

A CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO DO ESTUDO DE CASOS E DO EXAME DE ORDEM NA REFORMULAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO¹

Thais Pascoaloto Venturi²

Frederico Eduardo Zenedin Glitz³

“O mais triste do passarinho
engaiolado é que ele se sente bem...”
(Mário Quintana)

SUMÁRIO: 1. Notas introdutórias. 2. Estudo de caso: o método. 3. Notas conclusivas. 4. Referências bibliográficas.

1. Notas introdutórias

As avaliações procedidas periodicamente, seja para a habilitação ao exercício da advocacia, seja para o ingresso em qualquer das carreiras públicas que exigem como pré-requisito o grau de bacharel em Direito (Magistratura, Ministério Público, Defensoria Pública e Advocacia Pública), têm revelado uma realidade incontestável: o absoluto despreparo da grande maioria dos graduados egressos dos milhares de cursos de Direito espalhados por todo o país.

Os elevados índices de reprovação acusados pelos exames realizados pela Ordem dos Advogados do Brasil, com o objetivo de avaliar a aptidão dos bacharéis para o exercício da advocacia, demonstram fielmente o quadro da educação superior no que diz respeito ao estudo do Direito⁴. Para se ter uma ideia,

¹ In KANAYAMA, Rodrigo (org.). Ensino jurídico e desafios contemporâneos . Curitiba: OABPR, 2014. (Coleção Comissões; v.14), p. 128-137.

² Advogada. Mestre e Doutora em Direito das Relações Sociais pela Universidade Federal do Paraná. Professora de Direito Civil da Universidade Positivo e da Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do “Virada de Copérnico” grupo interinstitucional de pesquisa e estudo do Direito Civil. Estágio de doutoramento – pesquisadora Capes – na Faculdades de Direito da Universidade de Lisboa – Portugal. thaisgpv@uol.com.br

³ Advogado. Mestre e Doutor em Direito das Relações Sociais (UFPR); Especialista em Direito e Negócios Internacionais (UFSC) e em Direito Empresarial (IBEJ). Professor do Programa de Mestrado da UNOCHAPECÓ e Professor convidado do Programa de Mestrado do Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA). Coordenador dos Cursos de Pós-graduação em Direito Civil e Processo Civil (2011, 2012 e 2013) e Direito Empresarial (2011) do Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA). Professor dos cursos de Graduação e Pós-graduação do Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA) e da Faculdade de Direito da Universidade Positivo (UP). Professor convidado de diversos cursos de Pós-graduação. Membro do Conselho Editorial da Revista Education and Science without Borders (Cazaquistão). Vice-presidente da Comissão de Propriedade Intelectual da OAB/PR. Membro do Instituto dos Advogados do Paraná (IAP). Membro do Conselho de Comércio Exterior da Associação Comercial do Paraná. Diretor Científico do INTER (Instituto de Pesquisas em Comércio Internacional e Desenvolvimento). Frederico@fredericoglitz.adv.br

⁴ No endereço eletrônico da Ordem dos Advogados do Brasil, consta os cursos de Direito recomendados pela OAB. Na terceira edição do “OAB recomenda” divulgada (a cada três anos)

no primeiro Exame da Ordem realizado no ano de 2013, inscreveram-se 114.763 candidatos, sendo que o percentual de aprovação alcançou a impressionante e lamentável marca dos 10,3%.⁵

Diante de tais números, várias são as causas às quais se credita a “culpa” pela virtual falência do ensino jurídico no Brasil.

Inicialmente, é fácil perceber a alarmante e quase que genérica carência que os acadêmicos herdaram de um ensino médio sucateado, ultrapassado e que não remunera os profissionais da educação condizentemente com a relevância social da atividade prestada.

Por outro lado, o aumento da oferta dos cursos superiores de Direito acarreta processos de seleção cada vez menos rigorosos, implicando no ingresso de alunos com graves deficiências de base, dificilmente corrigidos durante o período universitário.

Ainda, a desqualificação da graduação do ensino jurídico acarreta, como é natural, o desvirtuamento do ensino em nível de pós-graduação. Cursos de especialização, e até mesmo (em certos casos) cursos de mestrado tem se convertido em verdadeiras “reciclagens” da graduação para bacharéis em busca da recuperação do tempo perdido, como uma forma de compensar a defasagem dos cursos de Direito.

Por fim, há que se apontar o despreparo docente, mesmo que estejam os professores qualificados por via de titulações em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado). Neste sentido, deve-se pontuar que os cursos de pós-graduação parecem bem ensinar a pesquisar, mas não tem se prestado a contento ao preparo dos profissionais para o dia a dia das salas de aula.

Sem desprezar referidos fatores, também é extremamente necessário analisar e repensar a forma pela qual o ensino jurídico vem sendo disseminado.

Tão grave quanto o despreparo discente e docente, possivelmente, revela-se a insatisfatória e arcaica formatação do ensino do Direito. De acordo com Eroulths Cortiano Junior “a crise do ensino jurídico é permanente, e que há reconhecimento unânime dessa crise, bastante complexa na atualidade. E, justamente por ser complexa, pode-se apanhá-la para exame por variados métodos e parâmetros”. (CORTIANO JUNIOR, 2002, p. 194).

A antiga e talvez romântica (para alguns) imagem do professor “ditando” a aula, despejando a teoria para uma classe majoritariamente desconcentrada e desconcertada (por vezes, inclusive, por não ter tido contato com matérias que deveriam constituir pré-requisito), ainda pode ser constatada em boa parte dos cursos.

pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) apenas 87 cursos de Direito receberam o selo de qualidade emitido pela instituição aos cursos jurídicos que vêm apresentando melhor índice de qualidade nos últimos anos.

⁵Dados extraídos do site <http://www.oab.org.br/noticia/25346/oab-divulga-nomes-dos-aprovados-no-ix-exame-unificado>

Referido descompasso existente na academia, consubstanciado na forma de como o Direito é ensinado, é um problema antigo nos cursos de Direito, como explica Sérgio Adorno, ao analisar o processo de formação dos bacharéis da Academia de Direito de São Paulo entre 1827 e 1883:

“As permanentes críticas dirigidas contra a má qualidade de ensino e contra a própria habilitação do corpo docente, formuladas até mesmo por acadêmicos que vivenciaram esse processo educativo àquela época, sugerem que a profissionalização do bacharel se operou fora do contexto das relações didáticas estabelecidas entre o corpo docente e o corpo discente, a despeito das doutrinas jurídicas defendidas em sala de aula” (ADORNO, 1988, p.93)

O ensino do direito no Brasil é marcado por uma abordagem exegética. Os alunos, por meio de aulas expositivas, aprendem conceitos e normas que são e poderão ser utilizados no dia-a-dia dos Tribunais, independentemente das funções que irão exercer (seja como advogado, juiz, promotor ou procurador). Ocorre, contudo, que cada vez mais as relações sociais tornam-se complexas e imprevisíveis, exigindo do jurista não apenas um conhecimento sistemático, mas também maior capacidade argumentativa.

Além disso, o tradicional método de estudo empregado nas faculdades de Direito brasileiras é a parca preocupação com o desenvolvimento da capacidade de identificação de problemas, da capacidade de visualização da posição ocupada pelos envolvidos (alteridade), abstração das consequências sociais e jurídicas de cada uma dos problemas e identificação de problemas não só teoricamente coerentes como, socialmente adequados.

Explica Eroulths Cortiano Junior:

“Há um grande descompasso entre o ensino do direito, o direito existente e a própria sociedade onde se produz este direito ensinado, ou não ensinado. Esse descompasso põe em dúvida os vários métodos de ensino, os conteúdos programáticos dos cursos de direito, as grades curriculares, a função das faculdades de direito e dos bacharéis que delas sairão. Põe em dúvida, enfim, todo o ensino jurídico no Brasil”. (CORTIANO JUNIOR, 2002, p. 207-208)

Por outro lado, a prática jurídica, além de cotidiana no âmbito jurisdicional, desloca-se – cada vez mais - para ambientes políticos (como, por exemplo, ligados ao Poder Legislativo e Executivo – desenvolvimento de políticas públicas) e para a chamada atividade de “consultoria jurídica”, ao tratar, por exemplo, de grandes empresas. Portanto, a atividade de contencioso judicial pode não ser mais a principal do bacharel (UNGER, 2007).

Contudo, deve-se salientar que este novo momento da atividade jurídica no Brasil está mergulhada em um contexto distinto do existente no início e metade do século XX: após a consolidação do texto constitucional de 1988, não há mais como analisar as relações sociais sem ter como sustentáculo os direitos fundamentais. Nota-se que todas as relações sociais, não só aquelas travadas entre o cidadão e o Estado, mas, também, entre os particulares, são regidas pelo artigo 5º da Constituição. A partir desta premissa exige-se, além de (i) profundo conhecimento do texto legal, (ii) análise de posicionamento jurisprudencial e doutrinário, (iii) ponderação de argumentos e, por fim, (iv) diante de lacunas ou omissões no ordenamento jurídico nacional, o estudo da natureza de cada instituto jurídico para que o jurista possa elaborar uma análise, inclusive, comparativa entre os países distintos, absorvendo as experiências positivas.

Em razão disso, a segunda fase do exame da Ordem dos Advogados do Brasil surge como uma proposta para formulação de uma nova faculdade de Direito no Brasil: o ensino do Direito, por meio de uma atividade reflexiva, aplicado no caso concreto, a partir de construção lastreada na pesquisa elaborada pelo aluno, orientado – sempre - pelo Professor. Neste novo método, o professor deixa de ser o protagonista da sala de aula, repassando ao aluno o prazer da pesquisa.

Trata-se de reformulação do método jurídico de aprendizagem, menos sujeito às características da pedagogia (um tanto mais tutelar) para a co-responsabilização do adulto pelo seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (andragogia). Tal reformulação permitira que o estudo e a prática andassem de mãos dadas possibilitando ao aluno não apenas um conhecimento teórico, mas, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade argumentativa. Não há o interesse na formação de profissionais apenas para o ingresso em um grupo com conhecimentos técnico, mas sim de formar advogados, promotores, juízes, procuradores, administradores capazes de manejar os problemas que lhe são apresentados no mundo dos avanços tecnológicos, da marginalização, da democracia, da redução do Estado e, por que não, da globalização.

2. Estudo de caso: o método.

Uma breve análise das aulas ministradas em nossas atuais faculdades de Direito revelará a nítida distinção entre dois modelos de ensino: aquele voltado à tradição, consolidado pelos anos de experiência e imune aos avanços didáticos e aquele outro que aplica novas formas de ensino, normalmente experimentando diferentes métodos. Dentre estas diferentes metodologias didáticas aplicadas ao ensino jurídico, uma, em especial, tem experimentado acelerado desenvolvimento no meio acadêmico brasileiro.

Trata-se de método⁶ de ensino típico dos países da *Common Law*. Baseia-se na análise de precedentes e *cases* (casos), a partir dos quais é construído

⁶ Uma advertência inicial deve ser feita, há autores como E. E. Stake que compreendem o estudo de casos não como um método de pesquisa, mas como uma forma estudo, por esta linha de pensamento o estudo de casos não seria “uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado.” (ANDRÉ, 2005, p. 16).

o conhecimento jurídico. A metodologia não é nova, mesmo no Brasil (SERRA; SERRA VIEIRA, 2006, p. 11). Sua aplicação é, hoje, muito disseminada nos cursos de Administração, Economia, Psicologia e Sociologia, mas continua sendo excepcional no ensino jurídico.

Explica Harriet Zitscher que:

“No sistema da *common law*, com o uso do método indutivo, tendo um caso concreto para solucionar, o juiz, tradicionalmente, considera as decisões anteriores na matéria e não só os resultados, as soluções finais, analisa também os fatos que foram base de cada uma delas. O juiz só vai considerar casos anteriores com fatos suficientemente semelhantes àqueles que ele tem de solucionar. Analisando os fatos e as soluções das decisões anteriores, ele chegará à regra concreta – a *ratio decidendi* – fundamento das decisões tomadas, e aplicará essa regra ao novo caso.” (ZITSCHER, 2004, p. 23).

Apointa-se a existência de duas vertentes distintas: o *case-system* norte-americano e o sistema alemão (ZITSCHER, 2004, p.11). Enquanto naquele o aluno desenvolve análise prévia de casos (resumindo-o e elencando os principais pontos de interesse), neste há a necessidade de elaboração das conclusões pelo próprio aluno, conduzido pelo Professor.

A experiência didática, contudo, demonstra que independentemente do modelo pré-formato são possíveis variáveis e mesmo adaptações às necessidades locais e curriculares. Em outros termos, não é imprescindível a obediência à pureza de qualquer um daqueles métodos já consagrados.

Por meio desta metodologia busca-se incentivar a participação do discente na tarefa de construção do conhecimento, por meio do estudo de um ou mais casos (ou situações problemas) apresentados e o posterior debate, em sala, das conclusões e alternativas que aqueles mesmos casos poderiam proporcionar.

Nem todos os autores, contudo, concordam com este tipo de método, denominado de indutivo. Harriet Christiane Zitscher, por exemplo, entende que, ao sistema brasileiro, seria mais adequada a adoção do sistema dedutivo, ou seja, caberia ao professor “apresentar ao aluno, logo no início, o sistema e a doutrina geral” para, então, em um segundo momento, apresentar-se a solução ou soluções dadas pela jurisprudência e/ou doutrina. (ZITSCHER, 2004, p. 35-38).

Nesse sentido, afirma Harriet C. Zitscher, os casos concretos podem ser utilizados:

“Tanto nas aulas magistrais ou palestras quanto nas aulas especiais dedicadas à prática de aprendizagem das técnicas de soluções de casos. Quanto às aulas magistrais, distingue-se um tipo mais dedutivo e um tipo mais indutivo. O primeiro sem baseia mais no princípio de apresentar ao aluno, logo no início, o sistema e a doutrina geral. O segundo tipo concentra-se mais no caso e, só no fim da aula como conclusão, apresenta a doutrina geral e o sistema. O objetivo da aula prática é preparar o aluno para solucionar casos de qualquer tipo,

levando-o até aí, passo a passo. Aprendendo isso, ele vai também entender o sistema. O tipo mais adequado para o sistema brasileiro, por causa da adaptação a ele, é talvez o tipo dedutivo de aula magistral. O tipo indutivo ficaria mais restrito ao professor universitário mais aventureiro ou para quem ensina uma instituição dedicada à formação profissional”. (ZITSCHER, 2004, p. 35).

O professor, ao seu turno, desempenha papel de fixação de parâmetros (MARTINS, 2006, p. 69), de incentivador do debate, contra-argumentando e questionando as conclusões e de auxílio no planejamento e verificação da confiabilidade dos dados colhidos e conclusões alcançadas. Lembre-se, ainda, que nem sempre é recomendada a manifestação da posição pessoal do Professor, o que pode limitar a criatividade discente, por exemplo.

Todos os casos escolhidos, ou mesmo criados, devem obedecer ao um fio condutor: a necessidade de intervenção criativa do aluno, manuseando os institutos básicos do Direito. Todos os casos selecionados podem ser encontrados no cotidiano do aluno e, normalmente, guardam relação com o meio de onde provêm.

Em algum sentido é este o itinerário seguido pela segunda fase do exame da Ordem. Obviamente que não se pretende “treinar” o aluno em sua realização, mas aperfeiçoar sua capacidade de problematização desde a faculdade. Além disso, a capacidade na formulação de respostas e soluções não é exclusivamente necessária aos futuros advogados. Ainda que a “peça processual” seja, por ofício, típica da advocacia (na especialidade escolhida), as questões problemas e o raciocínio que exigem são gerais aos operadores jurídicos.

Lembre-se, ademais, como o faz BARRAL que:

“Não se produz ciência [ou conhecimento] com lampejos de genialidade. Relatos como o da maçã de Newton têm muito de lendário, e de qualquer forma representam apenas a culminância de longo período de reflexão. Daí dizer-se que a ciência, ao contrário da arte, baseia-se em 1% de inspiração e 99% de transpiração. Daí a necessidade de preparação, planejamento, horários, rotina, dedicação – ao invés de esperar que a musa apareça. Convença-se de que a musa é também um personagem lendário, e que ela não substituirá a disciplina.” (BARRAL, 2003, p. 40).

Também não se trata de exigir do candidato/aluno a solução de *hard cases*, ou seja, de problemas jurídicos que criam perplexidade até mesmo para os mais experimentados profissionais, mas a de justificar o papel social significativo que desempenharão.

Este ponto é especialmente relevante por conta da usual dificuldade do aluno de percepção de que está inserido em uma realidade altamente jurisdicionalizada. Mister, portanto, que seja instado a não só apresentar soluções coerentes, mas viáveis aos casos concretos, especialmente próximo de sua vida. O acadêmico, por óbvio, nos primeiros anos do Curso, ainda não foi apresentado a

todo o conteúdo dogmático necessário, mas deve ser estimulado a pesquisar e buscar identificar a problematização concreta.

Neste aspecto, então, a premissa se inverte: de receptor de conhecimento à produtor de conhecimento. Identificamos uma possível vantagem na aplicação pedagógica dessa “nova” perspectiva de ensino: incentivar ao discente aquela criatividade quase sempre tolhida no modelo de ensino tradicional, baseado em aulas exclusivamente expositivas em que o papel central é desempenhado pelo “Professor”. Este seria o atendimento a necessária “regeneração” (ALMEIDA, 2002, p. 473-474) dos cursos de Direito e que pode viabilizar uma alternativa de construção do futuro discurso jurídico.

Revelar-se-ia, dessa forma, verdadeira revolução na própria concepção do aluno quanto ao seu papel no processo de construção do conhecimento: de telespectador passa a protagonista. Ao invés de aguardar e absorver os ensinamentos transmitidos pelo Professor (quase que em “osmose cognitiva”), passa a construir o conhecimento, participando, dialogando, enfim, compondo a dialética do ensino. Busca-se o desenvolvimento do raciocínio jurídico e capacitação do discente para a utilização e desenvolvimento de técnicas de interpretação e aplicação do Direito. Cria-se a consciência do concreto e do problema, de seu papel como cidadão e da forma de exercício de cidadania. Além disso, a análise de situações “concretas”, em alguns casos vivenciados pelos próprios alunos, permite a humanização do Direito para aqueles que, até então, encaravam-no apenas como técnica fria e distante.

Nesta perspectiva, o conhecimento gerado pelo estudo de casos seria, segundo S. B. Merriam, citada por ANDRÉ: mais concreto (“encontra eco em nossa experiência”), mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. (ANDRÉ, 2005, p. 16-17).

Esta, aliás, parece ser a grande vantagem desse novo método, permitir a propalada repersonalização do Direito, entendida e praticada desde os bancos escolares. Dificuldades não deixam de ser encontradas, contudo. A maior delas demonstrou-se ser a resistência dos próprios alunos ao método, especialmente quando instados a desenvolver relatórios e exigidos em pesquisas bibliográficas ou jurisprudenciais. Há, ainda, especialmente nas instituições de ensino privadas, a falsa sensação de que o ensino é “serviço” que melhor se realiza em aulas expositivas, de preferência lúdicas e pouco exigentes.

Assim por exemplo, VENTURA, quando analisa as aulas expositivas, comenta pesquisa informal realizada entre alunos e professores que apontam o sucesso de uma aula dependente da motivação do Professor, do domínio de seu conteúdo e do “prazer” sentido pelos alunos (VENTURA, 2004, p. 31-33). A autora, contudo, comenta que nem toda aula expositiva é um “fracasso pedagógico”, mas que deve o professor “despertar no aluno a consciência de que ele participa de um processo e de que sua participação deve ser conduzida a partir de um projeto de aprendizagem, não apenas de diplomação, eis que a segunda, se desprovida da primeira, nada mais é do que uma falsa promessa de acesso ao mercado e ascensão social.” (VENTURA, 2004, p. 35).

Na experiência prática, a resistência do corpo discente, contudo, não era esperada. Isso porque a noção inicial da elaboração da metodologia era a de fazê-los vivenciar o problema antes de solucioná-lo. Algumas dificuldades culturais e a resistência ao estudo não apostilado foram barreira que causou maior dificuldade na completa absorção do método.

Eis o porquê tal construção deve ser acompanhada de perto. Não se relega a atividade docente a segundo plano. Frise-se, aliás, que não é a intenção desta metodologia exonerar o Professor de qualquer responsabilidade na construção do conhecimento. Sua atividade, ao contrário, continua sendo central, apenas deixará de ser um “solista” para aprender, ele também, a dividir o “palco”.

O processo pedagógico deve ser pautado na abertura (VENTURA, 2004, p.41) ao conhecimento, mas conduzida em busca de um resultado útil e construtivo e não a mera negação, crítica destrutiva e relativização conceitual.

Em outros termos, embora, pareça ao aluno que o professor nada faz, o método que se propõe se sustenta na necessidade de prévia e profunda elaboração pelo Professor (desde da análise, seleção ou criação do caso, até a formulação dos questionamentos diretivos, da indicação de eventual bibliografia de apoio ou no levantamento dos contra-argumentos do debate). Enfim, este não só deve compreender o conteúdo do caso, mas também ele abordá-lo de modo criativo e instigador, especialmente quando conduz os alunos por esta nova fronteira.

3. Notas conclusivas.

O método de estudo de casos demonstrou-se interessante ferramenta para a inclusão de uma nova perspectiva do ensino-aprendizagem. Em um sistema centralizado, excessivamente, na figura do Professor relevou-se, ainda, uma lufada de ar fresco.

O exame de Ordem serve como incentivador desta revolução metodológica. Se de um lado estabelece uma meta (aprovação) que passa pelo adequado domínio da técnica, permite, ao menos aos bacharéis, que deles se exija a construção argumentativa tão própria do Direito. Neste sentido, a existência de uma “prova” aumenta o incentivo para sua adoção nas grades curriculares. Por outro, não basta que o método (e a necessidade que busca equacionar) seja encarada como mero exercício, mas como fundamento próprio da construção participativa do conhecimento profissionalizante.

A superação do comportamento acadêmico mecânico deve ser buscada sem, contudo, banalizar-se o ensino ou se transformar as aulas em atividade “lúdica” sem sentido social. O acadêmico precisa, desde cedo, perceber a seriedade dos temas com que trabalhará e, acima de tudo, colocar-se na posição da pessoa que busca a intervenção jurídica para a busca de um bem da vida. A inércia é força poderosa, mas pode ser superada. Este é o desafio proposto.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, SÉRGIO. OS APRENDIZES DO PODER: O BACHARELISMO LIBERAL NA POLÍTICA BRASILEIRA. RIO DE JANEIRO, RJ: PAZ E TERRA, 1988.

ALMEIDA, MARIA CHRISTINA DE. ENSINANDO DIREITO COM ARTE: O ESTUDO DE CASOS NO DIREITO CIVIL CONTEMPORÂNEO. IN RAMOS, CARMEM LUCIA ET ALII (ORG.). DIÁLOGOS SOBRE DIREITO CIVIL: CONSTRUINDO UMA REGIONALIDADE CONTEMPORÂNEA. RIO DE JANEIRO: RENOVAR, 2002, P. 473-488.

ANDRÉ, MARLI ELIZA DALMAZO AFONSO DE. ESTUDO DE CASO EM PESQUISA E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. BRASÍLIA: LIBER LIVRO, 2005.

BARRAL, Welber. Metodologia da pesquisa jurídica. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

JUNIOR, EROULTHS CORTIANO. O DISCURSO JURÍDICO DA PROPRIEDADE E SUAS RUPTURAS: UMA ANÁLISE DO ENSINO DO DIREITO DE PROPRIEDADE. RIO DE JANEIRO: RENOVAR, 2002.

MARTINS, GILBERTO DE ANDRADE. ESTUDO DE CASO: UMA ESTRATÉGIA DE PESQUISA. SÃO PAULO: ATLAS, 2006.

SERRA, Fernando; VIEIRA, Patrícia Serra. *Estudos de casos*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

UNGER, ROBERTO MANGABEIRA. UMA NOVA FACULDADE DE DIREITO NO BRASIL. IN: WWW.LAW.HARVARD.EDU/FACULTY/NGER/PORTUGUESE/PROJE.PHP. ACESSO 13/07/2007.

VENTURA, DEISY. ENSINAR DIREITO. BARUERI: MANOLE, 2004.

ZITSCHER, HARRIET CHRISTIANE. METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO COM CASOS: TEORIA & PRÁTICA. BELO HORIZONTE: DEL REY, 2004.