

**XXVII CONGRESSO NACIONAL DO  
CONPEDI PORTO ALEGRE – RS**

**PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA II**

**CARLOS ANDRÉ BIRNFELD**

**HENRIQUE RIBEIRO CARDOSO**

**SAMYRA HAYDÊE DAL FARRA NASPOLINI**

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

**Diretoria – CONPEDI**

Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina

Vice-presidente **Centro-Oeste** - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás

Vice-presidente **Sudeste** - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais

Vice-presidente **Nordeste** - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe

Vice-presidente **Norte** - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará

**Vice-presidente Sul** - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul

Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini - Unimar/Uninove – São Paulo

**Representante Discente – FEPODI**

Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

**Conselho Fiscal:**

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo

Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)

Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

**Secretarias:**

**Relações Institucionais**

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará

Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM – Distrito Federal

**Relações Internacionais para o Continente Americano**

Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goiás

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão

**Relações Internacionais para os demais Continentes**

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo

Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

**Eventos:**

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch UFSM – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho Unifor – Ceará

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta Fumec – Minas Gerais

**Comunicação:**

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro UNOESC – Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali – Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC – Minas Gerais

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

---

P472

Pesquisa e educação jurídica II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UNISINOS

Coordenadores: Carlos André Birnfeld; Henrique Ribeiro Cardoso; Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-751-9

Modo de acesso: [www.conpedi.org.br](http://www.conpedi.org.br) em publicações

Tema: Tecnologia, Comunicação e Inovação no Direito

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI (27 : 2018 : Porto Alegre, Brasil).

CDU: 34



# XXVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI PORTO ALEGRE – RS

## PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA II

---

### **Apresentação**

A obra em apresentação, originada do Grupo de Trabalho Pesquisa e Educação Jurídica II, no âmbito do XXVII Congresso do CONPEDI, sediado em Porto Alegre, contou com a colaboração de pesquisadores de Programas de Pós-graduação de todo o Brasil.

Os temas tratados apresentam um conjunto de problemas ainda não satisfatoriamente solucionados no âmbito da pesquisa e da educação jurídica.

Os artigos apresentados partem da dimensão ética do ensino, enfrentando questões variadas, tais como a formação docente e a utilização de novas metodologias de ensino, delineando hipóteses pertinentes ao ensino em nível de graduação e de pós-graduação.

O respeito aos direitos humanos – sociais e ambientais aí incluídos – permearam a integralidade dos textos, buscando-se enriquecê-los num ambiente de novas tecnologias. Ensino à distância, atuação prática do egresso e adequada formação para o direito consensual são brilhantemente abordados na obra.

O aporte filosófico e sociológico encontrados nos artigos enriquece a discussão, ofertando soluções possíveis que passam necessariamente pelo reforço democrático do ensino jurídico no Brasil.

Os estudos apresentados permitem ao leitor perceber o alcance e o conjunto de problemas identificados por pesquisadores em razão da necessidade de uma postura mais ativa dos educadores, abertos que devem estar ao tema central do Congresso: novas tecnologias e inovações aplicáveis ao direito e ao ensino jurídico.

Porto Alegre, 20 de novembro de 2018.

Prof. Dr. Carlos André Birnfeld – Universidade Federal do Rio Grande

Prof. Dr. Henrique Ribeiro Cardoso – Universidade Federal de Sergipe/Universidade Tiradentes

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Samyra Haydêe Dal Farra Napolini – Universidade Marília e Centro  
Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - [publicacao@conpedi.org.br](mailto:publicacao@conpedi.org.br).

# CRISES DO ENSINO JURÍDICO E A ATUAÇÃO PRÁTICA PROFISSIONAL: O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

## LEGAL EDUCATION CRISIS AND PROFESSIONAL PRACTICE: THE DEVELOPMENT OF SKILLS

Priscila Frances Uedlih Rios <sup>1</sup>  
Adriana Goulart de Sena Orsini <sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo justifica-se pela necessidade de refletirmos sobre as crises do atual ensino jurídico, no intuito de promover a discussão sobre uma formação jurídica que considere a transdisciplinaridade de saberes, vinculada à construção humanística, que atenda à prática profissional em seu mais alto grau de complexidade. Nesse sentido, com o objetivo geral de aliar teoria e prática, vislumbra-se: (i) a necessidade de desenvolver habilidades crítico-reflexivas no estudante para a construção de uma trajetória social emancipada e emancipatória, e (ii) a ênfase na formação transdisciplinar, vinculada à efetividade do princípio de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico, Habilidades, Formação emancipada, Transdisciplinaridade, Atuação profissional

### Abstract/Resumen/Résumé

The present article is justified by the need to reflect on the crises of the current legal education, in order to promote the discussion about a juridical formation that considers the transdisciplinarity of knowledge, with a humanistic construction, that attends the professional practice to its highest degree complexity. In this sense, with the general aim of allying theory and practice, we need: (i) to develop critical-reflexive abilities in the student for the construction of an emancipated and emancipatory social trajectory; and (ii) the emphasis on transdisciplinary formation, linked to the principle of indissociability of teaching, research and extension.

**Keywords/Palabras-claves/Mots-clés:** Legal education, Skills, Emancipated formation, Transdisciplinarity, Professional performance

---

<sup>1</sup> Graduação em Direito pela UFMG. Mestranda do PPG do curso de Direito na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com projeto desenvolvido na linha de Acesso à Justiça.

<sup>2</sup> Professora Doutora da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Corpo Permanente do Programa de Pós-graduação da FDUFG. Desembargadora do Tribunal Regional do Trabalho (3ª Região)

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino jurídico padece de vários problemas, muitos, inclusive, já identificados nas pesquisas e trabalhos sobre a educação superior de uma maneira geral. Se pode ser dito que existe alguma diferença, esta consiste no fato de que os problemas enfrentados nos cursos de Direito são muito mais evidentes e evidenciados. É que o Direito é alvo de holofotes, vindos de todos os lados, por ser a escolha de **769.163** matrículas<sup>1</sup> em instituições de ensino superior (IES) dentre públicas e privadas e ser o **2º** curso mais procurado pelos estudantes, atrás apenas de Administração<sup>2</sup>.

Nesse contexto, é que os doutrinadores apontam a existência de uma crise no ensino jurídico no Brasil. Esta crise não é recente e não é fruto de uma única raiz, mas provocada por uma série de fatores, internos e externos, que perpassam questões de cunho curricular, extracurricular, pedagógico, político, econômico, ideológico, didático, metodológico, dentre tantos outros, o que nos impele a refletir sobre certos aspectos.

Diz-se muito do anacronismo entre a proposta de educação jurídica fornecida pelas IES em contraposição à prática profissional do egresso, levando-se em conta um sujeito que deve estar apto a solver demandas que vão desde uma realidade social muitas vezes iletrada, injusta e amarga até a resolução de problemas que envolvam habilidades no âmbito empresarial, público e coletivo, em um mundo movido por tecnologias, inclusive da informação e comunicação (TIC), em constante alteração.

Aliar uma formação jurídica que leve em conta a transdisciplinaridade de saberes, vinculada à construção humanística e que possa atender à prática profissional em seu mais alto grau de complexidade, deve partir de um processo de aprendizado que tem como foco principal aquele que aprende: o aluno.

Esta pesquisa foi construída a partir da vertente teórico-metodológica jurídico-sociológica, uma vez que "propõe-se a compreender o fenômeno jurídico no ambiente social

---

<sup>1</sup> Nota: Dados obtidos no "Exame de Ordem em números", realizado pela OAB e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2016, 3º volume. O número de matrículas é referente ao ano de 2013. Disponível em: <<https://fgvprojetos.fgv.br/publicacao/exame-de-ordem-em-numeros-vol3>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

<sup>2</sup> Nota: O ensino jurídico, além de ser um dos mais ofertados, é um dos mais demandados entre os cursos de graduação no país, juntamente com Administração, Pedagogia, Ciências Contábeis, Enfermagem e Engenharia Civil. Combinados, esses seis cursos eram responsáveis por **34% das vagas e 41% das matrículas no ensino superior em 2013**. Em 2013, Direito era o curso com a quarta maior oferta institucional do país, com 1.148 cursos presenciais em 880 instituições. **Em termos de vagas e candidatos inscritos, Direito ocupava a segunda posição, atrás apenas de Administração**. No mesmo ano, Direito consolidou-se como o curso com o maior alunado entre os cursos presenciais e o segundo maior em número de concluintes.

mais amplo" (GUSTIN, 2013, p. 22), no tipo de investigação jurídico-descritivo, pois é "uma abordagem preliminar de um problema jurídico. Esse tipo ressalta características, percepções e descrições, sem se preocupar com suas raízes explicativas."(GUSTIN, 2013, p. 27)

O objetivo geral é identificar as grandes crises pelas quais vive o ensino jurídico tradicional recente e apontar propostas de formação que estejam voltadas para a consecução de atividades profissionais na *praxis* jurídica. Os objetivos específicos perpassam a reflexão sobre uma formação voltada à promoção de direitos, no intuito de desenvolver habilidades para o "saber-fazer", bem como a ênfase da formação transdisciplinar, por meio de atividades de extensão realizadas junto à sociedade, em especial aqueles em situação de anomia no contexto do acesso à Justiça pela via dos direitos.

## 2. CRISES DO ENSINO JURÍDICO

O escritor Horácio Wanderley Rodrigues, autor da tese de doutorado "*A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum*", aprovada em 1992, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e grande estudioso da educação jurídica, faz uma detalhada análise sobre as crises do ensino jurídico, as quais ele classifica como: **(i) crise estrutural**, que se desdobra em: a) político-ideológica (liberalismo); e b) epistemológica (crise do positivismo e seu discurso e a questão metódica), **(ii) crise operacional**, que se divide em: a) curricular, b) didático-pedagógica e c) administrativa e **(iii) crise funcional**, que se refere: a) à inadequação da formação de seus egressos ao mercado de trabalho e b) aos problemas de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos<sup>3</sup>.

Neste artigo refletimos sobre dois aspectos: 1) a crise operacional, sob o ponto de vista didático-pedagógico ao tornar evidente a necessidade de intensificar a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem ao longo de sua graduação e 2) a crise funcional no que tange ao anacronismo da formação de egressos à atuação prática profissional.

Para iniciarmos a observação deste aluno-espectador na graduação, é preciso partir de uma reflexão obtida já na introdução de sua obra (RODRIGUES, 1992, p. 22-26), na qual o autor nos revela uma série de problemas estruturais dos cursos de Direito à época em que foi escrita, chocando-nos ao ler um texto que parece tão recente, como se hoje tivesse sido escrito.

---

<sup>3</sup> **Nota:** Sobre todas as crises do ensino jurídico citadas, ver mais em: RODRIGUES, Horácio Wanderley. *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum*. Florianópolis, CPGD/UFSC, 1992. 397 p. (Tese de doutorado).

Aqui é possível desenhar o perfil dos cursos e alunos de Direito na década de 90. Convida-se o leitor a contar nos dedos as semelhanças encontradas a partir do breve resumo feito a par das conclusões expostas. Espera-se que, para isso, se tenha muitas mãos.

O autor afirma que o curso ainda tem caráter tradicional, conservador e dogmático, fruto da influência positivista na cultura e pensamento jurídicos brasileiros. Assim, o aluno, literalmente, “doutrinado” nesta cultura, desconhece as necessidades sociais reais, pois se restringe à análise da legalidade, furtando-se de considerar questões como eficácia, efetividade e legitimidade.

A metodologia didático-pedagógica preponderante continua sendo a aula-conferência, padronizada em formato expositivo, com uso de código comentado. Os currículos, por sua vez, são, regra geral, unidisciplinares, voltando-se para matérias codificadas - e os programas estanques. O perfil do aluno, ele afirma, é o de um estudante “acomodado”. A escolha do curso ocorre, em muitos casos em razão da profissão jurídica do pai e seu objetivo é o diploma e/ou o concurso público, cabendo aqui uma analogia com o “pote de ouro no final do arco-íris”.

Um corpo docente que muitas vezes não se dedica à pesquisa, trazendo às salas de aulas suas próprias experiências como estudantes, somadas à prática na outra atividade profissional que desenvolvem. Além disso, um mercado de trabalho semi-saturado<sup>4</sup> que desvia os egressos para o mercado parajurídico, com bacharéis formados trabalhando para o Estado ou em serviços técnico-burocráticos.

E conclui que mesmo diante deste cenário, uma realidade que toma corpo é quase um paradoxo: o ensino jurídico continua a ocupar um dos primeiros lugares dentre os cursos superiores oferecidos, sendo também um dos mais procurados nos vestibulares.

## **2.1 Crise operacional: análise didático-pedagógico e o processo de aprendizagem**

No intuito de formar profissionais capazes de resolver problemas complexos e com senso crítico apurado, a Faculdade de Direito Getúlio Vargas (GHIRARD, 2012) adotou algumas técnicas de metodologia de ensino pouco utilizadas nas faculdades de Direito no Brasil. Para levar adiante essa proposta, foi necessário repensar todo o processo de formação do aluno

---

<sup>4</sup> **Nota:** Há discordância sobre a efetividade do termo “saturação” para o mercado jurídico, pois vislumbra-se novas tendências para a atuação no cenário das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), como por exemplo o movimento das *lawtechs* que começou a se organizar no país a partir da criação da Associação Brasileira de Lawtechs e Legaltechs, em 2016. Para ler mais sobre o assunto: <<https://www.ab21.org.br/lawtechs-alternativa-para-um-mercado-saturado/>>. Acesso em: 05 ago. 2018.



para que o aprendizado fosse consistente e tivesse como perfil norteador aquele que aprende: o aluno. Segundo os autores:

Um dos **pilares desse novo modelo foi a adoção do ensino participativo como referencial metodológico**. Nesse método, o aluno é agente na construção de seu próprio conhecimento. Pela participação ativa no processo de aprendizado, o aluno também desenvolve relevantes **habilidades**, como o raciocínio e a instrumentalização do conhecimento adquirido.

A proposta de protagonismo discente exige que o professor adote estratégias que propiciem a cada aluno construir seu caminho de aprofundamento reflexivo, no encontro entre teoria e prática. Referida proposta exige também que o discente queira estar neste lugar, seja de ensino, seja de fala, ou mesmo de consciência da importância e do efeito deste protagonismo, para si e para a sociedade que o cerca.

Para o autor Roberto Vatan dos Santos (2005, p. 19), o processo de ensino e aprendizagem é composto das seguintes partes: *"ensinar, que exprime uma atividade, e aprender, que envolve certo grau de realização de uma determinada tarefa com êxito"*. Em seu estudo, os referenciais teóricos partem de quatro aspectos relevantes: a escola, o aluno, o professor e o processo de ensino e aprendizagem.

Como existem diversidade de critérios e diferenças relativas aos principais componentes que explicam o processo educativo, o autor adota os conceitos de Mizukami (1986)<sup>5</sup>. Assim, trabalha com diversas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Aqui nos interessa tratar da última, a sociocultural, que teve origem com Paulo Freire em um contexto de movimento da cultura popular. Segundo o autor, nesta abordagem há interação entre sujeito (professor) e objeto de conhecimento (aluno), embora com enfoque no sujeito como elaborador e criador do conhecimento. Busca-se com o processo educativo fazer exsurgir a consciência crítica do sujeito, em que o diálogo e os grupos de discussão são fundamentais para o aprendizado:

Na abordagem sociocultural, o fenômeno educativo não se restringe à educação formal, por intermédio da escola, mas a um processo amplo de ensino e aprendizagem, inserido na sociedade. **A educação é vista como um ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e a cultura**. Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a.

---

<sup>5</sup> **Nota:** Para mais informações sobre as abordagens do processo de ensino e aprendizagem descrito pelo autor referenciado ver: MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino, as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

Aliás, conforme aduz (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 63), o educando não possui tempo determinado para aprender. A aprendizagem se dá a todo momento e não apenas em sala de aula: “*este ambiente, aliás, torna-se cada vez menos propício para uma aprendizagem que mais se coadune com as exigências do mundo atual*”, confirmando o anacronismo formativo dos cursos de graduação, diante do exercício profissional e suas demandas sociais.

Assim considerado, vislumbra-se a necessidade de propiciar mais centralidade ao aluno em seu processo de aprendizagem. Partindo-se da premissa de que o papel ativo é do estudante, o papel central é da aprendizagem e não mais do ensino:

Assim, a compreensão deste sujeito, em sua condição concreta de vida e em suas peculiaridades históricas, psicológicas, sociais é, segundo esse ponto de vista, fundamental para o desenho de estratégias de aprendizagem. De aprendizagem, note-se, mais do que de ensino, **uma vez que o objetivo do professor passa a ser o de criar condições para que o aluno aprenda por si mesmo e que desenvolva suas próprias estratégias para construir o saber.** (GHIRARD, 2012, p. 45)

É importante dizer que não existe apenas um processo de aprendizagem. Segundo preleciona Juan Ramon Capella (2011, p. 37-39), há dois processos de aprendizagem, excluindo-se do campo de análise o aprender melhor ou pior, limitando-se o tema a aprender ou não aprender. Assim, traz à tona o conceito de *aprendizagem de manutenção*, pela qual “*possibilita que o sujeito enfrente situações problemáticas, tanto práticas como cognitivas, cujos traços fundamentais se supõem mutáveis, e nelas obtenha resultados já provados.*” Este tipo de aprendizagem, segundo o autor, nos permite conservar e manter valores e juízos de valor, através dos professores e colegas, que são dominantes em nossa cultura.

Na análise de Roberto Vatan (2005, p. 22) , este modelo de manutenção descrito por Juan Capella pode ser relacionado à *abordagem tradicional* do processo de ensino e aprendizagem, caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos.

À aprendizagem de mera manutenção cabe contrapor o que o Juan Capella denomina *aprendizagem inovadora*, a qual não pode ser totalmente ensinada, uma vez que são mais importantes as perguntas, que as respostas. O professor obtém êxito neste processo quando consegue transmitir não unicamente resultados, fruto da aprendizagem de manutenção, mas sim a problemática que esses resultados sugerem, “*ou dito de outro modo, as perguntas para as quais não tem resposta quem ensina.*”

## 2.2 O conhecimento para além das disciplinas estanques

O sociólogo francês Edgar Morin (2002) critica o modelo de ensino que separa os conhecimentos artificialmente através das disciplinas, impedindo a compreensão dos problemas do mundo e de si mesmo. Em sua obra “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*”<sup>6</sup>, ele nos revela que o conhecimento segmentado em disciplinas nos impede de enxergar o conjunto e de contextualizar, habilidades essas que deveriam ser estimuladas no ensino:

Porque nós seguimos em primeiro lugar, um mundo formado pelo **ensino disciplinar** e é evidente que as disciplinas de toda ordem que ajudaram o avanço do conhecimento são insubstituíveis, **o que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis, isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade, é preciso ter uma visão que possa situar o conjunto.**

[...]

Portanto, **o ensino por disciplina, fragmentado e dividido**, impede a **capacidade natural que o espírito tem de contextualizar**, é essa capacidade que deve ser estimulada e deve ser desenvolvida pelo ensino de ligar as partes ao todo e o todo às partes.

Para o autor, a solução não é extinguir as disciplinas, mas integrá-las. Desta feita, abandonando-se a fragmentação disciplinar, acredita-se ser exequível a maior autonomia do aluno, uma vez que será estimulado a contextualizar os saberes que adquire. Conforme assevera (GUSTIN, 2003, p. 199):

O estudante deverá ser estimulado em sua curiosidade intelectual e em sua capacidade de questionar até mesmo (e talvez, principalmente) a estrutura do ensino superior que conduz, inevitavelmente, à fragmentação do saber: **uma separação forçada entre prática e teoria e uma construção analítica fundamentada em disciplinas desconexas entre si.**

Na intencionalidade que se propõe a pedagogia da emancipação no trabalho de Miracy Gustin e Paula Lima (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 62), importa desenvolver competências de aprendizagem autônoma, que permitam o dinamismo da conclusão permanente do ser. Segundo as autoras, “*o sujeito que desenvolve autonomia crítica é aquele cuja forma de pensar é exploratória*”, daí porque seja essencial desenvolvê-la de maneira problematizante e interdisciplinar.

---

<sup>6</sup> **Nota:** Em 1999, por iniciativa da UNESCO, Edgar Morin foi solicitado a sistematizar um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação no próximo milênio. Na obra, Morin expõe nestes “sete saberes” um desafio a todos os pensadores empenhados em repensar os rumos que as instituições educacionais terão de assumir, se não quiserem sucumbir na inércia da fragmentação e da excessiva disciplinarização, características das últimas décadas de mundialização neoliberal.

Capella (2011, p. 41) afirma que assim como no ensino médio, o ensino superior também está organizado segundo uma decomposição analítica do saber, apresentada sob forma de disciplinas separadas. Para o autor, uma aprendizagem inovadora “*não só exige contemplar como provisórias e revisáveis as delimitações de cada saber particular [...]*.” Para a aprendizagem inovadora de Capella (2011, p. 42), há dois elementos importantes, quais sejam a historicidade e a interdisciplinaridade. No que tange à interdisciplinaridade, o autor acredita que esta:

“[...] conduz à observação do objeto formal de uma ciência ao objeto material a partir do qual foi construído, e daí à contemplação deste a partir da perspectiva de outra ou outras disciplinas distintas que o estudam também.

Basarab Nicolescu (1999) perpassa o raciocínio da Física clássica à Física moderna para alcançar os três pilares da transdisciplinaridade que determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar. Os pilares da transdisciplinaridade emergem da mais avançada ciência contemporânea, especialmente da física quântica. Segundo o autor, “*o maior impacto cultural da revolução quântica é, sem dúvida, o de colocar em questão o dogma filosófico contemporâneo da existência de um único nível de Realidade*<sup>7</sup>.”

O autor afirma que embora a transdisciplinaridade<sup>8</sup> não seja uma nova disciplina, nem uma hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova pelo conhecimento transdisciplinar.

Em estudo sobre os desafios à universidade, Boaventura Santos (2011, p. 28) também concorda que o conhecimento universitário - ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar “*cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades*.”

---

<sup>7</sup> **Nota:** Para o autor, **Realidade** é “aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas. [...] A Realidade não é apenas uma construção social o consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo. Ela também tem uma dimensão *trans-subjetiva*, na medida em que um simples fato experimental pode arruinar a mais bela teoria científica” (NICOLESCU, 1999, p. 7). Para ver mais: NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

<sup>8</sup> **Nota:** O autor diferencia os seguintes conceitos: 1) **Pluridisciplinaridade:** diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo; 2) **Interdisciplinaridade:** diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra e 3) **Transdisciplinaridade:** diz respeito àquilo que está “ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.” (NICOLESCU, 1999, p. 7)

Nota-se que o conhecimento universitário produzido tradicionalmente na última década está sendo colocado em xeque diante dos desafios sociais contemporâneos. Segundo o autor, a situação é quase de colapso em muitos países periféricos e é difícil nos países semiperiféricos e centrais, ainda que nestes últimos haja mais capacidade para resolver os problemas conjunturais.

Inserido neste contexto de enfraquecimento do conceito de Universidade no século XXI, o ensino jurídico, bem como a formação jurídica tradicional das faculdades de Direito acompanha o movimento de crise, como em tantas outras áreas do conhecimento, uma vez que não preparam o aluno de maneira interdisciplinar ao exercício de suas profissões de maneira criativa para a resolução dos desafios contemporâneos.

Em razão dessa crítica, Boaventura (2011, p. 29) aponta a emergência de outro tipo de conhecimento, que ele denomina “conhecimento pluriversitário”:

[...] é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Com essa **aplicação extra-muros**, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o **resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores**.

Além disso, Boaventura (2011, p. 29) afirma que tal conhecimento é um conhecimento transdisciplinar, que por sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento:

O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e comunicação.

Compreender a existência e a efetividade de outros tipos de “saber”, que extrapolam o conhecimento puramente disciplinar, fragmentado e, muitas vezes desconexos com a experiência prática do universo jurídico, é um avanço no processo de reflexão-crítica do aluno de graduação, que deve, a todo momento, desenvolver sua habilidade de questionar e refletir. Capella há de afirmar que “*são mais importantes as perguntas, que as respostas*” (CAPELLA, 2011, p. 37-39).

### 3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA PRÁTICA: O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

Em uma de suas reflexões sobre a tarefa política que a universidade quer exercer, os autores da obra sobre a FGV propõem alguns questionamentos: “a universidade deve privilegiar o conhecimento especulativo, prioritariamente conceitual e abstrato, ou deve dar maior ênfase ao conhecimento aplicado, voltado a maximizar sua **possibilidade de utilização prática?**” (GHIRARD, 2012, p. 15).

A visão sobre a educação jurídica a partir da prática acarreta uma consequência importante, embora muitas vezes ela não seja explicitada. Segundo José Garcez, o obstáculo não está na teoria, nem mesmo na prática cotidiana, mas na interlocução entre esses dois mundos:

**O cerne do processo de aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina**, que podem se tornar abstrações inúteis, **nem na prática cotidiana**, que pode se tornar repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem **está na forma como o aluno articula esses dois termos**, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro. Mas essa capacidade de articulação não está nem na doutrina nem nos casos. Ela é uma faculdade do sujeito que experimenta e pensa, é a **habilidade que ele tem de refletir sobre o concreto e formular hipóteses** sobre seu sentido. (GHIRARD, 2012, p. 47)

A professora Miracy Gustin (2003, p. 206) afirma que há um “hiato” nos cursos de Direito que tangencia a teoria e a prática, sem contudo, uni-los. Dá destaque à separação dos termos “saber-fazer”, tão comumente lido juntos:

**O hiato existente entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer, nos cursos de Direito é reproduzido, por consequência, também na sociedade.** O isolamento das disciplinas jurídicas, seguindo o modelo formalista, fundado nos ideais da pureza e da descrição meramente estrutural do direito vigente, já não faz mais sentido numa sociedade onde as fronteiras do conhecimento tornam-se cada vez mais amplas e, exatamente por isso, precárias.

A leitura do trecho deixa claro que a estrutura vigente nas faculdades de Direito já não mais atende às exigências da sociedade na revolução movida pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Sobre as transformações ocorridas na última década que relacionam a desarmonia entre a formação universitária à atuação profissional, Boaventura Santos (2011, p. 19) afirma:

**1. Vivemos numa sociedade de informação.** A gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica. Dependente da mão de

obra muito qualificada, as **tecnologias de informação e de comunicação** têm a característica de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque.

2. A **economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação**, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade, uma vez que quanto mais elevado for o capital humano, maior é a capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões nos constantes processos de reciclagem a que a nova economia abriga.

3. Para sobreviver, **as universidades** têm de estar ao serviço destas duas ideias mestras - sociedade de informação e economia baseada no conhecimento - e para isso têm de ser elas próprias **transformadas por dentro, via das tecnologias da informação e da comunicação** e dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores. (Grifo nosso).

Na visão do autor Juan Ramón Capella (CAPELLA, 2011, p. 40), o ensino superior não costuma ser inovador. Segundo sua análise, a principal preocupação do corpo docente centraliza-se em algo remotamente parecido com a inovação, mas sim de uma *atualização* de conteúdos jurídicos, não a inovação em si mesma.

Estas conclusões nos levam a responder à pergunta feita inicialmente sobre qual tipo de conhecimento deve ser priorizado pela universidade: o conhecimento especulativo ou aquele cuja ênfase centra-se na atuação prática. A resposta a essa questão se estende à motivação docente em propor novas metodologias em sala de aula que desenvolvam habilidades distintas em seus alunos, que não apenas aquelas adquiridas por meio de exposição-seminário<sup>9</sup>. Além disso, trata-se de uma deliberada escolha do professor lecionar desta ou daquela maneira. Há neste processo, por consequência, uma responsabilidade sobre a aprendizagem:

Seguir um **modelo tradicional de ensino é uma escolha**, assim como é uma escolha recusá-lo ou alterá-lo. A continuidade ou adesão a modelos estabelecidos é exercício de uma **preferência deliberada**. Se eu ensino utilizando os mesmos métodos de que meus mestres se serviram há dez, vinte ou trinta anos, é porque desejo que seja assim, porque acredito que não haja modo melhor de ensinar. Mas é uma escolha minha. Não há como fugir à responsabilidade de decidir o que, como e quando ensinar.

Tradicionalmente, o ensino ministrado em faculdades de direito somente se dedicava ao treinamento profissional a partir de uma interpretação lógico-formal de sistemas normativos. Segundo preleciona (GUSTIN, 2003, p. 203):

Os currículos das Faculdades restringiam-se, pois, a um conjunto de informações jurídicas transmitidas prioritariamente **através de disciplinas de conteúdo dogmático** e que habilitavam, às vezes com sofisticação, tão somente profissionais que se distinguiram como técnicos de direito e não como profissionais com formação correspondente à complexidade social na qual se inseriram.

---

<sup>9</sup> **Nota:** Não se pretende exaurir neste trabalho todas as metodologias de práticas docentes no ensino jurídico, apenas reforçar a importância da adoção do ensino participativo discente no processo de ensino e aprendizagem.

Em meio ao conhecimento fragmentado em disciplinas, que, embora anacrônico, ainda seja uma realidade, distante da construção do saber de maneira contextualizada, vislumbra-se a necessidade de dar ênfase ao desenvolvimento de **habilidades**. E não só isso: tais habilidades devem estar consonantes à construção de uma carreira estudantil emancipatória:

Entende-se, pois, que já não bastam instituições de ensino jurídico com estruturas tradicionais que desconheçam as novas condições de aprendizagem. **Os cursos jurídicos deverão se preocupar com indivíduos emancipados que sejam capazes de construir suas carreiras em sintonia com as demandas e opções sociais e possuir habilidades suficientes para adequar seu conhecimento às novas características da sociedade**, aos grupos profissionais e aos novos tipos de organizações sociais. Entendidas como trajetórias sociais, essas carreiras deverão pressupor, portanto, o re-pensamento e a reinvenção do mundo jurídico e dos processos de deliberação democrática (GUSTIN, 2003, p. 206).

Miracy (2003, p. 204) vai além, demonstrando que a construção de uma carreira jurídica é uma trajetória social, tornando-se imprescindível que o conhecimento promovido seja emancipado e emancipador, reforçando ainda a necessidade de *saber e fazer* serem estruturas que se interliguem:

[...] basta somente compreender, antes de tudo mais, que **uma carreira é sempre uma trajetória social**. E, por essa razão, tudo deve se transformar. Sendo uma trajetória social o **saber adquirido deve-se dar como conhecimento emancipado e emancipador** e, jamais, como conhecimento apenas regulador. Isto porque as trajetórias sociais só podem ser entendidas nas dinâmicas específicas das sociedades e das organizações onde se desenvolvem. Considere-se, além disso, que saber e fazer devem ser estruturas que se interligam.

Segundo Roberto Aguiar (2004), no estudo intitulado “*Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*”, uma teoria que não opera na prática é ideologia, enquanto uma prática sem a iluminação da teoria é pura empiria, sem significação. Assim, existe uma “*unidade entre teoria e prática que dá sentido ao próprio conhecimento e à existência humana.*”

No que tange ao desenvolvimento de habilidades por meio do aprendizado<sup>10</sup>, o autor afirma que as habilidades são essenciais para a produção dos saberes que nos sustentam humanamente: “*elas são intrínsecas ao processo cognitivo, não existindo isoladas do objeto para o qual se intendem, nem separadas das teorias que fundamentam a prática*” (AGUIAR, 2004, p. 19). Do ponto de vista da educação, o autor acrescenta:

---

<sup>10</sup> **Nota:** Segundo o autor, as habilidades em suas diversas manifestações, não são fruto exclusivo do aprendizado planejado e de currículos, mas também são adquiridas a partir de “origens biológicas, genéticas, biográficas, circunstanciais, sociais, históricas e psicológicas de cada um” (AGUIAR, 2004, p. 25). Porém, ele esclarece que a **mais evidente origem das habilidades** é a do **aprendizado**, seja ele formal, aquele adquirido nas escolas, em seus vários graus, ou informal, oriundo da família, do trabalho, bem como os meios de comunicação.



Uma educação que não trate das habilidades certamente será um receituário ideológico de noções paralisantes que não tocam nem a interioridade dos educandos, nem sua interferência no mundo e em si mesmos.

Acresça-se que do ponto de vista da prática profissional, a questão das habilidades está ligada à capacidade de resolver problemas, o que em termos de aptidões é movida pela vivência de problemas e a busca de resoluções. O que ocorre, segundo Aguiar (2004, p. 21) é que o ensino jurídico nos é apresentado com soluções prontas em principiologia cristalizada:

o ensino em geral, e o ensino jurídico em especial tendem a apresentar verdades prontas, soluções pré-formalizadas, receitas tópicas a partir de situações-problema, principiologia cristalizada, tudo isso, como disse Morin, matando a curiosidade e inabilitando os estudantes e mesmo os professores para o enfrentamento do mundo do dado tal como nos aparece.

Assim, o que seria o natural desdobramento do aprendizado na graduação, qual seja a capacidade de questionar criticamente as estruturas, e, principalmente a própria formação jurídica, acabam por se revelar, em muitos casos, uma acomodação resignada às tradicionais disposições jurídicas do cotidiano.

O autor aponta que para o desenvolvimento das habilidades jurídicas, é urgente que se discutam novos modelos epistemológicos, bem como os desafios éticos que este “*mundo em veloz transformação*” engendra (AGUIAR, 2004, p. 255).

Por fim, e não menos importante, em busca de soluções para o desenvolvimento de habilidades que de fato alcancem a experiência do “saber-fazer”, torna-se imprescindível recorrer à integração dos grandes pilares formativos da Universidade, quais sejam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Uma sociedade em transformação exige uma **ciência transformadora**, capaz de “dar conta” da complexidade social. Entenda-se como ciência transformadora aquela que se pauta pelos **processos de integração da pesquisa, do ensino e da extensão** segundo o princípio da priorização das racionalidades moral-prática e estético-expressiva (GUSTIN, 2003, p. 206).

Segundo (ORSINI; SILVA, 2013. p. 12), muitas vezes esse tripé é realizado de forma isolada, minando a importância do papel da Universidade na trajetória social do estudante:

Novas metodologias voltadas a uma real aprendizagem são pouco empregadas nos cursos de direito, e o **tripé ensino, pesquisa e extensão, muitas vezes, é realizado de modo isolado e não dialógico**, minando a importância do papel da Universidade na construção de uma educação transformadora.

O autor Giordano Bruno (ROBERTO, 2011) em seu *blog* “Magistério Jurídico” desenvolve uma curiosa comparação do tripé ensino, pesquisa e extensão ao arcaico equipamento utilizado pelos vaqueiros para fazer a ordenha. O “banquinho” utilizado na atividade agropecuária possui um único pé, sendo útil apenas quando o vaqueiro, sentado, utiliza seus próprios pés para sustentar e dar apoio. Segundo ele, talvez esse seja o motivo da indissociabilidade que busca o texto constitucional:

Talvez por isso a Constituição da República determine que o ensino universitário brasileiro fique apoiado no tripé: ensino, pesquisa e extensão. E também pode ser por esse motivo que utiliza a ideia de indissociabilidade dos três elementos. **Se um deles faltar, ainda que os outros dois estejam bem estabelecidos, a educação não se sustenta.**

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está previsto no art. 207 da CR/88, porém o que se observa na realidade universitária é uma depreciação velada das atividades extra-muros, principalmente com relação à extensão frente ao ensino. Esse desprestígio das atividades de formação estudantil associadas às comunidades geram um grande prejuízo no processo de democratização da sociedade. Os autores Amanda Netto e Leonardo Leite (2015, p. 167) confirmam esta desvalorização e reforçam sua importância:

É imperioso ressaltar que a **falta de apoio juntamente com a desvalorização da extensão** na hierarquia das atividades acadêmicas geram a depreciação da extensão e dos professores. Assim é razoável legitimar nas universidades **a extensão como fundamento universitário tão relevante quanto à pesquisa e o ensino** e com isso promover e regulamentar melhor as atividades de extensão, sua remuneração e os recursos de forma geral que são destinados.

Em artigo sobre a proposta de Reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo em vista a premissa do princípio da indissociabilidade, foram compiladas todas as conclusões obtidas a partir dos estudos realizados com a comunidade acadêmica e dentre os principais pontos de descontentamento dos alunos está a pouca valorização às atividades de extensão<sup>11</sup> e pouco espaço à prática jurídica:

[...] foi possível encontrar os principais pontos de descontentamento dos alunos com a distribuição da carga horária e consequente organização das disciplinas: pouca flexibilização; **pouca valorização das atividades extraclasse, principalmente as**

---

<sup>11</sup> **Nota:** Dentre os projetos de extensão ativos na Faculdade de Direito da UFMG, está o Programa RECAJ - UFMG - Resolução de Conflitos e Acesso à Justiça - reunindo grupos de alunos e ex-alunos da graduação e pós-graduação, tratando temas que vão desde o acesso à justiça que não exclusivamente por meio do Poder Judiciário, bem como a mediação e a justiça restaurativa. Em paralelo, há o grupo de estudos que trabalha as temáticas que envolvem a solução consensual de conflitos, preenchendo certas lacunas no currículo obrigatório, além de estimular uma visão crítica nos alunos, bem como uma efetiva aproximação com a realidade social, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Goulart de Sena Orsini.

**atividades de extensão e de grupos de estudo;** carga horária baixa para disciplinas optativas; **pouca valorização e espaço para a prática jurídica** (NEVES; DIAS; GOMES, 2017, p. 678).

Segundo (ROBERTO, 2011), a pesquisa e a extensão dependem da iniciativa de professores e alunos, em geral, ao contrário do que ocorre com o ensino:

O **ensino**, muito embora nem sempre de qualidade, **está sempre presente**. Tal como o pé de madeira do banquinho de tirar leite. São as Faculdades ou Universidades que cuidam de oferecê-lo. Não por outro motivo nós as chamamos de instituições de *ensino*.

Mas **pesquisa e extensão**, em geral, dependem da iniciativa de professores e alunos. Nas boas instituições, há editais, financiamento e bolsas. Mas, em geral, a iniciativa é dos interessados. **Tal como o vaqueiro que precisa oferecer os próprios pés para que o banquinho se sustente**.

O que se percebe, apesar de toda a visão negativa exposta do cenário educacional jurídico, neste grande contexto de crise do conhecimento científico, é que há meios para se alcançar propostas de formação inter/transdisciplinar, aliadas à experiência prática. Mas é preciso que as iniciativas de ensino, pesquisa e extensão caminhem verdadeiramente juntas, sem que haja qualquer tipo de desvalorização de um em detrimento do outro.

## CONCLUSÃO

A partir do entendimento de que a formação universitária está comprometida diante de uma crise do conhecimento científico e que o ensino jurídico, inserido neste contexto, também revela crises em várias direções, houve por bem refletir sobre alguns destes aspectos do ponto de vista daquele que aprende: o aluno.

Valorizando a construção de uma carreira jurídica emancipada e emancipatória, alinhada à uma trajetória social, verificou-se o seguinte: que a (i) crise do conhecimento científico inserido no contexto de revolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e, em particular, do tradicional ensino jurídico, somado à (ii) estrutura disciplinar do pensamento, contraposto à capacidade de reflexão sobre o conjunto dos saberes adquiridos, impedem, ou mesmo impossibilitam a formação autônoma e transformadora do aluno de graduação em Direito, por meio da educação.

A metodologia prioritariamente disciplinar, aliada a práticas docentes quase exclusivamente conduzidas por seminários expositivos reforçam este cenário, muitas vezes enfraquecendo a criatividade discente, o que impede um processo de ensino e aprendizagem voltado a incentivar conhecimentos pluriversitários e transdisciplinares na graduação.

Diante deste cenário, torna-se imprescindível discutir sobre a aquisição e o aperfeiçoamento de habilidades promovidas pelo “*livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que muito frequentemente é aniquilada pela instrução*” (AGUIAR, 2004, p. 20).

Neste contexto, o ensino jurídico precisa estar aberto à sociedade, atento a seus problemas, para que se possa formar um profissional ciente de sua capacidade de transformação do contexto social. Para isso, estimula-se o desenvolvimento de habilidades crítico-reflexivas, bem como a efetivação de experiências universitárias de pesquisa e extensão como importantes aliados do ensino jurídico nesta conquista, uma vez que promovem a conjugação da teoria e da prática.

Assim, “*ensino não se faz sem pesquisa, pesquisa não se comprova sem extensão e extensão não faz sentido se não for repensada e reavaliada dentro do processo de ensino e de pesquisa.*” (CHAVES, 2014, p. 108). É possível concluir, por fim, que somente a partir da harmonia entre esses três elementos será possível uma educação jurídica emancipatória por meio do desenvolvimento de habilidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CAPELLA, Juan Ramón. *A aprendizagem da aprendizagem: uma introdução ao estudo do direito*. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

CHAVES, Sandrelise Gonçalves. *(De)formação jurídica: Crítica à reprodutibilidade técnica nos cursos de Direito* - Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2014.

GHIRARD, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. Série didáticos. Coleção Acadêmica Livre.

GUSTIN, Miracy, Barbosa de Sousa. *(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*/Miracy Barbosa de Sousa Gustin e Maria Tereza Fonseca Dias - 4ª ed. rev. e atual. - Belo Horizonte? Del Rey, 2013.

\_\_\_\_\_. *A complexidade social e o ensino do direito: novos conceitos e papéis*. Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Disponível em: <<https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/download/1274/1207>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.) *Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Prefácio de Miguel Gonzalez Arroyo. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

LEITE, Leonardo Canez. BRUM, Amanda Netto. *Da educação popular ao pluralismo jurídico: a extensão como forma de resiliência à crise do ensino jurídico*. Organização XXIV Congresso Nacional do CONPEDI - UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara - Direito, Educação, Epistemologias, Metodologias, Conhecimento e Pesquisa Jurídica II - Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/f4499pc4/O5Zi0gmlC0Kw5o07.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5ª ed. São Paulo, Brasília DF: Cortez / UNESCO, 2002. 118p. (Trad.: Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho - Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur).

NEVES, Rúbia Carneiro. DIAS, Maria Tereza Fonseca. GOMES, Marcella Furtado de Magalhães. *A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação em Direito: a proposta de reformulação do projeto pedagógico do curso de Direito da UFMG de 2016*. Revista da Faculdade de Direito (UFMG), Belo Horizonte, n. 70, pp. 669- 719, jan/jun. 2017. Disponível em: <<https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/1866/1768>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. *Ensino, Pesquisa e Extensão*. III Semana Acadêmica do Centro Acadêmico Afonso Pena (CAAP), Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ago. 2011. Disponível em: <<http://magisteriojuridico.blogspot.com/2011/08/ensino-pesquisa-e-extensao.html>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum*. Florianópolis, CPGD/UFSC, 1992. 397 p. (Tese de doutorado). Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30357955.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena. SILVA, Nathane. *Ensino jurídico, pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG*. Revista Universitas/JUS, v. 24, n. 2, p.11 - 21, 2013. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/2364/2059>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SANTOS, Roberto Vatan dos. *Abordagens do processo de ensino e aprendizagem*. Integração, São Paulo, ano XI, n. 40, p. 19-31, jan/fev/mar, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões de nossa época - Volume 11).