

Crise no Ensino Jurídico e Multi, Inter e Transdisciplinaridade no Direito Contemporâneo.

Alexandre Naoki Nishioka

<http://lattes.cnpq.br/6582694872753976>

Giulia Ramos

<http://lattes.cnpq.br/3656804585065218>

Introdução

Há algum tempo, o ensino jurídico vem sendo alvo de críticas pela literatura especializada. Em 1955, Francisco Clementino de San Tiago Dantas já apontava que o direito, enquanto técnica de controle da sociedade, vem perdendo terreno e prestígio para outras técnicas, menos dominadas pelo ético e mais pelo grau de eficiência, que muitas vezes colocam seus métodos e normas em conflito com as normas jurídicas. Nesse embate, o direito acaba assumindo um papel de “força reacionária”, que os órgãos de governo estimariam contornar para poderem promover, por meios mais imediatos e diretos, o que lhes parece ser o bem comum, perdendo, conseqüentemente, confiança enquanto técnica de controle social.¹

A crise da educação jurídica decorreria, na opinião do autor, de outra superior: a perda de eficácia ou poder criador da chamada classe dirigente, que gradualmente se vê sem habilidades para encontrar soluções para problemas criados pelo meio físico e de autogoverno da sociedade, inclusive no tocante ao acervo cultural por meio da educação. Quando essa classe fracassa em sua função específica de resolver problemas e de manter técnicas de controle social, cabe às universidades (e às escolas no geral) o papel histórico de apontar a extensão desses problemas, verificar os seus sentidos e indicar meios de retificá-los, advertindo a classe dirigente ou germinando corretamente aquela que vier a substituir. Assim sendo, se há perda crescente do poder criador de uma sociedade, sobre as universidades recairia grande culpa.²

Isso porque sua tendência institucional tem sido fazer dos conhecimentos um corpo estanque, desligando-o das bases existenciais que os unem ao destino histórico da própria sociedade. Daí

¹ SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. A educação jurídica e a crise brasileira. *Cadernos FGV Direito Rio. Educação e Direito*, v. 3, Rio de Janeiro, fevereiro de 2009, p. 15. Ver também do mesmo autor SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. *Palavras de um professor*, 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

² SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. A educação jurídica e a crise brasileira. *Cadernos FGV Direito Rio. Educação e Direito*, v. 3, Rio de Janeiro, fevereiro de 2009, p. 13-14.

a necessidade, segundo San Tiago Dantas, de uma revisão da universidade, inadiável também no campo da educação jurídica, pois é por meio dela que a sociedade assegura o predomínio dos seus valores éticos e que se imprimem, no comportamento social, nos hábitos, nas reações espontâneas e nos elementos coativos, que orientam as atividades de todos para as grandes aspirações comuns. A revisão do ensino jurídico, que andaria lado a lado da restauração da cultura jurídica e da confiança no direito, deveria partir, na opinião do autor, da redefinição do próprio objeto da educação jurídica: do conhecimento descritivo e sistemático sobre institutos e normas para o desenvolvimento de um verdadeiro raciocínio jurídico.³

Esse desenvolvimento de senso jurídico pelo exercício do raciocínio, em detrimento da memorização de conceitos e teorias, por exemplos, daria maior flexibilidade para cursos e liberdade educacional. Ocorre que o direito ainda é muito compreendido como dissociado de seu contexto social, tendo em vista seu caráter imparcial e seu status de norma positivada pelo Estado. Por isso a importância de uma análise interdisciplinar que visse o direito como uma ciência não isolada da diversidade cultural que marca as sociedades contemporâneas, nem está cega perante as manifestações expressas nos setores organizados da sociedade civil.⁴ É nesse contexto, que conceitos como multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade começam a aparecer no ensino jurídico.

Sob essa perspectiva, o presente estudo buscará analisar, por meio de revisão bibliográfica, como a multidisciplinaridade incide no direito contemporâneo e de que maneira esse tipo de abordagem pode contribuir para a edificação de uma educação jurídica mais condizente com os problemas sociais aos quais o direito deve atender. O desenvolvimento do texto seguirá a seguinte estrutura: (1) compreensão da crise no ensino jurídico brasileiro; (2) apresentação dos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; e (3) análise da aplicação da multidisciplinaridade no direito contemporâneo como estratégia inicial de solução dos problemas identificados.

³ Ibid., p. 14-16.

⁴ FALCÃO, Joaquim. Classe dirigente e ensino jurídico: uma releitura de San Tiago Dantas. *Cadernos FGV Direito Rio. Educação e Direito*, v. 3, Rio de Janeiro, fevereiro de 2009.

1. A crise no ensino jurídico

Segundo Paulo Roney Ávila Fagúndez, grandes crises afetam o ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo, dentre elas estariam uma (a) crise funcional, que se subdivide em (i) crise do mercado de trabalho e (ii) crise de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos; uma (b) crise operacional, que se subdivide em (i) crise curricular; (ii) crise didático-pedagógica e (iii) crise administrativa; e uma (c) crise estrutural, que apresenta basicamente duas vertentes a (i) crise de paradigma político-ideológico e a (ii) crise do paradigma epistemológico⁵.

A história do pensamento jurídico ajuda a compreender a contradição entre o que os alunos buscam e o que os cursos de direito habitualmente oferecem. Conforme aponta Roberto Mangabeira Unger, o formalismo doutrinário, apesar de repetidamente denunciado, parece persistir no ensino jurídico, especialmente quando se analisa a convergência entre dois projetos: o estudo de ideias jurídicas como um sistema que se pode analisar por meio de métodos dedutivos e a exposição do conteúdo do direito positivo tal como construído por legisladores e a jurisprudência. O problema é que, pouco a pouco, essa concepção vem cedendo lugar a de que as normas devem ser analisadas com vista aos valores, interesses e políticas públicas subjacentes, ampliando, ainda que pouco, a discussão. Como parte dessa interpretação, evita-se questionar as instituições ou realçar, por exemplo, a continência e as contradições das possíveis soluções existentes.⁶

A cultura jurídica da maioria dos países, inclusive do Brasil, encontra-se, portanto, entre duas etapas de formalismo, continuando distante tanto de um pensamento verdadeiramente teórico, quanto de uma utilidade profissional imediata. Ocorre que o mundo caminha cada vez mais para a combinação de integração econômica com diversidade política e jurídica, motivo pelo qual se faz mais e mais necessário que o profissional jurídico esteja preparado para lidar com um potencial de divergência. Sobre o tema, Roberto Mangabeira Unger identifica que há hoje no mundo um repertório limitado de maneiras de organizar cada campo da vida social (Estado/Política; relações entre governos, empresas e trabalhadores etc.), regido como direito e como direito reproduzido e reformado. Assim, ao dominar o repertório, o profissional jurídico

⁵ FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. In RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino jurídico para que(m)?*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 35.

⁶ UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de direito no Brasil. *Cadernos FGV Direito Rio – Educação e Direito*, v. 1. Rio de Janeiro, novembro de 2005, p. 18.

consegue traduzir linguagens de direito diferentes, fazer distinções e equivalências funcionais e abrir caminho entre pormenores.⁷

Todavia, o ensino jurídico no Brasil possui fixação na abordagem enciclopédica, exegética e escolástica do direito vigente. Mesmo que não se possa dizer que seja completamente sem relevância prática, os alunos costumam aprender conceitos, métodos e regras reproduzidos nos tribunais e peças processuais. E quanto mais a prática jurídica se desloca do ambiente jurisdicional – como para áreas de consultoria a grandes empresas por exemplo – menos útil o direito tal como hoje é ensinado se revela. Consequentemente, o significado do próprio curso de direito diminui: como resultado do tradicionalismo do ensino jurídico, advogados e juristas acabam sendo marginalizados do debate nacional, cujo papel já há algum tempo vem sendo tomado por economistas, administradores e afins.⁸

Essa substituição é preocupante por, basicamente, duas razões. A primeira é que o Brasil ainda precisa do império do direito em todas as esferas da vida social. As atividades do Estado exigem uma cultura jurídica capaz de ir ao encontro da realidade social, de imaginá-la e reconstruí-la, se necessário for, como direito. A segunda razão é que o país precisa poder repensar e refazer suas instituições e nesse aspecto tem-se o primórdio de que uma das vocações do pensamento jurídico em uma democracia é justamente se transformar numa prática de imaginação institucional frente aos problemas imediatos e possibilidades próximas.⁹

As preocupações, pois, parecem estar essencialmente relacionadas à combinação entre os objetivos da educação jurídica e os métodos de ensino-aprendizagem. Ocorre que, conforme adverte José Garcez Ghirardi, o método não tem sido tratado como variável determinante dos objetivos do ensino jurídico, havendo, inclusive, mesmo em “instituições fortemente desiguais em seus formatos, propósitos e público uma dinâmica de aula virtualmente idêntica”¹⁰. O ensino jurídico parece ter chegado a uma encruzilhada em que não tem se revelado eficaz nem em operar transformações individuais, nem em promover a transformação da realidade social — por falta de capacidade crítica e imaginativa dos profissionais formados.

⁷ UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de direito no Brasil. *Cadernos FGV Direito Rio – Educação e Direito*, v. 1. Rio de Janeiro, novembro de 2005, p. 19-20.

⁸ *Ibid.*, p. 22.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

Como já mencionado, a reforma do ensino jurídico, a discussão sobre a reestruturação curricular, até mesmo alguma reflexão sobre seus objetivos, nada disso é assunto novo. O que parece não ter merecido ainda a atenção devida é a questão metodológica. Nesse mesmo sentido o esforço de José Garcez Ghirardi para demonstrar a necessidade de se operar um giro metodológico na direção do *ensino participativo*, em que o aluno é protagonista do processo de ensino-aprendizagem, assumindo posição crítica, reflexiva e proativa. O reposicionamento do aluno e a reorientação metodológica podem impactar substancialmente o desenvolvimento da cidadania, pois o modo como aprendem em sala de aula molda a forma como pensam fora dela: os sujeitos passivos no ambiente acadêmico são alheios às decisões sobre aquilo que os afeta e dificilmente se tornarão cidadãos ativos que se sentem responsáveis por participar da construção de um projeto de sociedade mais justa.¹¹

Nesse sentido, José Garcez Ghirardi ressalta a importância das escolhas feitas pelos professores em sala de aula, pois, a sua visão sobre a função da universidade, o seu grau de sensibilidade ao contexto e sua perspectiva quanto ao sistema jurídico influenciam diretamente as características de sua aula. O professor tem em mãos, assim, “a oportunidade e a responsabilidade de fazer valer o enorme investimento - emocional, simbólico e financeiro - que a sociedade faz na educação”.¹² Mas, por mais que seja incontestável o poder do professor e de suas escolhas no processo estratégico, fato é que o ensino jurídico no Brasil atingiu um nível dramático e, portanto, não pode mais se restringir a expor normas e as respectivas técnicas de interpretação, devendo-se voltar, principalmente, à construção e transformação do direito no processo de desenvolvimento social, político e econômico.

2. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

As discussões sobre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no meio acadêmico não são novidade e, apesar da necessidade que vem sendo sentida de integração entre as disciplinas, o ensino no Brasil como um todo ainda continua pautado por uma estrutura fragmentada e desarticulada. Os currículos escolares permanecem, no geral, constituídos por

¹¹ GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

¹² *Ibid.*

compartimentos estanques e incommunicáveis, produzindo humana e profissionalmente alunos e professores incapazes de enfrentar práticas sociais que exigem uma formação mais crítica.¹³

Essa organização curricular fragmentada e desarticulada refletiria a cisão histórica das atividades humanas impostas pelo modelo industrial à maioria das populações. Ou seja: o conhecimento veiculado nas escolas vem sendo organizado tal qual a organização do trabalho industrial, que coloca o indivíduo como objeto de uma ação parcial, dividida e alienada. Não obstante, a atual reorganização capitalista pós-modernidade vem rearranjando o mundo do trabalho e, conseqüentemente, a organização do ensino. Isto significa dizer que elementos como controle do tempo, produção em série e massificação do trabalho, que predominaram nas relações sociais de produção durante o século XX, vêm sendo substituídos por novos padrões de controle que demandam trabalhadores mais qualificados, flexíveis e multifuncionais.¹⁴

Não por menos, conceitos como multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e, mais recentemente, transdisciplinaridade passaram a aparecer com mais frequência na reorganização dos currículos escolares. Em síntese, eles se propõem a oferecer alternativas aos modos de pensar e fazer da ciência clássica, disponibilizando formas de investigação científica que atendam às necessidades de compreensão de fatos e fenômenos em toda a sua complexidade, mantendo em comum a ideia de que representam movimentos que surgiram em resposta à fragmentação do conhecimento. Porém, a ideia de integração e totalidade que aparentemente perpassa estes conceitos possui referenciais teóricos distintos: os níveis de integração das disciplinas são classificados sob diferentes perspectivas, partindo de simples empréstimos de teorias e metodologias a deslocamentos e diluição de fronteiras entre os campos científicos envolvidos. Há, portanto, uma “cadeia conceitual” sucessiva e crescente entre os conceitos.¹⁵

Antes de adentrar a essa diferenciação, contudo, faz-se necessário compreender o que se entende por disciplinaridade. O termo disciplina se relaciona ao surgimento de vários ramos ou especializações no âmbito da ciência no século XIX e ao longo do século XX. Trata-se, pois,

¹³ PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no Ensino. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. UNESP, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30363>. Acesso em 10 de agosto de 2021, p. 173-174.

¹⁴ PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no Ensino. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. UNESP, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30363>. Acesso em 10 de agosto de 2021, p. 174-175.

¹⁵ BICALHO, Lucineia; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciências da informação. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011, p. 5.

de uma categoria que organiza o conhecimento científico, institui divisão e especialização do trabalho e tende, naturalmente, à autonomia, seja pela linguagem técnica que instaura, seja pelas teorias que lhe são próprias¹⁶. Nesse sentido, cada disciplina tenta uma aproximação da realidade segundo uma dimensão específica, apresentando diferentes padrões de formalidade e organização¹⁷.

Por multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade) se entende as tentativas de trabalho conjunto entre as disciplinas, articulando-se bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação¹⁸. Trata-se de uma justaposição de ideias com a integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo. O termo pode ser entendido como uma simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha que modificar substancialmente a sua própria visão das coisas e seus próprios métodos. Ou seja, toda realização teórica que põe em prática saberes diversos corresponde a um empreendimento multidisciplinar.¹⁹

A associação multidisciplinar não busca, portanto, a integração a nível metodológico ou de conteúdo, mas apenas espaços compartilhados por vários saberes. Dentre as principais características de experiências multidisciplinares estão: (i) aproximação de diferentes disciplinas para a solução de problemas específicos; (ii) diversidade de metodologias; e (iii) os campos disciplinares, embora cooperem, guardam suas fronteiras e ficam imunes ao contato²⁰.

O conceito de interdisciplinaridade, por sua vez, está ancorado (1) na unidade do saber e/ou (2) na busca de soluções para problemas concretos. Preocupa-se com intercâmbios, reciprocidade e enriquecimentos mútuos entre as disciplinas, não se resumindo à ideia de justaposição, mas

¹⁶ MORIN, Edgar. A Articulação dos saberes. In.: MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 37.

¹⁷ BICALHO, Lucineia; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciências da informação, *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011, p. 6.

¹⁸ PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no Ensino. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. UNESP, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30363>. Acesso em 10 de agosto de 2021, p. 176.

¹⁹ BICALHO, Lucineia; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciências da informação, *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011, p. 7-8.

²⁰ DOMINGUES, Ivan. Em busca do método. In: _____. (Org.) *Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 22

sim de coesão entre saberes diferentes.²¹ As atividades interdisciplinares buscam responder a questões complexas, abordar questões gerais, explorar relações disciplinares e profissionais, solucionar problemas que estão além do escopo de qualquer disciplina única e buscar a unidade do conhecimento em uma grande ou limitada escala²².

Interdisciplinaridade pode ser conceituada como uma interação entre duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos e coordenados, que pode ocorrer desde uma simples comunicação de ideias até uma assimilação mútua de conceitos, terminologias, metodologias, procedimentos e dados. As experiências interdisciplinares apresentam como características básicas, portanto, a aproximação de campos disciplinares diferentes para a solução de problemas específicos, o compartilhamento de metodologia e geração de novas disciplinas após cooperação e fusão entre os campos.²³

Nota-se, portanto, que interdisciplinaridade é mais do que a mera compatibilização de métodos e técnicas de ensino, sendo na verdade uma necessidade e um problema relacionado à realidade concreta, histórica e cultural da sociedade. Não se trata de superação da ideia de disciplina, como alguns insistem em ponderar, mas sim de uma etapa superior em que se constituem recortes mais amplos do conhecimento em uma determinada área. Essa etapa superior busca uma integração para além da troca de informações sobre conteúdos, compatibilização de bibliografia etc., compreendendo a tentativa de integração de caminhos epistemológicos, metodológicos e organizacionais.²⁴

Por fim, o termo transdisciplinaridade, criado pelo educador Jean Piaget, surge em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca para o século XXI, propondo formas mais abrangentes de se pensar os problemas contemporâneos. Ao indicar a religação dos saberes antes compartimentados, a transdisciplinaridade oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização, realçando a defasagem conceitual da prática educacional.

²¹ BICALHO, Lucineia; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciências da informação, *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011, p. 8-9.

²² Ibid.

²³ BICALHO, Lucineia; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciências da informação, *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011, p. 10-11.

²⁴ PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no Ensino. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. UNESP, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30363>. Acesso em 10 de agosto de 2021, p. 177-178.

Sugerindo a superação do modo de pensar dicotômico (sujeito-objeto; parte-todo; razão-emoção, local-global, particular-universal etc.), que cristalizou por anos a subdivisão do conhecimento em áreas, institutos e departamentos, a transdisciplinaridade busca estimular um modo de pensar marcado, principalmente, pela articulação.²⁵

Trata-se de um conceito educacional que compreende o conhecimento de uma forma plural, holística e contextualizada, cuja característica transversal exige a definição de um pensamento organizador, também chamado de pensamento complexo: uma forma diferente de pensar, que vai além da divisão cartesiana, mas que ao mesmo tempo preserva as peculiaridades essenciais de cada área do conhecimento. É, portanto, um conceito mais avançado em termos de divisão disciplinar, onde as fronteiras das disciplinas são rompidas e os fenômenos da natureza são compreendidos em sua totalidade. Com efeito, essa nova forma de pensar a educação privilegia práticas cooperativas, estimula a criatividade e o pensamento crítico.

3. Multi, inter e transdisciplinaridade no direito contemporâneo

Há mais de 50 anos, Arnaldo Wald já mencionava que a básica, mas importante diferença entre crescimento econômico e desenvolvimento²⁶ implicaria em uma necessária mudança metodológica no tocante à elaboração, aplicação e estudo do direito. O primeiro pressuposto para a elaboração de um direito dirigido para o desenvolvimento consistiria, assim, em conhecer condições econômicas e sociais do meio ambiente e realizar uma simbiose entre o real e o racional. Segundo o autor, a racionalização do real pressupõe inicialmente o próprio conhecimento do real e o manejo da técnica da racionalização. Assim, se a realidade é estudada e interpretada por economistas, sociólogos, estatísticos, administradores, profissionais da saúde etc., deles devem advir dados básicos para se realizar um trabalho integrado no campo das ciências sociais.²⁷

²⁵ SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 71-72.

²⁶ O direito econômico se importaria apenas com dados estatísticos e tem finalidades meramente quantitativas. É, pois, o conjunto de normas que pretende aumentar a produção nacional e dar à economia do país a necessária expansão. Já o direito do desenvolvimento tem finalidades sociais e humanas mais amplas. Seria, portanto, direito econômico humanizado e democrático que se dirige tanto ao Estado, quanto aos seus particulares, com um compromisso moral e ideológico. WALD, Arnaldo. O direito do desenvolvimento. *Digesto Económico sob os auspícios da Associação Comercial de São Paulo*, n. 97, ano XXII, setembro/outubro, 1967, p. 122-123.

²⁷ *Ibid.*, p. 125.

Por isso a importância de estudos multi, inter e transdisciplinares no campo jurídico, onde haja uma verdadeira colaboração entre áreas diferentes, estabelecendo entre “os especialistas da realidade e os técnicos da racionalização um sistema de vasos comunicantes”²⁸. Isso porque, dentro de uma conjuntura desenvolvimentista, os profissionais do direito precisam se reinventar para suprir novas tendências e demandas do mercado, expandindo sua atuação para atender a interesses e desafios complexos.

Assim como em outras áreas, vive-se no âmbito jurídico um momento em que se mostra cada vez mais importante contar com profissionais que, além do conhecimento multidisciplinar legal, também entendam as características específicas de seus clientes, para que possam contribuir de maneira mais relevante na solução das questões e dos problemas que se colocam. Essa tendência de mercado valoriza uma especialização mais abrangente, com profissionais flexíveis capazes de entender de forma articulada o problema como um todo e, por isso, com condições de fazer uma análise crítica mais profunda e complexa e oferecer melhores e certas soluções criativas para cada caso.

Trata-se, como já mencionado, de uma mudança de paradigma, em que a necessidade de articulação de conhecimentos mais amplos e abrangentes é o grande desafio do ensino jurídico atual. Atualmente, conhecer o direito é condição mínima, mas não suficiente para um atendimento pleno no mundo dos negócios, por exemplo. É necessário combinar o conhecimento técnico com um mix de habilidades específicas (como personalização do serviço, proximidade do cliente, conhecimentos multiáreas – contabilidade, administração, economia, por exemplo, gerenciamento de crises, visão de negócio etc.), de forma que tenhamos multi, como também inter e transdisciplinaridade aplicadas em todas as suas dimensões.

²⁸ Ibid., p. 126.

Referências

- BICALHO, Lucineia; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciências da informação. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.
- DOMINGUES, Ivan. Em busca do método. In:_____. (Org.) *Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. In RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). *Ensino jurídico para que(m)?*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.
- FALCÃO, Joaquim. Classe dirigente e ensino jurídico: uma releitura de San Tiago Dantas. *Cadernos FGV Direito Rio. Educação e Direito*, v. 3, Rio de Janeiro, fevereiro de 2009.
- GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.
- MORIN, Edgar. A Articulação dos saberes. In.: MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (orgs). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. UNESP, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30363>. Acesso em 10 de agosto de 2021.
- SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. A educação jurídica e a crise brasileira. *Cadernos FGV Direito Rio. Educação e Direito*, v. 3, Rio de Janeiro, fevereiro de 2009.
- SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. *Palavras de um professor*, 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.
- SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de direito no Brasil. *Cadernos FGV Direito Rio – Educação e Direito*, v. 1. Rio de Janeiro, novembro de 2005.
- WALD, Arnoldo. O direito do desenvolvimento. *Digesto Económico sob os auspícios da Associação Comercial de São Paulo*, n. 97, ano XXII, setembro/outubro, 1967.