

## **REFLEXOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO**

**Marcelo de Souza Moura\***

**Lusia Ribeiro Pereira\***

### **RESUMO**

No contexto do Estado Democrático de Direito brasileiro a educação, como proposto ideário constitucional, é direito de todos e dever do Estado. No que tange à educação superior, o dever do Estado efetiva-se mediante a garantia de acesso a níveis mais elevados de ensino. Com isso, a aspiração da sociedade na busca pela graduação superior vem sendo satisfeita através da criação e ampliação de cursos superiores em faculdades públicas e privadas; a esse processo convencionou-se chamar de democratização do direito de acesso ao ensino. O ensino jurídico não foge a este estatuto, ampliando seu acesso a novos sujeitos – anteriormente à margem do ensino superior – com suas peculiaridades sociais, culturais e econômicas, alterando gradativamente o perfil daqueles que demandam o curso de direito. Esse fenômeno vem trazer novas relações de aprendizagem no decorrer do processo de ensino. Ao mesmo tempo essas novas relações começam por gerar uma outra perspectiva na construção do conhecimento. Isto tem feito com que as relações até aqui consideradas competentes e eficazes já não o sejam mais, sinalizando a necessidade de repensar a relação entre professor-aluno no curso de direito.

### **PALAVRAS CHAVES**

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO; DEMOCRATIZAÇÃO; ENSINO JURÍDICO.**

---

· Mestrando em Teoria do Direito pela PUC-Minas. Especialização em Direito Constitucional pela FESMP-MG. Professor da FTC-MG.

\* Doutorado em História e Filosofia da Educação pela USP. Mestrado em Educação pela UFMG. Especialização em História Econômica pela CESSUL. Professora da Pós-Graduação e Graduação na Faculdade Mineira de Direito da PUC-Minas.

## **ABSTRACT**

In the context of Brazilian's Democratic State the education is considered people's right and duty of the State. With reference to superior education, the duty of the State will be accomplished by guarantee to access higher levels of education. The society aspirations in the superior education have been satisfied through creation and improvement the superior courses in public and private Colleges; process called democratization of access to education. Legal education does not run away to this statute, extending its access for new citizens - previously on the fringes of superior education - with their social, cultural and economic peculiarities, modifying gradually the profile of demand for legal education. This phenomenon bring new relations of learning in the education process. At the same time those new relations starts generating others perspectives in the construction of knowledge. This has made incompetent and inefficient the traditional relations, signaling the necessity to rethink the relationship between professor and student in legal education context.

## **KEYWORDS**

PROFESSOR-STUDENT RELATIONSHIP; DEMOCRATIZATION; LEGAL EDUCATION.

## **INTRODUÇÃO**

Não é recente a preocupação com a ensinagem do direito. Karl Engisch já manifestava, no início do século passado, as dificuldades que os professores de direito enfrentavam para introduzir o conhecimento jurídico nos jovens estudantes recém chegados à academia (ENGISCH, 2004, p.11). No Brasil do século XXI percebem-se as dificuldades no ensino jurídico em um prisma relacionado com o aumento da demanda e do número de vagas, com a crescente heterogeneidade deste público que acessa a faculdade de direito. Esta ampliação tem justificativa no texto constitucional, que prevê, no que tange à educação superior, o dever do Estado em garantir o acesso a níveis mais elevados de ensino. Assim ocorre a ampliação e facilitação do acesso aos cursos

superiores em faculdades públicas e privadas; processo que recebe o nome de democratização do acesso ao ensino.

O ensino jurídico, não fugindo da tendência, ampliou seu acesso, permitindo a instrução superior de novos sujeitos, anteriormente à margem deste ensino. Estes novos sujeitos, com suas peculiaridades sociais, culturais, econômicas, dentre outras, que fazem parte de sua condição humana, alteram gradativamente o perfil dos que demandam o curso de direito.

Esse fenômeno acaba por trazer novas relações de aprendizagem no decorrer do processo de ensino. Ao mesmo tempo essas novas relações começam por gerar uma nova construção do conhecimento. Isto tem feito com que as relações entre professores e alunos até aqui consideradas competentes e eficazes, já não o sejam mais.

Em um momento onde se discute a chamada crise do ensino jurídico, torna-se importante analisar alguns reflexos que a ampliação do acesso à faculdade de direito ocasiona na relação entre discentes e docentes no processo de ensino da ciência jurídica, constituindo-se no objeto do presente artigo.

Para consecução da tarefa que se propõe, inicialmente será feita uma análise do conceito de democratização do ensino e de sua evolução no contexto Brasileiro. Depois será observado quem são os novos sujeitos que demandam a academia jurídica. Em seguida, buscar-se-á demonstrar a importância das interações e experiências do indivíduo na formação da condição humana do sujeito para, depois, analisar alguns aspectos que a presença de novos sujeitos no contexto da democratização do acesso no ensino jurídico trouxe para as relações entre professores e alunos.

## **1 EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO I: DO BRASIL IMPÉRIO ATÉ A PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO DE 1988**

A idéia de uma Universidade democrática não é recente em nosso país. Mas o entendimento de democratização vem evoluindo gradativamente através das décadas. Esta evolução pode ser acompanhada observando-se a caminhada das academias de direito no Brasil.

A trajetória do ensino jurídico no país inicia-se ainda no início do século XIX, no Brasil Império, com a instalação de faculdades de direito nas cidades de Olinda e São Paulo (CUNHA, 2003, P.152). Pretendia-se fornecer uma opção para que a demanda encontrasse no Brasil a educação necessária, para que pudesse se tornar o futuro intelectual e governante brasileiro. Assim, o recebimento de ensino foi facilitado, vez que não seria mais necessário viajar até a Europa para conseguir instrução (CUNHA, 2003, P.153). Não se trata ainda de democratização, mas da instalação dos cursos de direito, que representou uma primeira conquista social.

Na primeira metade do século passado, quando da criação do Ministério da Educação e Saúde no primeiro governo Vargas, o foco brasileiro das discussões concentrava-se no fomento ao ensino fundamental e gratuito que atingisse a todos que dele necessitavam, já se pensando um modelo de ensino público e privado (SILVA, 2001, p. 269). Observava Anísio Teixeira que tentava-se quebrar barreiras advindas de teorias de superioridade entre indivíduos por critérios de capacidade econômica, ideologias, orientação religiosa ou características morfológicas (TEIXEIRA, 1968, p. 13).

Nesta época os cursos de direito não apresentavam vagas suficientes para sua demanda, que efetivamente aumentava. Julgava-se que o ensino superior seria democratizado apenas pelo aumento do número de vagas, situação que não modifica o perfil do aluno: representantes de uma parcela da sociedade com influências econômica e política adentravam nas academias, repetindo a tendência dos anos anteriores (ROSAS, 1986, p.41). O ensino jurídico, bem como todo o ensino superior, compunha-se num modelo estratificado, estamental e sedimentado na cultura brasileira, onde só determinados representantes da população poderiam frequentar academias de ensino superior.

Sobre o ponto, Boaventura de Sousa Santos esclarece que esta concepção de universidade “propunha-se à produção de um conhecimento superior ainda elitista, para atender uma pequena minoria, também elitista” (SANTOS, 1999, p. 210). Mas tal conceito exclusivista, no contexto de uma sociedade de classes, como é o caso da sociedade brasileira, potencializava o isolamento e a distância entre setores sociais, o que principiou uma crise a qual o autor lusitano chamou de crise de legitimidade. “A crise de legitimidade ocorre assim, no momento em que se torna socialmente visível que

a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores, altas” (SANTOS, 1999, p. 211). Ao tomar consciência da situação, a parcela marginalizada da sociedade clama por mudanças, pressionando – ainda que de forma tímida – o governo a fornecer educação superior. Neste contexto, se entende democratização do ensino não só pela ampliação de escolas, mas também como uma tentativa de mudanças do *statu quo* estabelecido, com a reivindicação de grupos marginalizados pela sua presença nas Universidades.

Já na segunda metade do século XX, identificou-se uma crise no sistema educacional superior brasileiro, a qual foi objeto de reforma na estrutura universitária, que promoveu uma ampliação das academias. Foram criados órgãos de fomento à pesquisa na busca pela excelência do ensino e da pesquisa, além de alguns programas e políticas públicas de inserção na academia (SILVA, 2001, p. 271). Esta foi a primeira grande expansão do ensino superior no Brasil, demonstrada por dados do INEP (2006), revelando que passou-se de 93 mil alunos matriculados em 1960 para 425 mil em 1970.

Naquela época, o projeto era instalar, ampliar e equipar as Universidades públicas, bem como incentivar ao ensino privado. Neste contexto, a democratização do ensino possuía duas vertentes: a democratização interna, relacionada com anseio à autonomia administrativa das Instituições de Ensino Superior (IES) e a democratização externa, já indicando um contexto de igualdade de oportunidades de acesso, e não apenas na ampliação de vagas (ROSAS, 1986, p. 44).

A situação foi mantida praticamente inalterada dos anos finais da década de 1970 até a promulgação da Constituição da República vigente.

## **2 EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO II: DO TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1988 AOS DIAS ATUAIS**

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CR) apresenta uma nova perspectiva para a democratização do ensino superior no país. O Estado brasileiro passou a ter dentro de seus objetivos, estatuídos no art. 3º da CR, o dever de garantir o desenvolvimento nacional e erradicar a pobreza e a extrema

desigualdade social. O legislador constituinte fez constar no inciso V do art 208 da CR que a efetivação do dever do Estado em fornecer educação superior será feita pela garantia de “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 2007).

Nesta época ocorreu um segundo período de grande expansão da Universidade (ainda hoje atuando e refletindo efeitos), representado pelo rápido aumento do número de IES, sobretudo entre os anos de 1995 e 2005 (SANTOS, 2005, P.109). No campo jurídico, observamos que em 1991 existiam 184 (cento e oitenta e quatro) escolas de direito no País (OAB, 1993, p. 110). Em 2006 ultrapassamos os 1.000 (mil) cursos de direito autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação (INEP, 2006). Somente no Estado de Minas Gerais, nos últimos 16 anos, passamos de 19 (dezenove) escolas (OAB, 1993, p. 110) para 125 (cento e vinte e cinco) cursos de direito (INEP, 2006). Assim, o sujeito da demanda tem oportunidade de acesso mais amplo ao ensino jurídico, tanto nas capitais quanto no interior dos Estados.

Este aumento, visivelmente maior do que o crescimento da população brasileira no mesmo período, acabou por gerar preocupações de várias ordens e esferas, como o excesso de escolas, a mercantilização do ensino jurídico, a saturação do mercado de trabalho e também preocupações quanto à qualidade dos cursos e critérios de seleção dos novos alunos.

O conceito de democratização também sofreu modificações, trazendo uma nova perspectiva. Democratizar não pode ser mais entendido como o fornecimento de vagas. Estas existem! Podem não ser na forma idealizada constitucionalmente, ou seja, não necessariamente gratuitas e bem distribuídas no território nacional, para diminuir as desigualdades sociais. Também não englobam todos os segmentos e grupos sociais, como entende Boaventura de Sousa Santos ser o ideal (SANTOS, 2006, p. 67), mas existem. Basta o sujeito ser aprovado nos critérios de seleção para adentrar na faculdade<sup>1</sup>.

Assim democratizar não pode ser mais apenas fornecer acesso à academia jurídica. Deve-se evoluir a compreensão. Garantir o acesso a níveis mais altos de educação inclui também a permanência destes alunos na faculdade. E mais, sobretudo

---

<sup>1</sup> Não se tem a intenção de discutir as formas e critérios de seleção de novos alunos. Apenas se enumera algumas, diversas do tradicional vestibular, que provocam debates: análise de currículo, resultado em exames governamentais do ensino de segundo grau, obtenção de novo título e transferência entre cursos de graduação.

no ponto que evidencia-se ser o mais debatido atualmente, democratizar mantendo a qualidade do ensino jurídico neste mercado tão ampliado e complexo, proporcionando a possibilidade de consecução dos objetivos dos futuros profissionais do direito, permitindo que este aluno gradue-se e possa exercer, com qualidade, suas novas funções na sociedade.

### **3 OS NOVOS SUJEITOS DA DEMANDA DO ENSINO JURÍDICO**

Em curto espaço de tempo, o ensino jurídico teve um aumento superior a cinco vezes o seu total, como visto acima. Estas vagas supriram uma demanda existente que necessitava do curso de direito. Neste momento, em que se afirmou a entrada de novos sujeitos nas academias jurídicas, se faz importante observar quem são estes sujeitos que agora dispõem do ensino superior em direito.

A peculiaridade brasileira, com graves problemas sociais, divididos não uniformemente ao longo da grande extensão territorial do país, revela perturbadores contrastes, sobretudo na falta de concretização dos direitos fundamentais. Esta dinâmica impõe aos membros da sociedade brasileira a necessidade de qualificação ou re-qualificação para melhor inserção no mercado de trabalho, aspirando à melhoria de sua qualidade de vida. O curso de direito representa para muitos a oportunidade de crescimento e sobrevivência financeira e social, significando, no entendimento de Eduardo Bittar, “o meio social pelo qual a pessoa adquire conhecimentos formais para seu engajamento social. A qualificação do indivíduo faculta a ele o desenvolvimento de suas habilidades a ponto de torná-lo socialmente produtivo, engajando-o em relações sociais e laborais.” (BITTAR, 2001, p. 16).

Como consequência direta do aumento do número de vagas, modificou-se o perfil do alunado que, como visto, até metade do século passado, era predominantemente composto por indivíduos herdeiros de uma cultura tida como legitimada pela sociedade brasileira (CUNHA, 2003, p. 154).

Esta nova realidade de demanda vem influenciando o ensino superior, principalmente na hipótese desses novos alunos, anteriormente sem chance de educação superior, constituírem maioria dos alunos nos tempos atuais. Como já se referiu em

outra oportunidade (PEREIRA, 2006, p.480), onde foram observadas a origem e condições socioeconômicas, realidade sociocultural e trajetória escolar, existem alunos representantes da classe trabalhadora, constituída tanto pelo aluno trabalhador quanto pelo filho do aluno trabalhador, constituída também de alunos que fazem parte da primeira geração de seu núcleo familiar a adentrar no ensino superior. Tornam-se gradativamente maioria na escola de direito, começando por reivindicar um ensino coerente com o seu projeto social de vida. Outros trabalhos também apontam para resultados no mesmo sentido, com grande presença de alunos trabalhadores nas faculdades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 226). Estes alunos advindos de uma demanda diferenciada encontram vagas para receberem sua instrução superior.

Por outro lado, considerando-se a diversificação dos alunos, deve-se observar que o professor também se encontra inserido em um novo contexto. Evidencia-se que, crescendo o número de vagas para discentes, abrem-se novas oportunidades de trabalho para toda uma demanda docente, que cresce a cada ano.

Por imposição governamental (BRASIL, 2006) ou por critérios pessoais e de mercado, começa-se a exigir dos professores ou dos futuros professores uma melhor qualificação ou re-qualificação e também a titulação para adentrar e permanecer no mercado de trabalho da docência jurídica (MOURA, 2006).

Assim está caracterizado o novo contingente, composto por alunos e professores, que demanda pelo curso de direito. Já se refletiu em outra oportunidade sobre este novo professor de direito que demanda pelo mercado de trabalho atual (MOURA, 2006), permanecendo aqui o foco no novo discente que busca o ensino jurídico, com suas particularidades que acabam por heterogeneizar e influenciar as relações no ambiente universitário.

Neste momento, é necessário entender-se como este contingente diversificado que ingressa na escola de direito é capaz de promover uma mudança na relação professor-aluno, e como estes novos sujeitos receberam influências do meio em que vivem.

#### **4 A INFLUÊNCIA DO MEIO PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO**



No momento em que se percebe, cada vez mais, que a população brasileira, com características mais heterogêneas, busca ensino superior para adentrar ao mercado de trabalho mais capacitada (OAB, 1992, p. 22; OAB, 1996, p. 130), almejando a melhoria em sua condição social (ARRUDA Jr., 1989, p. 79), percebe-se a modificação do perfil do alunado. A faculdade de direito não é mais um ambiente tão restrito quanto o era no início do século passado. Os representantes atuais daqueles indivíduos agora dividem espaços com indivíduos anteriormente marginalizados, ocasionando a majoração da diversidade cultural no ambiente universitário jurídico.

Este quadro implica em algumas considerações. As origens dos indivíduos e a forma como interagiram com o mundo são distintas. Inseridos em contextos sociais singulares, o entendimento de mundo e de conhecimento destes indivíduos também é diferente.

Esta visão de diversidade reflete no ensino, pois cada sujeito que se encontra diante do professor pode apresentar experiências distintas do colega ao lado. Nas palavras de Hannah Arendt, isto ocorre porque os aspectos sociais, econômicos e culturais de cada indivíduo se tornam imediatamente uma condição da existência do ser humano (ARENDR, 2005, p. 17). Tudo o que foi criado pelo homem, bem como o que já existia na Terra condiciona o ser humano, tornando-se parte de seu mundo.

Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana. (ARENDR, 2005, p. 17).

Seres humanos inseridos em contextos diferentes, colocados involuntariamente para o convívio comum, acabam por revelar suas peculiaridades. Evidentemente que a forma de ver o mundo é única para cada indivíduo. Mas a forma na qual indivíduos que compõem o mesmo grupo social, como o dos alunos trabalhadores, por exemplo, é influenciada por fatores condicionantes da existência humana é similar, principiando neste grupo experiências similares diversas de outros grupos, como o dos alunos não trabalhadores. No exemplo, todos os alunos trabalhadores necessitam trabalhar para se manter na faculdade, não importando qual tipo de trabalhos realizam.

Então pode-se pensar na existência concomitante de vários grupos com características similares entre seus membros, mas bastante diversas das características de outros grupos, tudo em razão das experiências que condicionaram a existência dos membros destes grupos.

Inserindo-se estes grupos sociais com características diversas num grupo maior, de todos os alunos de uma turma do curso de direito, por exemplo, levam-se para este novo grupo maior as peculiaridades culturais dos grupos sociais ali inseridos, que fazem parte de suas relações anteriores ao acesso à Universidade, que condicionaram estes elementos, promovendo a inclusão de traços heterogêneos no novo grupo maior formado.

Uma vez estabelecido este grupo diversificado, manter-se um diálogo idealizado para um grupo restrito e homogêneo, compromete a eficácia da interação deste grupo, acabando por determinar uma modificação das relações entre os sujeitos, para se (re)estabelecer o diálogo eficaz.

No contexto universitário, com a maior diversificação de sujeitos, causada pela ampliação do acesso, ocorre a natural diversificação na relação entre o professor e alunos vindos de grupos sociais diversos, com conseqüências no processo de ensinagem, refletindo na produção do conhecimento, na qualidade do ensino jurídico e no próprio aprendizado.

Muitos estudos procuram mostrar os aspectos biológicos e cognitivos que esta interação com o mundo, que fará parte da condição humana do indivíduo, começa a ocorrer nos primeiros dias de vida. O sujeito em formação, conforme estudado por Jean Piaget, estabelece desde o início de sua vida relações com o meio ambiente. Estas

relações influenciam o sujeito interferindo no próprio comportamento futuro daquele indivíduo, constituindo seus limites no campo do desenvolvimento moral (PIAGET, 2002, p.63). Assim, as normas de conduta, valores pessoais, experiências de vida, imaginação e expectativa dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, acompanham-nos ao longo de suas existências, refletindo em seus futuros julgamentos e comportamentos morais na produção do conhecimento.

Outro pensador que observou o que aqui se trata é Liev Semiónovitch Vygotsky<sup>2</sup>, que trabalha a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana. O sujeito, além de ativo, é interativo, relacionando-se com o meio ambiente em que está inserido (VIGOTSKI, 2002, p.71). Esta interação fará parte de seu desenvolvimento e estará presente ao longo de sua vida, constituindo as condições de sua existência.

Estes estudos demonstram a importância das experiências do sujeito para sua formação. No instante em que o contingente que demanda por ensino jurídico sofre uma diversificação (PEREIRA, 2006, p. 480) e, sendo esta diversificação consequência das interações anteriores do sujeito com o meio ao qual está inserido, o ambiente de trabalho do docente sofre um impacto cultural, representado pela composição heterogênea de saberes, perspectivas, espaços, tempos, anseios e problemas diversos, bem como da forma como estes sujeitos convivem com a diversidade em sala de aula.

Neste novo universo estabelecido, os antigos procedimentos de ensino, instituídos para a instrução de um contingente homogeneizado, não conseguem mais ser eficazes no atendimento ao público heterogêneo atual, atingindo a produção do conhecimento no ensino jurídico.

## **5 APONTANDO REFLEXOS DA DEMOCRATIZAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

Neste novo quadro desenhado, algumas considerações possuem lugar. A primeira delas diz respeito ao conceito de igualdade quando aplicado aos alunos num

---

<sup>2</sup> Optou-se pela grafia do sobrenome “Vygotsky” conforme contida no original Russo, ao invés da grafia “Vigotski” como aparece na tradução brasileira da obra utilizada.

contexto democratizado. É certo que, como disse Boaventura de Sousa Santos, a procura pelo ensino superior deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e igualdade, representando para todo um novo contingente de sujeitos a chance de inserção social e a melhoria de suas condições de vida (SANTOS, 1999, p. 212).

Mas esta busca pela igualdade deverá ocorrer de forma singular, não passando pela desconsideração da diferença existente entre os indivíduos. Ao contrário, a crise na educação é agravada pela tentativa de se igualar diferenças (ARENDRT, 2000, p. 229). Uma vez que se verifica a presença de representantes de convívios anteriormente diversos, tratá-los sob o prisma de uma antiga igualdade não é benéfico nem eficaz para o ensino. Para Hannah Arendt o conceito de igualdade desempenhou na comunidade um papel singular para o agravamento da crise da educação:

muito mais que a igualdade perante a lei, mais, também, que o nivelamento das distinções de classe, e mais ainda que o expresso na frase 'igualdade de oportunidade', embora esta tenha uma maior importância em nosso contexto, dado que [...] o direito à educação é um dos inalienáveis direitos cívicos. (ARENDRT, 2000, p. 228)

Desta situação de tentativa de igualdade advêm conflitos na relação professor-aluno. O que se espera no ensino contemporâneo do direito é que se permita a este contingente heterogêneo recém-chegado à academia, manter sua individualidade, sem que se proceda a uniformização e prevalência dos aspectos e saberes já estabelecidos pelo grupo que anteriormente freqüentava a academia jurídica com exclusividade, respeitando-se a coletividade heterogênea e a individualidade de cada membro. Deve ser permitido também que este público permaneça diversificado dos demais, mantendo sua identidade e sua condição humana. Sobre o tema, Jürgen Habermas:

O mesmo respeito para *todos e cada um* não se estende àqueles que são congêneres, mas à pessoa do outro ou dos outros em sua alteridade. A responsabilização solidária pelo outro como um dos nossos se refere ao "*nós*" flexível numa comunidade que resiste a tudo o que é substancial e que amplia constantemente suas fronteiras porosas. Essa comunidade moral se constitui exclusivamente pela idéia negativa da abolição da discriminação e do sofrimento, assim como da inclusão dos marginalizados - e

de cada marginalizado em particular - em uma relação de deferência mútua. Essa comunidade projetada de modo construtivo não é um coletivo que obriga seus membros uniformizados à afirmação da índole própria de cada um. Inclusão não significa aqui confinamento dentro do próprio e fechamento diante do alheio. Antes, a "*inclusão do outro*" significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos - também e justamente àqueles que são estranhos um ao outro - e querem continuar sendo estranhos. (HABERMAS, 2002, p. 7).

Assim, um ensino jurídico democratizado, com anseios de equidade, deve proceder de forma a permitir a coexistência entre os indivíduos dentro da diversidade. Respeitar as diferenças e não fazê-las sucumbir diante da tentativa de retorno a uma igualdade pré-estabelecida anteriormente. É a escola e o professor que precisam de modificar suas posturas diante da diversidade e não o aluno que deve tolher a sua condição humana para se adequar a uma realidade que não é sua. Só assim o saber jurídico, respeitando esta nova realidade social, terá condições de conceber um conhecimento eficaz.

Um outro apontamento relaciona-se com a preocupação de qualidade do ensino jurídico. A democratização do ensino não causou, mas agravou um problema na faculdade de direito: “a preparação para o curso superior tem que ser proporcionada pelos próprios cursos superiores, cujos currículos padecem, por isso, de uma sobrecarga crônica, a qual afeta por sua vez a qualidade do trabalho ali realizado” (ARENDR, 2000, p. 228).

Pelos critérios de escolha e de concorrência para ingresso em IES públicas e nas IES privadas, o ensino médio, dito científico até época recente, passa por um momento apenas de reprodução do conhecimento, com o foco principal nos exames de ingresso nas Universidades. Em algumas situações, desconsidera-se que o ensino não é um fim, mas um meio para a consecução dos objetivos, fazendo-se do ensino médio um ambiente voltado exclusivamente para promover o ingresso do aluno no ensino superior. Os alunos nos primeiros períodos do curso de direito ainda mantêm esta escrita, sobretudo pela diferença de maturação intelectual, inerentemente diversa em cada indivíduo (PIAGET, 2002, p.24).

Com isso, as dificuldades na relação professor-aluno se potencializam quando presentes sujeitos diversificados apresentando desenvolvimento intelectual variado e sem preparo prévio para produção científica.

Quanto ao desenvolvimento, Theodor Adorno já se manifestou sobre os sujeitos que demandam o ensino, afirmando existirem indivíduos altamente dotados, os medianamente dotados e os praticamente desprovidos de talentos (ADORNO, 2003, p. 170). O desafio então é produzir o conhecimento em um ambiente onde se encontram estes indivíduos e suas peculiaridades de desenvolvimento. Sem se pretender quebrar uma equidade entre os diversos sujeitos, é possível ao professor atingir grande parte dos alunos, promovendo a construção do conhecimento jurídico, inclusive aos considerados desprovidos de talentos aos olhos de Adorno, pois, como o próprio autor disse, o talento pode ser apreendido pelo sujeito:

O talento não se encontra previamente configurados nos homens [...]; em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível conferir talento a alguém. A partir disso a possibilidade de levar cada um a aprender por intermédio da motivação converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação. (ADORNO, 2003, p. 170).

Outro reflexo que se faz mencionar relaciona-se com a questão do acesso ao ensino jurídico. Já se afirmou que este ensino se encontra democratizado no sentido de permitir acesso a grupos que encontravam-se à margem na academia. Entretanto, vários outros grupos ainda não se fazem incluídos ou, quando presentes, não se mostram representativos quantitativamente dentro do universo acadêmico.

Para se tentar modificar a questão, alguns programas governamentais foram criados com o objetivo de fomentar o ensino superior àqueles que não teriam condições de arcar com os custos de sua educação. Estas políticas públicas alcançam tanto a escola privada, quanto a escola pública que, em grande parte, ainda detém um predomínio de indivíduos que anteriormente determinavam um ensino homogeneizado.

Num momento em que se discute abertamente, em projetos de lei, sistemas de cotas embasados em critérios sociais, econômicos e étnicos de inclusão, como a destinação de 50% das vagas das universidades públicas para sujeitos oriundos do ensino médio público (SANTOS, 2005, p.71), a questão levantada toma outros rumos.

Parte da discussão que se trava está em relação a capacidade deste novo contingente permanecer na faculdade, bem como de manutenção da qualidade do ensino nas IES públicas. Por ser mais complexo, este ponto merece um debate maior por parte da sociedade. Não se pretende defender aqui nenhuma posição. Mas não se pode ignorar que o sistema de cotas poderá ser uma realidade em futuro próximo. E, neste caso, melhor que o ensino jurídico esteja preparado para sua ocorrência, pois deverá se adaptar ao novo contingente para manter ou ampliar sua qualidade.

Não é objeto do presente artigo discutir se as medidas são certas ou equivocadas. Apenas se observa que, se aprovadas as propostas, vão trazer novas perspectivas para o ensino do direito. Talvez um equilíbrio maior dentro de uma diversidade, com o crescimento de grupos sub-representados nas IES, bem como se permitirá a inserção de um contingente que ainda encontra-se à margem do ensino superior. Dentro desta perspectiva, potencializar-se-á a heterogeneidade, aumentando a importância de se repensar a relação entre docentes e discentes.

Diante destes apontamentos, observa-se que cabe ao profissional docente lidar com estas e com outras dificuldades. E os caminhos nesta lida não são fáceis, pois deve-se considerar uma diversidade social que majora a importância da discussão sobre as relações professor e alunos e modifica a Academia Jurídica, que agora representa uma sociedade diversificada. Isto acontece porque “a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” (CHAUI, 2001, p. 35).

Neste contexto de sociedade complexa, onde esta complexidade se faz presente dentro do ambiente de trabalho docente, mostra-se necessário tomar conhecimento da diversidade para se garantir realmente o acesso a níveis mais elevados de educação. Ou seja, deve-se “procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino interativos e participativos” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 104).

Sendo assim, estando mais diversificada, os conhecimentos jurídicos são de outras esferas, inseridas numa realidade social que precisa também ser contemplada, para que estes novos saberes possam coexistir numa sociedade que se pretende democrática, sendo esta a principal herança legada pela democratização do ensino jurídico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo cada vez mais competitivo, onde o ser humano tenta progredir pela assimilação e agregação de conhecimento, cada vez mais o ensino superior se torna instrumento deste progresso. O curso de direito sintetiza e representa na sociedade a consecução de objetivos relacionados com melhorias na qualidade de vida. Isto é permitido dentro de um contexto constitucional, que garante, ainda que teoricamente para alguns, acesso a níveis mais elevados de educação.

O crescente número de Escolas de Direito, autorizadas nos últimos anos no Brasil, aliado às exigências governamentais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lastreadas nos paradigmas de igualdade e democracia contidos no Estado Democrático de Direito, contribuem para a modificação do perfil dos sujeitos que demandam por ensino jurídico.

No decorrer dos anos, o termo democratização do ensino sofreu natural evolução, partindo de uma significação que contemplava o aumento no número de vagas, para chegar no conceito atual, que privilegia o acesso e permanência de grupos anteriormente à margem no âmbito do ensino superior.

Neste sentido, o ensino superior foi democratizado, não da forma como idealizado – público, gratuito e para todos os grupos irrestritamente – mas foi (e continua sendo gradativamente) democratizado. Com isto, permitiu-se acesso a um novo contingente de sujeitos, cada vez mais heterogêneos, que agora fazem demanda por ensino jurídico, lutando por sua inserção participativa nos processos decisórios da sociedade. Este contingente merece e precisa de condições para desenvolvimento de seu potencial e somente com uma perspectiva que entenda os aspectos singulares das condições de existência dos alunos, será possível repensar a relação entre professor-aluno.

A preocupação com a democratização agora é fomentar um ensino eficaz no aspecto qualidade, que permita ao futuro profissional inserir-se no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. Continuar com um ensino antigo, moldado para outra



realidade, que não consiga compreender a complexidade social que o cerca, não é mais adequado e eficaz. E o processo que abriu as portas das academias jurídicas para novos sujeitos é irreversível e tende a aumentar, modificando ainda mais o contingente que nelas adentram.

Novas posturas apareceram no relacionamento entre professor-aluno neste ensino jurídico democratizado. Uma vez que novos sujeitos entram na academia não se pode pretender ignorar a diversidade e tampouco condicioná-la em uma realidade que não é a sua. Inserção social é diferente de modificação social para se adequar as diferenças ao grupo pré-estabelecido.

O assunto levantado, por sua riqueza e dimensão, ainda carece de estudos mais aprofundados. Mas já é possível observar que os professores precisam repensar suas posturas para conseguir coexistir e permitir a coexistência num ambiente tão diverso, buscando sempre a qualidade e eficácia de seu ofício. Aceitar a mudança e conhecer a realidade dos grupos diversificados que compõe o alunado, faz parte da nova perspectiva do trabalho docente, para se atingir aos objetivos de qualidade do curso de direito. Afinal, um ensino superior sem qualidade não cumpre o anseio social, nem os ditames constitucionais de acessibilidade.

Sendo a universidade uma instituição social, que realiza e exprime a sociedade na qual está inserida, a diversidade trazida pela democratização, ao refletir seus aspectos na relação professor-aluno, modificando toda uma situação social existente, sinaliza um clamor por mudanças nos conceitos de igualdade e democracia, na busca ao ensino jurídico que atenda a sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 190p.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo 10. ed. 5ª reimpressão Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, 2005. 352p.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. 2000 3ª reimpressão, 2005 São Paulo: Perspectiva, 2000. 348p.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social.** São Paulo: Acadêmica, 1989. 83p.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico: legislação educacional.** São Paulo: Atlas, 2001. 235p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado, 1988. Disponível em <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, Congresso Nacional. Disponível em <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 14 nov. 2006.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001. 205p.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 606p.

ENGISCH, Karl. **Introdução ao pensamento jurídico.** 9. ed Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. 393p.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro.** São Paulo: Loyola, 2002, 390 p.

INPE. **Pesquisa por curso de educação superior por Estado.** Brasília, 2006. Disponível em <[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/cur\\_pesq\\_estado.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/cur_pesq_estado.stm)> Acesso em: 23 de ago. de 2006.

MOURA, Marcelo de Souza. A Função Social do Professor de Ensino Jurídico no novo milênio: uma perspectiva weberiana. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande do Sul, v. 35, a IX, nov., 2006, ISSN - 1518-0360. Disponível em <<http://www.ambito-Juridico.com.br>>. Acesso em 24, jun. 2007.

OAB. **Ensino jurídico OAB: diagnóstico, perspectivas e propostas.** Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992. 300p

OAB. **Ensino jurídico OAB: novas diretrizes curriculares.** Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. 237p.

OAB. **Ensino jurídico OAB: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação.** Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993. 174p.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. **O superação do currículo oculto: um desafio para a Universidade.** GALUPPO, Marcelo Campos (Org.). O Brasil que queremos: reflexões sobre o Estado democrático de direito. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2006. p 479-504.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 123p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 279p.

ROSAS, Paulo. O processo de democratização nas instituições de ensino superior. **Revista Educação Brasileira**. v. 18, n. 16, Brasília: 1986, Crub. P. 37-53.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 120p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 348p.

SILVA, Alberto Carvalho da. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.42, n. 15, p. 269-293, jun/des. 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1968. 165p.

VIGOTSKI, Liev Semionóvitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.