



VISÕES CONVERGENTES ENTRE FORMANDOS DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ E MAGISTRADOS EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

Raimundo Helio Leite¹
Rui Verlaine Oliveira Moreira²

RESUMO

Este ensaio analisa depoimentos de formandos de um curso de graduação em Direito e de magistrados que freqüentaram cursos de especialização e aperfeiçoamento *lato sensu*. Nele mostram-se convergências entre as visões desses dois tipos de depoentes sobre aspectos comuns da formação recebida. A constatação básica é que elementos do processo ensino-aprendizagem, que estão presentes há muito tempo na formação dos profissionais da área jurídica, ainda persistem nas experiências vivenciadas pelos participantes do estudo. Levanta-se, ainda, a questão da existência de intersubjetividade em pesquisas predominantemente qualitativas.

Palavra-chaves

Graduação. Especialização. Aperfeiçoamento. Magistrados. Intersubjetividade.

ABSTRACT

This paper analyzes interviews of students of a Law School undergraduate course and magistrates who frequented specialization courses and improvement *lato sensu* courses. The investigation shows convergences among the visions of those who participate in the study about common aspects of the received professional formation. The basic finding is that elements of the teaching-learning process, that are present since a long time in the formation of the juridical profession, still persist in the experiences lived by the participants of the study. The polemic point of existence of intersubjectivity in predominantly qualitative research is discussed.

Key-words

Undergraduate. Specialization. Improvement. Magistrates. Intersubjectivity.

¹ Professor Doutor do Curso de Mestrado em Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará.

² Professor Doutor do Curso de Mestrado em Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará.

1. INTRODUÇÃO

O ensino jurídico surgiu, no Brasil, em 1827, com o objetivo principal de formar as elites brasileiras para assumirem a administração imperial. A Lei de 11 de agosto de 1827, decretada pela Assembléia Geral e sancionada pelo Imperador Dom Pedro I, possibilitou o funcionamento das escolas de Direito de Olinda e de São Paulo.

O modelo adotado, que tinha como objetivo maior, segundo Paim³ “(...) a formação de quadros autóctones para compor a administração do jovem país emancipado (...)”, mas sem dispor de uma proposta pedagógica eficiente, fez surgir as primeiras críticas sobre o preparo acadêmico e prático das elites jurídicas.

Em 1869, promoveu-se uma reforma na tentativa de dar resposta às críticas que floresciam na área de Direito e Medicina. Por atuais e importantes, sob o ponto de vista pedagógico e histórico, traz-se à colação as observações de Ribeiro, a esse respeito:

(...) freqüentes queixas quanto ao mau preparo dos alunos, ao critério “liberal” de aprovação e à falta de assiduidade dos professores, principalmente dos cursos jurídico e médico, pela necessidade de completarem o orçamento com outras atividades (...)⁴.

Esse excerto mostra que muitos dos problemas atuais do sistema educacional brasileiro são recorrentes desde há um longo tempo.

Uma questão que esteve na raiz dos problemas didáticos e filosóficos do ensino de direito foi a posição adotada em relação a como lecionar Direito Romano. Após uma longa e profícua discussão sobre essa temática, Bastos conclui:

(...) sempre que se pensava que o advogado deveria ser um bacharel mais voltado para as questões da origem do conhecimento jurídico, incentivava-se a questão do ensino do Direito Romano e, quando se pretendia abrir sua formação para as questões gerais do Estado e da sociedade, incentivava o aprendizado do Direito Público (...)⁵.

Foi em torno dessa questão que surgiria, no início da República, uma proposta inovadora feita por Rui Barbosa, esposando o ensino de Sociologia no currículo de direito. Fazendo um diagnóstico, ele expõe as razões para sua proposta, transcritas por Rocha, que dá às mesmas um cunho atual:

Os programas e métodos utilizados pelos cursos jurídicos, quando existem, são totalmente ultrapassados. Este fato não é nenhuma novidade. Já Rui Barbosa afirmava este problema em seu balanço da educação imperial, feito em 1822, “reforma nos métodos e

³ PAIM, Antônio. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convívio, 1984, p.170.

⁴ RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*, 13 ed. São Paulo: Autores Associados, 1993, p.56.

⁵ BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas – Uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: *OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997, p. 38.

reforma nos mestres: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira (...) é necessário renovar-se o método, orgânica, substancialmente, em nossas escolas. Ou melhor, é preciso antes criar o método: porque aquele que existe entre nós não é um método de ensinar; é, ao contrário, o método de não aprender (...)"⁶.

Esse tipo de problema teve continuidade no sistema educacional brasileiro de modo geral e, em particular, nos cursos de graduação em Direito. Na década de 90, a Ordem dos Advogados do Brasil empreendeu uma campanha no país pela melhoria do ensino jurídico e promoveu vários seminários regionais e um nacional, ocasião em que foram consolidadas as propostas da comunidade jurídica. Essas propostas foram tomadas como base para a edição da Resolução Nº 18, a qual implantou um novo currículo para o curso de direito. Paralelamente a isso, a OAB reformulou o Exame de Ordem, introduzindo modificações reclamadas pela comunidade de juristas.

O ensino jurídico, no Ceará, padecia dos mesmos problemas pedagógicos e históricos enfrentados no Brasil, especialmente, por se tratar de um estado periférico. Como se verá, a seguir, em primeiro lugar, foram implantados os serviços judiciais no Estado do Ceará, para só mais tarde surgir a atividade de ensino com a criação da Faculdade de Direito do Ceará, em 1903. A Justiça, no Ceará, foi implantada pela Ordem Régia de 13 de fevereiro de 1699, subordinada à Relação da Bahia, conforme De Vasconcelos:

A mencionada Ordem Régia expressou a resolução real, com base nas informações recebidas na Corte, de que se criasse em Vila do Ceará [...] na forma praticada na Bahia, (...) para por este meio se evitarem muitos prejuízos que (...) se experimentavam por falta de terem em seu governo aqueles moradores do Ceará modo de Justiça (...)"⁷.

Vê-se que essa Ordem, além de criar a Vila do Ceará, implantou o serviço judiciário, subordinado à Bahia. O exercício inicial da advocacia no Ceará não tem base histórica segura, visto que De Vasconcelos, a respeito, menciona o seguinte:

A primeira provisão para o exercício da advocacia nesta parte do Brasil (o Ceará) pode ter sido a expedida pelo Capitão-Mor Francisco Duarte de Vasconcelos para o Licenciado Manuel de Miranda de Vasconcelos em 10 de maio de 1712, como está assinalado nas "Datas e Fatos.", do Barão de Studart citadas, ignorando-se, porém, o exercício de sua atividade, talvez mais a serviço daquele militar, em questões que envolvem com Vereadores a propósito do local da Vila mandada estabelecer pela Ordem Régia de 13 de fevereiro de 1699 (...)"⁸.

Observe-se que, se verdadeira essa provisão, ela aconteceu 13 anos após

⁶ ROCHA, Leonel Severo. A Racionalidade Jurídica e o Ensino Jurídico. In: Ordem dos Advogados do Brasil. Conselho Federal. *Ensino jurídico OAB: Diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992, p.182-183.

⁷ VASCONCELOS, Abner Carneiro Leão de. *História Jurídica do Ceará*. 2. ed. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará - IOCE, 1987, p. 44-45.

⁸ Idem, p.48.

a implantação da Justiça no Ceará. Registre-se, por oportuno, que o exercício da advocacia, à época, podia ser feito por provisão para os Licenciados, por falta de pessoal formado em Direito. Com efeito, o primeiro cearense a estudar Direito em Coimbra foi Antonio José Machão, somente em 1822.

Essa situação de deficiência na formação iria, pouco a pouco, sendo superada a partir da criação das Escolas de Direito de Olinda e Recife, e com a vinda de profissionais de direito de outros estados.

Esse rápido esborço histórico teve por objetivo mostrar que alguns problemas históricos ligados à formação de juristas ainda existem em instituições de ensino jurídico do Ceará, tanto em curso de graduação quanto de pós-graduação.

Para atingir esse objetivo serão analisadas avaliações qualitativas feitas por participantes dos cursos de especialização e aperfeiçoamento lecionados na Escola de Superior da Magistratura do Estado do Ceará, no período de 1995 a 2002, e respostas de formandos da Faculdade Direito da Universidade Federal do Ceará, que cursavam o segundo semestre de 2004 sobre a formação recebida, coletados por meio de um questionário aberto.

2. O MOVIMENTO PENDULAR ENTRE A AVALIAÇÃO PREDOMINANTEMENTE QUALITATIVA E A QUANTIFICAÇÃO DE DADOS

O material mostrado neste estudo provém de duas fontes: 1) dados qualitativos foram coletados por Leite (2004) para a elaboração de sua tese de doutorado, por meio da aplicação de entrevista semi-estruturada, numa amostra de 60 alunos do universo composto por 522 alunos que participaram dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização ofertados pela Escola Superior da Magistratura do Estado Ceará (ESMEC), no período de 1995 a 2002. Os depoentes magistrados serão referenciados pela letra M; 2) as respostas dos formandos foram coletadas via aplicação de um questionário aberto aplicado em alunos 45 voluntários (64,3%) do total dos 70 formandos do semestre 2004.2, que se dispuseram a responder às perguntas abertas, enfocando a formação recebida. Nesta segunda fonte, as respostas foram quantificadas, cujos depoimentos serão referenciados com a letra A. Para cada referência será escolhido um formando do grupo do qual ele faz parte.

Vê-se, portanto, que metodologicamente as duas abordagens, embora partam de questões abertas, são diferentes em sua natureza, na medida em as respostas dos formandos foram quantificadas.

Ao se confrontar as duas fontes de dados, constata-se que há variáveis comuns avaliadas pelos dois grupos sobre aspectos do processo ensino-aprendizagem. Embora esses dados tenham sido colhidos em épocas diferentes e com a mesma técnica de coleta (entrevista semi-estruturada e questionário aberto), os resultados dos formandos foram quantificados. Este ensaio mostra como as visões dos alunos convergem nas duas abordagens. Apresentam-se, inicialmente, os dados qualitativos dos magistrados.

2.1. A modalidade na transmissão do conteúdo programático

A ênfase na abordagem teórica foi o aspecto mais marcante assinalado pelos dois grupos estudados. Os magistrados salientaram que

“[...] as aulas eram do tipo das lecionadas em faculdade [...] Tinha uns que ficavam dando aquela aula teórica, expositiva, enquanto outros traziam textos” (M21).

Ao se analisar o ANEXO A, deduz-se que 37,8% expressaram a mesma opinião, quanto à valorização da aula teórica, como forma de transmitir conhecimentos, como se deduz da constatação segundo a qual

“[...] no campo da teorização, a faculdade não deixa nada a desejar” (A29)

Ademais disso, esse mesmo grupo lembrou que

“[...] falta maior direcionamento dos alunos para a prática forense [...]” (A19).

O confronto das opiniões de magistrados e formandos revela uma convergência interessante a respeito do tema teoria *versus* prática: a importância que ambos os grupos de participantes deste estudo dão ao professor que alia a teoria à prática.

Quanto às críticas em relação à didática teórica desenvolvida em sala, um magistrado ressalta que somente a teoria não é o único requisito para lecionar, ao expressar seu ponto de vista:

“[...] entendo que alguns professores não deveriam ensinar, apesar de poderem até ter muita teoria, mas, na hora de repassar, ficam contando casos que tiveram e era só isso que acontecia na aula” (M26).

Esse magistrado lembra, por oportuno, que os casos abordados em sala de aula devem ter relação direta com os aspectos teóricos tratados.

Além de teóricas, as aulas se limitavam a exposições de temas, desprezando o variado número de recursos pedagógicos que poderiam ser utilizados. Dois magistrados resumiram a tendência do emprego da aula expositiva, na qual o professor expõe e o aluno se limita a ouvir, como recurso didático observada nos cursos jurídicos; mas

“[...] havia professores que gostam [gostavam] mais de se sentar e falar [...]” (M03, M13).

Dentre os formandos, 47%, como se deduz do ANEXO A, expressaram a opinião segundo a qual

“[...] as aulas são ministradas de forma muito tradicional [...] muito voltadas para o positivismo [...]” (A02).

Esses depoentes aliam duas características básicas e recorrentes do ensino jurídico: a forma tradicional de ensinar (aula teórica) e de interpretar.

Isso significa dizer que o traço teórico permeia a formação dos profissionais do Direito nos dois níveis analisados.

Como contraponto à tradicionalidade do ensino jurídico, magistrados salientaram a necessidade de tomar consciência de que vivem em uma nova era, razão pela qual a formação do profissional do direito não pode ficar restrita aos assuntos de natureza técnica, na medida em que

“[...] hoje, depois do início da era da globalização, não se pode mais abster dessa realidade” (M11).

“[...] nós estamos aquém, ou seja, nós não estamos acompanhando a evolução da história, da tecnologia, da ciência, nós estamos muito perdidos ainda. Eu tomei, assim, mais consciência dessa nossa necessidade de estudar cada vez mais a Ciência Jurídica, em virtude dela estar muito atrasada em relação às outras ciências” (M09).

Como visto, a aula tradicional foi tema recorrente em ambos os grupos. Mesmo nesta modalidade de aula tradicional, é possível o professor favorecer a participação dos alunos. Existem formas simples para provocar discussão e debates entre os discentes a partir de perguntas e questões sobre casos e procedimentos práticos que tenham relação com o assunto teórico exposto.

Alguns depoentes dos dois grupos insistiram na necessidade de maior participação nas aulas. De sua parte os magistrados indicaram que

“[...] as aulas poderiam ser dadas de uma maneira que pudesse explorar mais a participação direta do aluno do curso nas exposições. Houve debates, mas de uma maneira muito restrita” (M23).

“[...] em se tratando de um curso de especialização, os temas tratados deveriam ser temas do dia-a-dia, da prática dos juízes e dos alunos [...] a boa prática vem do acabamento de uma boa teoria” (M44).

“[...] eventualmente, um ou outro colega traz um caso prático, mas isso não é o norte, não é uma metodologia de todos os professores” (D11).

“[...] porque, quando a gente passa no concurso de juiz, devia antes de começar logo na prática, era ter aula aqui [na ESMEC], era pra mostrar como é um processo, como é que se despacha, quem despacha, tudo isso, mas não tem. Tem juiz que passa vergonha na comarca, quando vai fazer o primeiro despacho de uma Precatória, isso é um absurdo” (M09).

Observe-se que o último depoente desce a detalhes de sua falta de domínio sobre conhecimentos práticos necessários ao exercício de suas atividades profissionais. É fácil deduzir que a discussão em sala de aula sobre um processo complexo, ou sobre a preparação de um júri, pode suscitar muita discussão.

Sobre esse tema, como se pode calcular a partir dos depoimentos do ANEXO A, 37,7% dos formandos entendem que poderiam adquirir mais conhecimentos práticos se sua participação em sala de aula incluísse

“[...] simulações de júris, grupos de estudo [...]” (A44).

2. 2. Diversidade e multiplicidade de métodos adotados pelos professores

Como visto, a aula expositiva ainda predomina como estratégia didática nos cursos examinados, de acordo com a visão dos depoentes. Como se sabe, todavia, há atualmente um variado número de recursos pedagógicos que podem ser utilizados em sala de aula. O giz e o quadro negro continuam disponíveis, mas a estes podem ser adicionados outros recursos, especialmente os trazidos pelas tecnologias de informação, que não foram empregados nos cursos avaliados.

Apesar de predominante, à aula expositiva se juntavam outros métodos de ensino, possibilitando certa diversidade de abordagens, conforme anotam os depoimentos dos magistrados a seguir:

“[...] cada professor tinha um método diferente” (M03, M02).

A mesma idéia de diversidade de métodos de ensino é expressa por 44,4% dos formandos entrevistados, ao assinalarem que

“[...] há diversos métodos de ensinar escolhidos por cada professor [...]” (A27).

Os depoimentos não deixam a menor dúvida quanto à variedade de métodos de ensino posta em prática pelos professores. Essa diversidade não é ruim em si mesma. Nota-se, todavia, que as variações metodológicas, como o debate e a participação dos alunos em sala de aula, não se faziam do modo desejado, isto é, com estudo de casos reais ou simulados, análise de problemas e procedimentos jurídicos, distribuição de roteiros com perguntas orientadoras para estudo em equipe, por exemplo. Como salientado pelos dois grupos, o tempo dedicado aos debates foi também insuficiente. Em resumo, não havia programação pedagógica adequada, de modo que a cada atividade fosse destinado o tempo necessário para que sua execução se tornasse eficaz com vista à aprendizagem.

2.3. Convergência e elemento comum: a intersubjetividade

O que há a destacar na comparação dos depoimentos é a identificação de elementos e traços comuns expressos por formulações semânticas diferentes. Isso suscita a discussão quanto à *existência de intersubjetividade* nesse tipo de pesquisa. Com efeito, a questão que se levanta é: como pessoas diferentes expressam as mesmas opiniões, quando submetidas a perguntas diferentes enfocando os mesmos ângulos de um fenômeno? A constatação desse tipo de convergência remete a um tema polêmico: a *existência de intersubjetividade* na pesquisa predominantemente qualitativa.

A intersubjetividade se revela entre os depoentes e é captada pelo pesquisador. Nessa apreensão, o que ele busca é: “(...) reconhecer a uniformidade, a regularidade, a lealdade, a legalidade, que tornam previsíveis os fenômenos e processos individuais”⁹.

⁹ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. vol. I. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: [s.ed], 1997, p.40.

É evidente que “(...) a uniformidade, a regularidade (...)”, que são detectadas nas ciências humanas, não têm as mesmas características daquelas encontradas no mundo das ciências naturais, na medida em que elas são de natureza diferente nesses dois mundos. Mas há métodos de identificá-las com segurança e rigor.

Isso se tornou realidade após longa caminhada investigativa que culminou com a unificação na forma de interpretar o que há de subjetivo nas ciências morais, possibilitando o *estabelecimento de intersubjetividade* entre sujeitos que visam, intencionalmente, objetos que possuem a mesma essência. Para tanto, existem métodos de pesquisa de conceituados autores como Gadamer¹⁰, Husserl¹¹, Heidegger¹², Merleau-Ponty¹³ e Ricoeur¹⁴, cujo rigor preenche as exigências de qualquer ciência. Trata-se de saber usá-los, adequadamente, para alcançar os objetivos científicos buscados.

Gaston Bachelard (1884-1963), uma das inteligências luminosas do séc. XX, descobriu, na riqueza da experiência de cada um de nós a razão do progresso do *novo espírito científico* e da criação sempre necessária de métodos novos a partir da experiência:

Os conceitos e os métodos, tudo é função do domínio da experiência; todo o pensamento científico deve mudar diante de uma experiência nova; um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico¹⁵.

Na contemporaneidade, o filósofo e sociólogo francês Edgar Morin (1921) reforça a idéia sempre presente da necessidade de pensar a diversidade e a complexidade do real:

Antes de mais, creio que temos necessidade de macroconceitos. [...] temos necessidade de pensar por constelações e solidariedade de conceitos [...] os conceitos não se definem nunca pelas suas fronteiras, mas a partir do seu núcleo. [...] As fronteiras são sempre vagas, são sempre interferentes. É preciso pois procurar definir o coração, e esta definição exige frequentemente macroconceitos¹⁶.

O dualismo metodológico, imposto por regras rígidas de procedimentos cognitivos, dá lugar à abertura de mente, ancorada em operações dialógicas, recursivas e hologramáticas, à consciência do inacabamento do saber

¹⁰ GADAMER, H. op.cit.

¹¹ HUSSERL, Edmund. A idéia da fenomenologia. Lisboa: Edições 70, 1990.

¹² MARTIN, H. *Ser e tempo*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

¹³ MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

¹⁴ RICOEUR, P. *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation*. Trad. John B. Thompson. New York: Cambridge University Press, 2005.

¹⁵ BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. 2 ed. Trad. Juvenal Haline Júnior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985, p.121.

¹⁶ MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento Complexo*. 2 ed. Trad. Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1995, p.106.

compartilhado e renovado, próprio de uma época, cujos modelos tradicionais já não mais atendem às vicissitudes de uma sociedade exigente e planetária.

Não se pretende com isso anular o rigor, a precisão e a coerência, inerentes a um pensamento bem elaborado, característico da cientificidade por tanto tempo defendida, nem tão pouco impedir a fecundidade e a criatividade, essenciais a um pensamento inovador e explorador de uma experiência rica e diversificada, conforme leciona Morin:

O pensamento complexo não se recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Acha-os insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação (...). O que o pensamento pode fazer, é dar a cada um um memorando, uma marca, que lembre: 'não esqueça que o novo pode surgir e, de qualquer modo, vai surgir'¹⁷.

Em que pese o fato de os métodos e as idéias referenciados serem largamente empregados nas ciências humanas, há críticas e críticos sobre eles, da mesma forma como os há sobre os métodos adotados nas ciências naturais.

Especificamente sobre as abordagens quantitativas, pode-se argumentar que elas não possuem objetividade irrestrita, pois no mundo micro os fenômenos não se passam como no macro. Com a descoberta do mundo micro, especialmente o mundo quântico, as coisas mudaram muito. Nesse domínio, cujos precursores foram Max Planck (1858-1947), Niels Bohr (1885-1962), Erwin Schrödinger (1887-1961) e Werner Heisenberg (1901-1976), a Física Clássica não funciona. Com efeito, como leciona Marcelo Glaser¹⁸, a “(...) teoria quântica abandona certas premissas básicas da física clássica como, por exemplo, o conceito de trajetória (...) no mundo quântico, a noção de caminho torna-se difusa, junto com a própria existência”¹⁹. Isso significa dizer que não se sabe determinar, de forma segura, a posição, a velocidade e a natureza própria da partícula quântica, isto é, ela pode ser uma onda de luz ou matéria, dependendo de sua posição e velocidade. Desta forma, pode-se afirmar que no mundo micro não se dá a regularidade apreendida pelo raciocínio indutivo, embora ela esteja lá. Nem por isso esse ramo científico perde o *status* de ciência.

Vê-se, portanto, semelhanças na zona cinzenta da incerteza científica entre os dois campos do saber. A complexidade do micro quântico existe, igualmente, no mundo das ciências sociais, onde o caminho em busca da verdade também é difuso, em virtude da historicidade da existência humana ser tão imprevisível quanto a provável trajetória de uma partícula quântica.

As reflexões apresentadas aqui pretendem mostrar sucintamente que a

¹⁷ Idem, p.121.

¹⁸ GLASER, Marcelo. A realidade e o quantum. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, Domingo, 5 jan. 2003, p.18.

¹⁹ Marcelo Glaser, físico brasileiro, radicado nos Estados Unidos da América, é professor de Física Teórica do Dartmouth College, em Hannover (EUA).

intersubjetividade é possível de ser atingida, na medida em que convergências de visões e opiniões subjetivas foram reveladas entre sujeitos que, sem *pré-conceitos*, visaram intencional e espontaneamente ângulos do mesmo objeto.

3. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Este breve trabalho finaliza com três idéias interessantes. A primeira, de cunho prático, é que ainda existe, em grau preocupante, a reprodução de métodos e estratégias de ensino tradicional, reconhecidos por formandos e magistrados, como inadequados para as exigências de sua formação na atualidade.

A segunda destaca a multiplicidade e a diversidade de métodos de ensino, adotados no discorrer das disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação, o que já revela uma tendência das reflexões metodológicas e epistemológicas que começam a permear a atividade do ensino jurídico.

A terceira remete para aspectos teóricos ligados à discussão das abordagens qualitativa e quantitativa. Trata-se do *problema da intersubjetividade*. Embora baseado em poucos dados, este ensaio revela que ela pode se estabelecer entre sujeitos sem a intermediação de modelos, métodos ou instrumentos quantitativos. Com efeito, depoimentos diferentes, de pessoas sem qualquer tipo de contato, e sem indução direta, chegaram à apreensão dos mesmos ângulos do fenômeno que descreveram e avaliaram de forma semelhante.

Fica, pois, posta, para estudos mais aprofundados, a *questão da intersubjetividade* na pesquisa predominantemente qualitativa, cuja possibilidade de existência foi aqui incipientemente mostrada.

4. REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. 2 ed. Trad. Juvenal Haline Júnior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas – Uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: *OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997.

DE VASCONCELOS, Abner Carneiro Leão. *História Jurídica do Ceará*. 2. ed. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará - IOCE, 1987, p. 44-45.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. vol. I, Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: [s.ed], 1997.

GLASER, Marcelo. A realidade e o quantum. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, Domingo, 5 jan. 2003.

HUSSERL, Edmund. A idéia da fenomenologia. Lisboa: Edições 70, 1990.

MARTIN, H. *Ser e tempo*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento Complexo*. 2 ed. Trad. Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- PAIM, Antônio. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Convívio, 1984.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*, 13 ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- RICOEUR, P. *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation*. Trad. John B. Thompson. New York: Cambridge University Press, 2005.
- ROCHA, Leonel Severo. A Racionalidade Jurídica e o Ensino Jurídico. In: Ordem dos Advogados do Brasil. Conselho Federal. *Ensino jurídico OAB: Diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992, p.182-183.

ANEXO A

Avaliação profissional segundo formandos do curso de graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará

Modalidades de ministrar as aulas	Formandos
“[...] acho que deveria haver menos teoria e mais incentivo à prática [...] se as regras não forem praticadas, logo caem no esquecimento [...]”.	A01, A02, A03, A05, A07, A12, A16, A23, A24, A25, A28, A29, A34, A41, A04, A43
“[...] no campo da teorização, a faculdade não deixa nada a desejar, mas faltam simulações de júris, grupos de estudo, e maior direcionamento dos alunos para a prática forense [...]”.	A29, A19, A44, A45, A35, A44, A43, A02, A16, A22, A30, A41 A35, A31, A10, A12, A15
“[...] o ensino jurídico precisa ser atualizado às necessidades do mundo moderno [...]”.	A02, A16, A22, A30, A41 A35, A31, A19, A45
“[...] as aulas são ministradas de forma muito tradicional e muito voltadas para o positivismo [...] limitamos nosso aprendizado às leis [...]”.	A02, A15, A16, A22, A30, A41, A25, A03, A05, A07, A12, A16, A23, A24, A25, A28, A29, A34, A41, A04, A45
“[...] há diversos métodos de ensinar escolhidos por cada professor [...]”.	A27, A16, A41, A02, A05, A29, A28, A05, A07, A12, A16, A23, A24, A25, A28, A29, A34, A41, A04, A43