

Manoel Coelho da Cruz

**ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA
PORTUGUÊS NOS CURSOS DE DIREITO DE
INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE MACEIÓ/AL**

Maceió – AL

2008

Manoel Coelho da Cruz

**ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA
PORTUGUÊS NOS CURSOS DE DIREITO DE INSTITUIÇÕES
PRIVADAS DE MACEIÓ/AL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – Mestrado em Educação Brasileira – para a obtenção do grau de Mestre em Educação, orientada pela Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Maceió – AL

2008

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- C957e Cruz, Manoel Coelho da.
Estrutura e funcionamento da disciplina português nos cursos de direito de instituições privadas de Maceió/AL / Manoel Coelho da Cruz, 2008.
142 f. : il.
- Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.
- Bibliografia: f. 111-116.
Apêndices: f. 117-128.
Anexos: f. 129-142.
1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Direito – Linguagem. 3. Prática . pedagógica. 4. Professores – Formação. I. Título.

CDU: 372.880

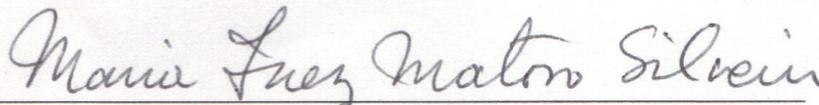
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA PORTUGUÊS NOS
CURSOS DE DIREITO DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE MACEIÓ/AL

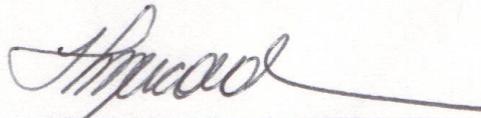
MANOEL COELHO DA CRUZ

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 18 de setembro de 2008.

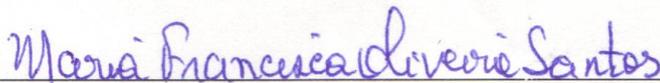
Banca Examinadora:



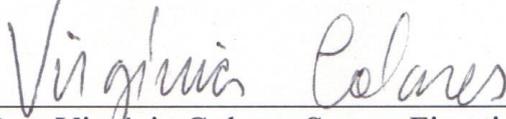
Prof. Dra. Maria Inez Mátoso Silveira (CEDU-UFAL).....(Orientadora)



Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado (CEDU-UFAL).....(Examinador Interno)



Prof. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL-UNEAL).....(Examinadora Externa)



Prof. Dra. Virginia Colares Soares Figueiredo Alves (UNICAP).....(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho à memória dos meus pais, Manoel Lopes da Cruz e Maria José Coelho. Aquele, pescador de profissão, por ter me ensinado a pescar, no lugar de me dar o peixe; esta, “professorinha” leiga, mas eficiente na arte de alfabetizar, por ter despertado em mim o gosto pela sala de aula. Aos dois, pelo exemplo de vida, alicerçado na honestidade e no respeito pelo próximo.

Dedico também aos meus irmãos e sobrinhos porque, querendo eu mostrar-lhes que o estudo é um bem transformador de vidas, indiretamente representaram uma força incessante para que eu continuasse o meu caminho.

Dedico, finalmente, de modo especial, a Ção, minha irmã, ao Mateus, meu sobrinho, filho da Ção, e ao Donizette, que tomei como filho desde os três anos de idade. Aquela, pela amizade e pela ajuda diária, assumindo, naquilo que pode, o lugar da minha mãe; esse, por dar vida nova ao nosso lar, alegrando-o e desarrumando-o; este, pela ajuda diária e por carregar tantas vezes a mochila de livros que embasaram este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Não foram poucas as pessoas que disseram: “você vai conseguir!”. Os caminhos que levam à conclusão de um mestrado não são fáceis, principalmente para aqueles que, assim como eu, resolvem percorrê-los, mas cumprindo integralmente as horas de trabalho. Para esse esforço pessoal, forças espirituais e materiais foram fundamentais à chegada, motivo pelo qual devo agradecer.

Primeiramente, ao Pai Celestial, que me carregou em seus braços em todos os momentos da caminhada. Obrigado, meu Deus!

À Santa Teresinha, serva de Deus, por não se cansar de ouvir: “Santa Teresinha, me ajude!”.

Aos professores Bruno e Djalma que, hierarquicamente, estando acima da minha pessoa em uma das instituições em que trabalho, não mediram esforços para que eu pudesse realizar a pesquisa de campo.

À professora Maria Luzimar, pela amizade, pela solidariedade e pelas vezes que se prontificou a assumir minhas aulas, para que eu pudesse buscar dados para a pesquisa.

Aos meus alunos do Curso de Letras, pela compreensão e pelo estímulo.

Ao professor Luís Paulo Mercado e à professora Maria Francisca de Oliveira pelas brilhantes sugestões efetuadas na qualificação desta pesquisa.

Aos colegas de mestrado pelos momentos compartilhados (acadêmico e pessoal). Aqui também meus agradecimentos aos coordenadores Luís Paulo e Auxiliadora, aos professores e aos demais funcionários do PPGE/CEDU/UFAL, estes últimos na pessoa da Verônica, que tão bem trata os mestrandos.

Aos meus amigos (não os citarei, para não pecar por omissão), pelo incentivo, pela solidariedade, pela compreensão nas ausências de reuniões sociais.

Aos coordenadores, professores e alunos das instituições pesquisadas, pela colaboração.

À Sueli Rezende, pela efetiva ajuda na formatação deste trabalho.

Finalmente, à professora Inez Matoso que, além de orientadora, transformou-se em grande amiga. Os encontros de orientação sempre perpassavam o objeto da pesquisa, por isso a riqueza cultural e humana que colhi nesse período ser inestimável. Devo agradecer, também, pela atitude sábia da Inez, ao me conduzir de modo que eu pudesse ousar, buscar um pouco de autonomia, atitude que, entendo, deve ter o aluno de pós-graduação. Isso foi possível porque se criou um clima de negociação entre orientadora e orientando, quando as posições se confrontavam. Obrigado, Inez, por tudo!

"Por mais que dilatemos as nossas concepções para lá dos espaços imagináveis, tudo o que concebemos são átomos apenas, frente à realidade das coisas. É uma esfera infinita, cujo centro está em toda a parte, e a circunferência em parte alguma."

Blaise Pascal

RESUMO

CRUZ, Manoel Coelho da. **Estrutura e funcionamento da disciplina português nos cursos de direito de instituições privadas de Maceió/Al**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2008.

Esta pesquisa trata da estrutura e funcionamento da disciplina Português nos cursos de Direito de instituições privadas de Maceió. Como o domínio da língua oficial é o instrumento básico para o bom desempenho profissional dos operadores do direito, o objetivo deste trabalho está pautado na análise da disciplina Português no curso de Direito, com destaque para a formação do professor que nela atua. Nesta perspectiva, foram estudados também alguns aspectos curriculares, os conteúdos, os enfoques metodológicos, os recursos materiais e didáticos. Para a realização da pesquisa, optamos por uma metodologia qualitativa, do tipo etnográfico, em que foram utilizados alguns instrumentos, tais como questionários escritos, entrevistas semi-estruturadas, pesquisa documental e webgráfica, registros e notas de campo. A fundamentação teórica baseou-se em três eixos. O primeiro versa sobre estudos relativos à legislação vigente sobre as diretrizes curriculares de cursos superiores (Direito e Letras), e os dispositivos legais que tratam da formação de professores. O segundo eixo é concernente ao estudo e ensino da Língua Portuguesa na educação formal, dando-se ênfase ao papel da argumentação na formação dos operadores do direito. O terceiro eixo aborda a questão da formação dos professores nos seus aspectos pedagógicos, nos saberes específicos e a dinâmica de sua formação inicial e continuada. A análise dos dados permitiu concluir que, em relação à formação dos docentes, a disciplina está bem amparada; no entanto, em termos pedagógicos, alguns professores ainda se utilizam de métodos e técnicas de ensino pouco inovadores. O conteúdo programático se harmoniza, no que cabe à disciplina, com as habilidades e competências mínimas à formação do graduando em Direito apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso. A pequena carga horária e a falta de integração com os demais componentes curriculares, entretanto, demonstram ser empecilho para a eficiência da disciplina.

Palavras-chave: Português jurídico, Formação de professores, Prática pedagógica

RESUMEN

CRUZ, Manoel Coelho da. **Estructura y funcionamiento de la asignatura portugués en los cursos de derecho de instituciones privadas de Maceió/Al.** Disertación de Master (Master en Educación) – Universidad Federal de Alagoas. Maceió, 2008

Esta pesquisa aborda la estructura y el funcionamiento de la asignatura de Português en los cursos de Derecho de las Instituciones privadas de Maceió. Como el dominio de la lengua oficial es el instrumento básico para el buen desempeño profesional de los operadores del derecho, el objetivo de este trabajo está pautado en el análisis de la asignatura Portugués en el curso de Derecho, destacando la formación del profesor que en ella actúa. En esta perspectiva, fueron estudiados también algunos aspectos curriculares, los contenidos, los enfoques metodológicos, los recursos materiales y didáticos. Para la realización de la pesquisa, optamos por una metodología cualitativa, del tipo etnográfico, en que fueron utilizados algunos instrumentos, tales como cuestionarios escritos, entrevistas semi-estructuradas, pesquisa documental y webgráfica, registros y notas de campo. La fundamentación teórica se apoyó en tres ejes. El primero versa sobre estudios relativos a la legislación vigente sobre las Directrices Curriculares de Cursos Superiores (Derecho y Letras), y los dispositivos legales que tratan de la formación de profesores. El segundo eje es concerniente al estudio y enseñanza de la Lengua Portuguesa en la educación formal, dándose énfasis al papel de la argumentación en la formación de los operadores del derecho. El tercer eje aborda la cuestión de la formación de los profesores en sus aspectos pedagógicos, en los saberes específicos y la dinámica de su formación inicial y continuada. El análisis de los datos permitió concluir que, en relación a la formación de los docentes, la asignatura está bien amparada; sin embargo, en términos pedagógicos, algunos profesores aún se valen de métodos y técnicas de enseñanza poco innovadores. El contenido programático se armoniza, en lo que se refiere a la asignatura, con las habilidades y competencias mínimas requeridas para la formación del graduando en Derecho apuntadas por las Directrices Curriculares Nacionales para ese curso. Sin embargo, la pequeña carga horaria y la falta de integración con los demás componentes curriculares, demuestran ser un impedimento para el desempeño eficiente de la asignatura.

Palabras-claves: Portugués jurídico, Formación de profesores, Práctica pedagógica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Importância da disciplina.....	78
Gráfico 2 -	Suficiência da disciplina.....	80
Gráfico 3 -	Desempenho oral e escrito do aluno.....	82
Gráfico 4 -	Escola em que o aluno cursou a educação básica.....	83
Gráfico 5 -	Comparativo de conteúdo.....	89
Gráfico 6 -	O juridiquês nas aulas da Português.....	92
Gráfico 7 -	Material usado pelo professor.....	98
Gráfico 8 -	Recursos didáticos usados pelo professor.....	99

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 -	Oferta de vagas e inscritos para as vagas da educação superior em 2005	16
Tabela 2 -	Diferenças entre ensino de gramática e análise lingüística	28
Tabela 3 -	Concepção de Português Instrumental	31
Tabela 4 -	Formação do professor de português nos Cursos de Direito de faculdades de Maceió/AL	71
Tabela 5 -	Denominação da disciplina nas instituições pesquisadas	75
Tabela 6 -	Período em que se situa a disciplina	79
Tabela 7 -	Conteúdos essenciais à disciplina, na visão do professor	86
Tabela 8 -	Conteúdos indispensáveis à disciplina, na opinião do aluno	88
Tabela 9 -	Métodos e técnicas de ensino adotados pelos professores	95
Tabela 10 -	Material usado pelo professor	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES	Câmara de Educação Superior
CESMAC	Centro de Estudos Superiores de Maceió
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EAD	Educação a Distância
ESP	English for Specific Purposes (Inglês com fins Específicos)
FECOM	Faculdade de Educação e Comunicação
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Prof.	Professor
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO DA LÍNGUA NA PRÁTICA JURÍDICA	21
1.1. Breve retrospecto sobre o ensino de Língua Portuguesa	21
1.2. A instrumentalidade no ensino de Língua Portuguesa	29
1.3. argumentação jurídica: uma atividade lingüística de orientação retórica.....	34
CAPÍTULO 2 – DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E SABERES	41
2.1. Formação inicial do professor de Português: em busca de competências e habilidades específicas.....	41
2.2 O professor universitário: preparação, identidade e saberes	50
2.2.1 Identidade e saberes do professor universitário.....	53
CAPÍTULO 3 – A DISCIPLINA PORTUGUÊS NO CURSO DE DIREITO: O PERCURSO E A ANÁLISE DOS DADOS	61
3.1. A abordagem da pesquisa e os primeiros procedimentos.....	61
3.2. O panorama da pesquisa	64
3.3. Procedimentos de coleta de dados	66
3.3.1 Registros e notas de campo	67
3.3.2 Questionário	67
3.3.3 Entrevista semi-estruturada	68
3.3.4 Pesquisa documental e webgráfica	69
3.4 Análise e categorização dos dados coletados	70
3.4.1 Perfil dos professores envolvidos na pesquisa	70
3.4.2. A disciplina no contexto das grades curriculares dos cursos de Direito	75
3.4.3. O conteúdo da disciplina: ponto de partida para uma boa formação profissional.....	84
3.4.4 Os métodos e as técnicas de ensino, os materiais e os recursos didáticos utilizados pelos docentes.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	111

APÊNDICE I	117
Questionário aplicado ao professor	117
APÊNDICE II	124
Questionário aplicado ao aluno	124
APÊNDICE III	128
Roteiro de entrevista com Coordenadores de Curso de Direito	128
ANEXO I	129
GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “A”	129
ANEXO II	131
GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “B”	131
ANEXO III	133
GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “C”	133
ANEXO IV	135
GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “D”	135
ANEXO V	137
GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “E”	137
ANEXO VI	140
GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “F”	140

INTRODUÇÃO

Uma coisa é falar para atender às necessidades triviais de comunicação; outra, bem diferente, falar com precisão no exercício da profissão eleita. Ao estudante dos primeiros anos, que engatinha por entre os meandros verbais de que é tão pródiga a Ciência do Direito, hão de se lhe afigurar quase rebarbativos os vocábulos com que irá lidar quando estiver advogando.

Xavier (2005, p. 11)

Cada vez mais, desperta nos novos advogados a consciência da necessidade de dominar, por uma questão de sobrevivência na profissão, um conjunto de habilidades, sobretudo pela inteligência verbal, em virtude de a essência de uma discussão jurídica estar na técnica da argumentação, que será tecida pelo uso maduro e inteligente da palavra, manifestada em todos os sentidos: nas leis, nos atos judiciais e em diversas outras formas que não dispensam o instrumento da linguagem para o conhecimento da matéria jurídica.

De fato, nas Ciências Humanas e Sociais e nas práticas profissionais baseadas na aplicação dessas ciências, o discurso ocupa lugar de extrema relevância, pois é através dele que se realizam as inúmeras interações sociais, levadas a efeito no exercício profissional. No mundo jurídico isso é muito importante, tendo em vista que os operadores do direito necessitam fazer o uso não só público da palavra, mas, e principalmente, o uso específico do registro lingüístico pertinente à comunidade discursiva, que possui espaço de sentido e espaço estrutural autônomos, reveladores de uma linguagem singular sistematizada em gramáticas e dicionários jurídicos próprios.

A inclusão de disciplinas que têm a língua portuguesa como objeto de estudo em curso superior das diversas áreas tem sido muito comum, principalmente nos cursos de Direito, que, independente da denominação (Comunicação e Expressão, Expressão Jurídica, Português Aplicado ao Direito, Português Forense, Linguagem Jurídica), procuram suprir as deficiências que os alunos trazem da educação básica, assumindo um caráter de nivelamento, tempo em que procuram, também, desenvolver no aluno habilidades consideradas fundamentais ao seu desempenho na graduação e ao exercício da profissão depois de diplomado.

Nesse sentido, os conteúdos da disciplina se revelam um “fiel da balança”, estando o professor com a tarefa de estabelecer e implementar esse divisor de águas, considerando o desempenho do aluno que atualmente ingressa nos cursos superiores, notadamente no curso de Direito, que vem se proliferando por todos os rincões nacionais.

Referentemente a isso, segundo o INEP (2005), os últimos dados consolidados da educação superior brasileira, do Censo da Educação Superior 2005, apontam que em 2005 houve um aumento de 5% na oferta de vagas em relação ao ano anterior. Para disputar essas vagas em 2005, os números apontam, igualmente, um acréscimo de 0,14% na demanda por vagas.

Esse crescimento pode ser mais bem claramente visualizado na seguinte tabela:

Tabela 1 – OFERTA DE VAGAS E INSCRITOS PARA AS VAGAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM 2005.

Ano/Diferença	Vagas Oferecidas	Inscritos para as Vagas
2005	2.435.987	5.060.956
2004	2.320.421	5.053.992
Diferença a maior	115.566	6.964

FONTE: Dados estatísticos da educação superior fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC, 2005)

Ainda segundo o INEP, efetivamente ingressaram na educação superior 1.397.281 novos alunos, perfazendo um total de 4.453.156 matriculados em 2005.

Considerado número dessas vagas foi oferecido para o curso de Direito, tendo em vista que o crescimento da educação superior a partir dos anos 80 ocorreu, principalmente, em função do crescimento, também, do número de instituições privadas de nível superior, que oferecem os seus cursos de acordo com a procura, ou seja, com a perspectiva de retorno econômico, estando o curso de Direito assumindo a dianteira nessa relação de oferta e procura.

Sobre o avanço do ensino jurídico, Palmeira (2006), analisando a expansão recente do ensino jurídico em Alagoas, apresenta um quadro comparativo do crescimento da oferta de cursos de Direito no país, por estados da federação, no quadriênio 2001-2005, a partir de dados estatísticos da educação superior fornecidos pelo INEP. Considerando os números apresentados, a autora afirma ser o

Estado de Alagoas o campeão no crescimento dos cursos de Direito em termos percentuais.

Devido a esse panorama, os cursos de Direito vêm sendo alvo de críticas a partir das décadas de 1980 e 1990, pois nesse período o ensino jurídico tomou grandes proporções, sendo objeto de estudo de renomados juristas brasileiros e de constante vigilância por parte da Ordem dos Advogados do Brasil (daqui para frente OAB), principalmente em razão da qualidade desses cursos.

A OAB, além de exercer forte influência na avaliação externa dos cursos jurídicos, participou ativamente das ações que culminaram na reforma do ensino jurídico no país, tendo em vista a sua interferência nos requisitos essenciais que determinam as capacidades e as características dos futuros profissionais do Direito, fato que não acontece com nenhuma outra corporação profissional¹.

O descompasso entre a quantidade e a qualidade dos cursos jurídicos foi uma das questões apresentadas ao Grupo de Trabalho MEC-OAB², conforme se observa no seguinte trecho:

A crise de qualidade do ensino subverteu a percepção quase exclusivamente quantitativa do conceito de **NECESSIDADE SOCIAL**, que deve, necessariamente, ser percebido como a expressão de uma demanda que envolve simultaneamente uma interface qualitativa e quantitativa, entre as quais o grande elemento qualificador é o primeiro aspecto.

É importante dizer que a disciplina Português no Curso de Direito, tendo o correto encaminhamento, poderá ser a base de sustentação das disciplinas consideradas componentes dos conhecimentos básicos para a carreira jurídica; ou seja, uma disciplina que, sem negar a importância de um bom conhecimento das regras prescritas pela gramática, seja capaz de desenvolver no aluno habilidade em saber argumentar a favor de determinadas idéias escritas e orais, falar em público e compreender principalmente os pressupostos e subentendidos de um texto, elementos essenciais a tão almejada qualidade dos cursos jurídicos.

¹ Nenhum Conselho condiciona o exercício da profissão à prévia aprovação em exames da entidade.

² Na esteira de um mútuo interesse do MEC e da OAB, o Ministro de Estado da Educação, Tarso Genro, por meio das Portarias nº 3.381, de 20 de outubro de 2004, e nº 484, de 16 de fevereiro de 2005, instituiu o grupo de trabalho, com a finalidade de realizar estudos para consolidar os parâmetros já estabelecidos para a análise dos pedidos de autorização de novos cursos.

Referentemente a isso, sabemos que boa parte dos alunos que ingressam nos cursos superiores em geral nem sempre escrevem e/ou lêem com a proficiência esperada, razão por que o ensino de língua materna nos cursos de graduação deve privilegiar a leitura e a escrita de textos, tudo para consubstanciar o trabalho docente nessa área.

Em decorrência dessa realidade, fomos interpelados por uma grande curiosidade científica a respeito da disciplina Português no curso de Direito, pois, além de ser licenciado em Letras, atuando como professor de Língua Portuguesa no Curso de Letras do CESMAC, sou bacharel em Direito. Deste curso, fui dispensado das aulas de Português, embora muitas vezes assistia a elas, em virtude de o horário escolar inserir a referida disciplina entre outras que obrigatoriamente tinha que freqüentar. Observava que o conteúdo ali ministrado tinha como objetivo apenas os aspectos gramaticais que eram, e são, insuficientes para o desenvolvimento de uma prática discursiva eficaz e condizente ao exercício da advocacia.

A partir das nossas inquietações, chegamos à indagação que revela o problema a desvendar: como é, atualmente, a estrutura e o funcionamento da disciplina Português nos Cursos de Direito de Faculdades de Maceió? Desse problema, decorrem questões subjacentes, como: Quem é o professor de Português Jurídico? Como tem sido a formação desse professor? Como se situa essa disciplina no currículo do Curso de Direito? Que enfoques são dados nos programas de ensino dessa disciplina?

Na busca de respostas a esses questionamentos, centramos o foco dessa pesquisa em um objetivo geral, qual seja, investigar a disciplina Português nos Cursos de Direito de Faculdades de Maceió, com foco na formação do professor, nas questões curriculares, nos conteúdos e nos enfoques metodológicos que envolvem a disciplina.

Tal objetivo, para melhor encaminhamento do trabalho, norteou objetivos mais específicos, desdobrando-se na realização de levantamento da situação da disciplina Português no currículo de Direito nas instituições pesquisadas; na identificação de professores que ensinam Português no Curso de Direito, a fim de conhecer a história de sua formação, seus procedimentos de ensino, seus materiais didáticos, sua forma de atuação; na análise das condições intra e extraescolares que favorecem ou dificultam a efetivação, a incorporação e a manutenção das práticas

pedagógicas e, por fim, na observação do conteúdo programático da disciplina, para verificar se as contribuições das teorias recentes em Lingüística estavam, ou não, ali presentes.

Para embasamento metodológico do trabalho, selecionamos teóricos reconhecidamente experientes em pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, a exemplo de Alves-Mazzoti & Gewandsznajder (2002), André (1997, 2004, 2005), Triviños (1987) e Gatti (2002).

Como lançamos mão de dados quantitativos para desvendar alguns questionamentos da pesquisa, esclarecemos que não temos dúvida de que o nosso trabalho está enquadrado no rol das pesquisas qualitativas, principalmente por se inserir na área de educação. A esse respeito, Gatti (2002, p. 29) leciona que

é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma quantificação dessa grandeza), e de outro, ele precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si”.

Precisávamos dispor de um instrumental teórico consistente, capaz de nos fornecer base e rumos necessários à efetivação de respostas para as nossas questões sobre o assunto. Com esse entendimento e considerando a natureza do tema, recorreremos a teóricos que cuidam da formação e saberes do professor, a exemplo de Tardif (2005), Nóvoa (1992, 1999), Sacristán (1998), dentre outros, assim como àqueles que têm no ensino de língua e no estudo da linguagem o seu referencial: Possenti e Ilari (1987), Marcuschi (2003), Soares (1998, 2002), Antunes (2003, 2007), Voese, (2001), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e outros. A legislação vigente sobre as diretrizes curriculares de cursos superiores de Direito e Letras, bem como os dispositivos legais que tratam da formação de professores serviram, igualmente, de base teórica para o que se discute neste trabalho.

Quanto à estrutura, esta pesquisa compõe-se de três capítulos. No primeiro, intitulado “**Importância do domínio da língua na prática jurídica**”, fizemos um breve retrospecto sobre o ensino de Língua Portuguesa, como também tratamos da instrumentalidade no ensino dessa disciplina. Discutimos, ainda, neste capítulo, as concepções de argumentação, elemento que norteia toda prática jurídica.

No segundo capítulo, **“Docência na educação básica e no ensino superior: formação e saberes”**, a proximidade com o objeto de estudo se torna maior, em função de discutirmos a formação inicial do professor de Português, como se dá a preparação para o magistério superior, além de investirmos nas discussões recorrentes sobre saberes docentes.

Dedicamos o terceiro capítulo à pesquisa em si, intitulando-o de **“A disciplina Português no Curso de Direito: o percurso e a análise dos dados”**. Aqui mostramos as etapas do processo, assim como a análise, a categorização e a discussão dos dados, para se chegar aos entendimentos preliminares.

Sendo assim, quando decidimos realizar esta pesquisa, enfrentando as mais diversas dificuldades, pensamos que possivelmente a abordagem aqui proposta fosse, de alguma forma, inédita e inovadora, pois são poucos os trabalhos de pesquisa semelhantes em nosso meio.

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DO DOMÍNIO DA LÍNGUA NA PRÁTICA JURÍDICA

Há uma concordância quase unânime hoje em reconhecer que as modalidades da significação são expressas, de preferência, por certas formas gramaticais, mas que estas também podem servir para exprimir outras modalidades.

(Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 174)

Neste capítulo, mostraremos a importância do domínio da língua para os operadores do direito. Inicialmente, fizemos uma breve incursão sobre a história da Língua Portuguesa como componente curricular, passando pela instrumentalidade no seu ensino.

Na seqüência, tratamos da argumentação, que visa à promoção de justiça social, envolvendo, para tanto, a contradição (na acepção de confronto), compreendida como resultado da multiplicidade de interpretação de leis, fatos etc.

1.1. Breve retrospecto sobre o ensino de Língua Portuguesa

A inclusão da Língua Portuguesa como disciplina curricular no Brasil só ocorreu no fim do Império, ou seja, nas últimas décadas do século XIX. O ensino do português até meados do século XVII era tido tão-somente como instrumento para a alfabetização, conforme assinala Soares (2002, p. 158) ao dizer que “na verdade, o que iam os meninos (os poucos privilegiados que se escolarizavam) aprender à escola era o ler e o escrever em português”.

Esse atraso na institucionalização do ensino do Português, embora fosse a língua oficial no país, explica-se em virtude de outras duas línguas prevalecerem no Brasil Colonial: a língua geral e o latim. A língua geral abarcava as línguas indígenas faladas no Brasil, que tinham, na maioria das vezes, o tupi como tronco, porquanto era utilizada no convívio social entre portugueses e indígenas e entre estes de diferentes línguas, como também para a evangelização e a catequese. Já o ensino secundário e superior dos jesuítas se fundamentavam no latim.

Além desses fatores, é importante frisar que as condições externas, como o uso secundário do português na comunicação oral, o seu pouco valor como bem

cultural e, principalmente, a precariedade de seu regulamento escrito impossibilitavam a instituição do português como área de conhecimento, capaz de gerar uma disciplina curricular, apesar de, durante o século XVI, ter ocorrido a produção de diversas ortografias e gramáticas, a exemplo da Gramática de Fernão Oliveira, em 1536, que é considerada a primeira gramática de língua portuguesa.

Somente a partir das reformas pombalinas, a língua portuguesa tornou-se obrigatória no ensino de Portugal e suas colônias. No Brasil, o Marquês Pombal não só obrigou o ensino do Português, como também proibiu o uso de quaisquer outras línguas, afirmando que

nesta conquista (no Brasil) se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam, determinam que um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado³. (*apud* SOARES, 2002, p. 159-160)

As reformas impostas por Marquês de Pombal, ao mesmo tempo em que contribuíram para a afirmação da língua portuguesa em terras brasileiras e para a sua inserção e valorização na escola, contribuíram, também, para o surgimento de controvérsias, em razão de instituir um programa de estudos diferente do programa dos jesuítas, até então consolidado no Brasil, sem que antes fossem implementadas medidas eficazes, capazes de atenuar o impacto da imposição.

Nessa época, além do aprender a ler e a escrever em português, foi introduzido o estudo da gramática portuguesa, permanecendo, também, a gramática latina e a retórica — sendo estas tradição do programa jesuítico — levando-se a inferir que, desde as reformas Pombalinas até fins do século XIX, os estudos relativos à língua eram feitos em dois conteúdos básicos: gramática e retórica.

³ O texto é do Diretório de 3 de maio de 1757, em que são determinadas medidas aplicadas inicialmente ao Pará e ao Maranhão, estendidas posteriormente, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil; citado em Cunha (1985, p. 79-80). Nota encontrada em Soares (2002, p. 160).

No início, o ensino da gramática da Língua Portuguesa revelava um valor acessório, quase instrumental, servindo de suporte ao ensino da língua latina. À proporção que o latim ia perdendo seu uso e prestígio social, resultando em sua exclusão do sistema de ensino básico (fundamental e médio) no século XX, a língua portuguesa ia ganhando autonomia, notadamente pelo surgimento de gramáticas escritas por professores brasileiros, em decorrência da instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, em 1808, e da progressiva constituição do objeto de estudo: a língua como sistema.

Em 1838, o regulamento do Colégio Pedro II fazia menção à gramática nacional como objeto de estudo, diferentemente do que ocorreu no ano de sua criação, 1837, em que as disciplinas retórica e poética incorporavam o estudo da língua portuguesa.

Nesse sentido, Soares (2002, p. 164), escrevendo sobre os livros didáticos produzidos pelos professores do Colégio Pedro II na segunda metade do século XIX, informa:

Retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português.

Referentemente à citação acima, a autora esclarece:

Interessante é o fato de que só em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de “professor de português”; segundo Pfromm Neto et alill (1974, p.191), “vários estudiosos apontam esse decreto como o marco inicial do ensino da língua vernácula”. (SOARES, 2002, p. 164)

Até os anos 40 do século XX, a disciplina Português continuava a circular pela tradição, reunindo em seu bojo elementos de gramática, retórica e poética, ou seja, a aprendizagem sobre o sistema da língua era feito por meio da gramática, enquanto a retórica e a poética, sob nova roupagem, assumiam o caráter de estudos estilísticos, configuração que interessava à clientela para a qual a escola existia: alunos das camadas privilegiadas.

Por outro lado, nos anos 50 e 60, a clientela estudantil ganhou novo perfil em virtude do aumento das possibilidades de acesso à escola, a qual deixou de ser

espaço de burgueses, apenas, exigindo mudanças nas disciplinas curriculares e, por consequência, no conteúdo da disciplina Português.

Sobre as mudanças provocadas pelas novas condições escolares e pedagógicas, assim como pelas novas necessidades e exigências culturais, Soares (2002, p. 167) registra:

É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, começam a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática.

A partir dessas mudanças, o ensino de Língua Portuguesa teve novo traçado: gramática e texto foram reunidos em um só livro, porém com duas partes bem definidas: metade para a gramática e metade para uma coletânea de textos denominada antologia. Tal estrutura de livro somente foi superada nos anos 60, visto que os livros já se organizavam em unidades constituídas de texto para interpretação e tópico gramatical, com aparente fusão gramática-texto, pois, conforme explica Soares (2002, p. 168), “na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 50 e 60 (primazia que ainda hoje a ela é dada em grande parte das aulas de Português, nas escolas brasileiras).

Nesse sentido, há de se concordar com a afirmativa de Soares (2002), pois um rápido olhar no prefácio da gramática de Bechara (1980, p. 21) fica evidente essa tendência:

Não se rompe de vez com uma tradição secular: isto explica por que esta *Moderna Gramática* traz uma disposição da matéria mais ou menos conforme o modelo clássico.

Soares (2002, p. 168) também aponta as possíveis justificativas para a primazia da gramática em relação ao texto:

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de textos.

Apesar de, na prática, até os nossos dias persistir a primazia da gramática nas aulas de Português, observa-se que nos anos 60 o ensino começa a voltar-se para as habilidades de leitura, através de atividades de compreensão e interpretação, estando os anos 70 como aqueles que, de fato, estabeleceram um lapso nessa primazia gramatical, em virtude do surgimento da nova LDB nº 5.692/71.

Essa Lei provocou mudanças significativas nas diversas disciplinas curriculares, a exemplo do Português, com a reformulação do ensino primário e médio, objetivando o desenvolvimento do país, que se encontrava sob o comando do governo militar desde 1964. Nesse contexto, a língua foi considerada o instrumento fundamental para esse crescimento, porquanto a denominação de Comunicação e Expressão substituiria a disciplina Português.

Como reforço às mudanças de caráter político e ideológico, nos anos 70 os meios eletrônicos de comunicação fazem surgir a Teoria da Comunicação, ampliando o quadro referencial para a análise da língua, denotando que, conforme Soares (2002, p. 169):

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais.

Ao contrário do período que antecedeu a Lei nº 5.692/71, o entendimento agora é o de linguagem como instrumento de comunicação, concepção revelada pelos livros didáticos, nos quais a “gramática é minimizada” (SOARES, 2002, p. 169), motivo por que o período acendeu uma polêmica sobre ensinar, ou não, gramática na escola fundamental.

As críticas às novas orientações para o ensino da Língua Portuguesa fizeram o CFE retornar a denominação Português aos currículos de Ensino Fundamental e Médio, em atenção aos repetidos protestos e reflexões da comunidade educacional brasileira, pois a concepção de língua e de ensino já não encontrava sustentação nas ideologias políticas e nem somente na Teoria da Comunicação. Isso ocorreu em virtude do processo de redemocratização do país e da contribuição de outros ramos das ciências lingüísticas, como a Sociolingüística, a

Psicolingüística, a Lingüística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso, que começavam a interferir no ensino da disciplina Português.

Tais interferências podem ser assim resumidas, amparadas na escrita de Soares (2002, p. 171-172):

- a) a Sociolingüística alertou a escola para as diferenças entre as variedades lingüísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada “padrão-culto”, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português;
- b) a Lingüística, ao desenvolver estudos de descrição da língua portuguesa, tanto escrita quanto falada, tem trazido novas concepções da gramática do Português, que se opõem à concepção prescritiva que vinha vigorando, e à concepção de que só da língua escrita se tem de conhecer a gramática;
- c) a vertente da Lingüística Textual vem evidenciar a necessidade e conveniência de que a gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo do nível da palavra e da frase, tais como a correferência, a pronominalização, a relação tópico-comentário, as relações entre frases etc.

Nessa direção, Possenti e Ilari (1987, p. 11) argumentam:

A relação da lingüística com o ensino de línguas é muito menos a de fornecer técnicas do tipo “como ensinar sintaxe a partir de uma certa teoria sintática”, ou “como trabalhar com o texto a partir de uma certa teoria da compreensão”, mas a de buscar nas diversas teorias princípios capazes de combinar-se numa concepção minimamente consistente de língua e de aprendizagem...

É assim que os anos 80 aparecem como um divisor de águas no ensino de Português, pois as contribuições das ciências lingüísticas levam a uma concepção de gramática diferente da tradicional, assim como a uma reflexão sobre o seu papel dessa gramática e sua função, tendo em vista o momento sócio-histórico reclamar um entendimento de língua como enunciação, incluindo, aí, as suas relações “com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 2002; p. 173)

Apesar desses avanços, o nível do ensino continuava a reclamar mudanças, em virtude das tradicionais propostas tecnicistas, que se sustentavam desde a década de 70, terem inibido a atuação do aluno como “sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos... com os outros e com a própria língua” (SOARES, 1998, p. 59).

Decorre daí, em 1995, o surgimento dos PCN, defendendo o ensino de Língua Portuguesa como instrumento para o domínio geral e eficaz do uso da linguagem oral e escrita, firmando seus alicerces na interação entre sujeitos. No ano seguinte, a educação do Brasil sofre uma mudança substancial com o advento da nova LDB (Lei 9394/96).

O fato é que nos dias atuais os métodos, técnicas e concepções do ensino de Português continuam sendo largamente discutidos, em razão de áreas “alheias” às ciências lingüísticas estarem introduzindo a necessidade de orientar o ensino da língua materna por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas, fato evidenciado em três áreas de estudos e pesquisas recentes: “a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita, a antropologia da leitura e da escrita” (SOARES, 2002, p. 173).

Dessas áreas de estudos e pesquisas, ousamos definir o norte didático-metodológico para o ensino de Língua Portuguesa: a leitura e a escrita, como gerenciadores do processo de inclusão do indivíduo no ambiente escolar e na sociedade. Nesse sentido, Raupp (2005, p. 53) afirma:

A aula de Língua Portuguesa é – ou deveria ser – o espaço da palavra, o espaço do confronto entre sujeitos que lêem e se lêem, escrevem e se escrevem, na medida em que ao se perceberem sujeitos da história, utilizem a linguagem como possibilidade de leitura e escrita do outro e de si mesmo, marcando verbalmente sua história através da palavra (RAUPP, 2005, p. 53).

O ensino de Português no Curso de Direito se reveste de peculiaridade, tendo em vista que seu principal objetivo reside na preparação para a prática profissional. Isso exige do professor da disciplina rigor na seleção de conteúdo e nas estratégias de ensino, objetivando formar cidadãos capazes de agir com autonomia nas diversas situações por que os operadores do direito se deparam. Para tanto, muito além de conteúdos que tratam de fenômenos normativos e sistêmicos, a

disciplina deve firmar-se em estratégias de ensino que levem o aluno à reflexão sobre o sistema lingüístico e sobre a língua em uso conjuntamente.

A esse respeito, Mendonça (2006, p. 206), tratando da Análise Lingüística no Ensino Médio, esclarece:

Ainda assim, a AL não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Não há língua sem gramática, já nos lembram Possenti (1996) e Antunes (2003). A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.

A autora, a partir dos procedimentos que em geral são utilizados em sala de aula, elaborou, com propósitos ilustrativos, a seguinte tabela, para uma melhor compreensão das diferenças básicas entre ensino de gramática e análise lingüística:

Tabela 2: DIFERENÇAS ENTRE ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalingüísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade da norma-padrão 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas lingüísticas.

<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Hoje, os documentos oficiais para a educação básica privilegiam o ensino de língua materna na perspectiva lingüística, com foco no texto situado em contextos interativos, e não na palavra isolada. Não pode ser diferente a estratégia a ser utilizada no ensino de Português nos Cursos de Direito, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais desse Curso, tratando das habilidades e competências do profissional a ser formado, investe no domínio da expressão oral e escrita de modo crítico e reflexivo. É, pois, à luz dos estudos lingüísticos focados nos gêneros textuais jurídicos que a disciplina deve trabalhar as questões mais profundas a propósito do texto e, se for o caso, as questões gramaticais.

O ensino da Língua Portuguesa, em qualquer nível de ensino, deve voltar-se para a interação, para o entendimento de língua como sendo co-produzida por sujeitos que interagem em tempo e espaço determinados, uma língua que vá além da existência de fórmulas prontas e acabadas.

1.2. A instrumentalidade no ensino de Língua Portuguesa

Os estudos sobre a instrumentalidade no ensino do Português constitui uma lacuna na história do ensino da língua, fato constatado nas pesquisas efetuadas para a constituição deste estudo. Recorrendo à pesquisa webgráfica, meio mais eficaz de busca sobre temas de naturezas diversas, a direção era sempre em torno da instrumentalidade do ensino de língua estrangeira, notadamente da língua inglesa.

É de Soares (2002) que vem o norte para a questão da instrumentalidade do ensino de língua portuguesa, ao anotar que, após a reforma pombalina, a gramática da língua latina continua no currículo ao lado da gramática do português, devendo esta última preceder a primeira, com uso *instrumental* inicialmente.

Cunha *apud* Soares (2002, p. 161) vai mais além, anotando as recomendações aos professores de latim insertas nas Instruções para os

professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica, baixadas pela reforma imposta por Pombal:

Todos os homens sábios uniformemente confessam, que deve ser em vulgar o Método para aprender os preceitos da Gramática; pois não há maior absurdo, que intentar aprender uma Língua no mesmo idioma, que se ignora.

Depreende-se dessa citação, a orientação para que a Língua Latina, que até então era ensinada e falada em latim, passasse a ter o vulgar, ou seja, a língua portuguesa como instrumento de apoio à aprendizagem daquele idioma, com observância das semelhanças entre essas línguas. O autor ainda anota:

Para que os Estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da Gramática Latina, é útil que os Professores lhes vão dando uma noção da Portuguesa; advertindo-lhes tudo aquilo, em que tem alguma analogia com a Latina. (CUNHA *apud* SOARES 2002, p. 162)

Monteiro e Melo (2003, p. 145) afirmam que o estudo sobre o ensino/aprendizagem de língua como disciplina instrumental é fenômeno esporádico, que se dá de forma isolada. No entanto, as autoras anotam que a pesquisa em Inglês Instrumental foi institucionalizada desde os anos 70 através do *Brazilian ESP⁴ Project*, acrescentando que “o inglês é, porém, um caso singular, e a explicação para isso certamente pode ser encontrada na importância da língua inglesa no mundo moderno”.

Reportando-se especificamente ao Ensino Instrumental de Línguas Estrangeiras no Brasil, Silveira (1999, p. 83) esclarece:

Nas universidades brasileiras, (e também em algumas escolas técnicas federais) muitos cursos de ESP (English for Specific Purposes) foram implantados desde o início da década de 80. Nas universidades, tal ensino vem funcionando tanto nos cursos de graduação, como nos cursos de pós-graduação, em que os alunos necessitam muito da leitura em língua estrangeira, principalmente inglês e francês, para ter acesso a informações científicas e tecnológicas.

Vale dizer que o ESP surgiu na Inglaterra, na década de 70, como instrumento “reparador”, em resposta à constatação de que os alunos da educação

⁴ English for Special Purposes (Inglês para fins Específicos)

básica naquele país tinham um péssimo desempenho no uso do inglês formal padrão, tanto na leitura como na escrita. Nesse sentido, é possível dizer que o Português Instrumental também surgiu para suprir lacunas deixadas na educação básica brasileira, por isso a existência da disciplina na maioria dos cursos de graduação do país.

Acontece, porém, que a função e os procedimentos didático-metodológicos que envolvem o português instrumental não estão bem sistematizados no meio acadêmico. São elementos que até os autores de compêndios sobre Português Instrumental não conseguem aclarar, motivo por que não são poucas as indagações e as (ir)respostas que circulam nos fóruns informatizados sobre o assunto, conforme se apresentam abaixo, a título de ilustração:

Tabela 3: CONCEPÇÃO DE PORTUGUÊS INSTRUMENTAL

Perguntas	Respostas
O que é português ⁵ instrumental?	Português instrumental é uma disciplina acadêmica que prioriza o ensino do preenchimento correto de correspondência oficial, no caso entre empresas (pessoas jurídicas em geral), para que o futuro profissional não preencha nenhum tipo de comunicação fora do padrão técnico.
O que é português instrumental? ⁶	<p>Na educação e ensino das letras é disciplina que tem como objetivo oferecer condições para que os alunos possam ter mais segurança no momento da fala ou da escrita em português; Especificamente, ela prepara os alunos para enfrentar o mercado de trabalho, pois em qualquer função que eles vierem a exercer, será exigido o mínimo de conhecimento nesta área.</p> <p>Atualmente esta disciplina tem sido aplicada no ensino de português como língua estrangeira para refugiados no Brasil (ver matéria na revista LÍNGUA deste mês).</p> <p>Outra resposta:</p> <p>Olá É o estudo da Língua Portuguesa objetivando a capacitação para a compreensão, interpretação e confecção de textos.</p>

⁵ Disponível em

http://br.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=A0geunMxFVRHdCUAd1nz6Qt.;_ylu=X3oDMTEyZnNpMXJnBHNIYwNzcgRwb3MDMjgEY29sbwNhYzIEdnRpZAMEbANXUzE-?qid=20070426055501AA1Df85. Acesso em 03 dez 2007.

⁶ Disponível em <http://inforum.insite.com.br/1798/3873623.html>. Acesso em 03 dez 2007.

Dessa maneira, alguns se aventuram conceituar o Português Instrumental, a partir de suas impressões, do contato que tiveram com a disciplina, como se pode ver nas respostas aos fóruns antes transcritos. Nesse caso específico, registra-se um ponto em comum na maioria das respostas: o Português Instrumental está a serviço da feitura de gêneros administrativos.

As respostas levam a entender a disciplina como um “manual de procedimentos”, fato que pode ser constatado no Português Instrumental, de Martins e Zilberknop (2001), e no Português para Profissionais, de Kaspary (1992), ao anotarem as expressões “este manual” e “manual de treinamento”, respectivamente, na apresentação de suas obras:

Na inserção dos assuntos que compõem este manual, não houve preocupação em repetir toda a gama dos títulos que, costumeiramente, aparecem nas gramáticas tradicionais. Procedeu-se, isto sim, a uma seleção de itens instrumentais, visando à boa comunicação (MARTINS e ZILBERKNOP, 2001, p. 7)

Este livro, cujo objetivo é servir, precipuamente, de manual de treinamento, procura vir ao encontro dos que lidam com a redação de documentos da rotina administrativa, dos que se encontram no efetivo exercício dessa atividade e dos que a ela aspiram (KASPARY, p. 11)

Por outro lado, observando os assuntos selecionados, pode-se constatar um confronto entre os autores, pois enquanto a obra de Martins e Zilberknop (2001) vai além da gramática propriamente dita, apresentando tópicos oriundos das contribuições da Lingüística, da Teoria Literária e da Teoria da Comunicação, os conteúdos selecionados por Kaspary (1992), apesar de a obra objetivar ter como público-alvo aqueles que trabalham com a redação de gêneros administrativos (no dizer de hoje), finca seu alicerce na gramática normativa, apenas.

A esse respeito, tratando da falta de consolidação de um corpo de técnicas que possibilitasse a consecução do objetivo do Inglês Instrumental, Sousa (1981, p. 15) adverte:

...é preciso que a instrumentalidade não se restrinja aos aspectos extrínsecos do texto mas, ao contrário, estenda-se, extensiva e intensivamente, aos aspectos intrínsecos da textualidade. Vale dizer: não se demore apenas no mero significado denotativo do vocabulário e nas estruturas lingüísticas de superfície (morfológicas, léxicas e sintáticas) – instrumentalidade extrínseca – mas, ao invés,

transponha os limites da frase para as unidades transfrásicas até atingir o texto como uma unidade “sintática” e, ao mesmo tempo, alcançar níveis de maior densidade conotativa de seu vocabulário.

Como já foi dito, praticamente inexistem trabalhos que se aventurem escrever sobre o Português Instrumental, seus objetivos, sua evolução, seus métodos práticos. Quando muito, os pesquisadores se debruçam sobre a formulação de proposta de língua materna instrumental, a exemplo de Azevedo e Rowell (2003) que focam seu estudo para o ensino fundamental. As autoras fazem uma incursão por alguns conceitos de base, tais como o de língua, linguagem, homem, cultura, natureza, para justificar a abordagem proposta para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, ou seja,

uma abordagem que conceba a língua como “ferramenta” para a aquisição de conhecimentos em todas as áreas, desde o acesso à informação até a estruturação do pensamento e dos diferentes raciocínios que cada área impõe ao sujeito conhecedor (AZEVEDO e ROWELL, 2007, p. 125).

A proposta de Azevedo e Rowell (2007) está embasada na área das ciências lingüísticas, por isso ser inovadora, inclusiva, cidadã, capaz de conceber a língua como instrumento de interação humana e mediadora da aquisição de conhecimentos. Para isso, dizem as autoras que cabe à escola e ao professor, principalmente ao professor de português, promover a instrumentalização lingüística dos educandos de modo a construir os saberes e, por conseqüência, o conhecimento.

A natureza dos conteúdos da disciplina Português no curso de Direito, para que conduza o graduando a desenvolver as habilidades e competências insertas nas diretrizes curriculares desse curso, indica que essa instrumentalização não pode prescindir das contribuições que a Lingüística trouxe ao ensino de língua. A argumentação jurídica, por exemplo, deve ser abordada como interação na qual se negociam sentidos, por isso “ela deve inscrever no estudo da materialidade lingüística as determinações de ordem social que atuam com e sobre a linguagem” (VOESE, 2001, p. 17). Sendo a argumentação jurídica um tópico indispensável ao conteúdo programático da disciplina em estudo, um breve registro desse recurso será feito a seguir.

1.3. argumentação jurídica: uma atividade lingüística de orientação retórica

No mundo moderno, a boa comunicação é fator imprescindível ao ser humano, em virtude da sua função impositiva para aquele que deseja se estabelecer nos diversos segmentos sociais.

No caso específico dos operadores do direito, comunicar-se com clareza e eficácia é, antes de tudo, ponto de partida para o sucesso profissional, haja vista a dimensão que a linguagem adquire na seara jurídica, principalmente quando se deseja mudar a perspectiva do outro em relação a determinado tema, de modo que este passe a acreditar que a nossa posição constitui a realidade, a verdade.

Nesse sentido, a argumentação representa um forte arsenal para a defesa de idéias, ora posicionando valores em seus aspectos positivos, ora em seus aspectos negativos, tendo em vista que no mundo jurídico as ações são orientadas fundamentalmente por interesses antagônicos, demonstrando ser um “campo da prática dialética por seus usuários” (GONÇALVES, 2002, p. 31), porque “as diversas interpretações favorecem um ou outro interesse, um ou outro valor, que estão em conflito em cada caso específico” (PERELMAN, *apud*, VOESE, 2001, p. 48).

Sendo assim, os prós e os contras estão sempre presentes na argumentação jurídica porque há, na prática, uma possibilidade permanente de contradição proveniente dos vários sentidos que a interpretação dos fatos questionados pode revelar, consoante se observa em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p.50):

A eloquência prática, que comportava os gêneros jurídico e deliberativo, era o campo predileto onde se enfrentavam litigantes e políticos que defendiam, argumentando, teses opostas e às vezes até contraditórias.

Por outro lado, a prática dialética deve ser conduzida de modo a atingir seus fins, sem que haja, no entanto, a perda da qualidade da argumentação. Para que isso ocorra, segundo Aristóteles, a discussão deve ser travada com pessoas certas:

Não se deve discutir com todos, nem praticar a Dialética com o primeiro que aparecer, pois, com respeito a certas pessoas, os raciocínios sempre se envenenam. Com efeito, contra um adversário que tenta por todos os meios parecer esquivar-se, é legítimo tentar por todos os meios chegar à conclusão; mas falta elegância a tal

procedimento. (apud PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.19)

Por vezes, argumentar pode confundir-se com o sentido comum de discutir, numa espécie de luta verbal. No entanto, os argumentos nada mais são do que um rol de dados e razões favoráveis a uma conclusão que se pretende como verdadeira.

Abreu (2004, p. 25), tratando do assunto, diz que “argumentar é a arte de convencer e persuadir”. O autor faz uma breve incursão pela origem das palavras convencer e persuadir, buscando estabelecer as diferenças básicas existentes entre elas. Diz que convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando e provando, por isso trata-se de uma construção no campo das idéias. Por outro lado, persuadir, segundo o autor, é saber gerenciar relação, falando para a emoção do outro, ou seja, é uma construção que se processa na esfera emotiva, de modo a sensibilizar o outro para agir.

Na argumentação jurídica, convencer e persuadir constituem-se um contínuo, pois há por parte do enunciante uma preocupação efetiva com o resultado e, também, com o caráter racional da adesão:

Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. Em contrapartida, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA ,1996, p. 30).

A argumentação para os operadores do direito se reveste de uma especificidade ímpar, tendo em vista a sua atuação sobre sentidos e valores conflitantes, objetivando a justiça social. Através de técnicas e estratégias argumentativas, procuram-se os melhores efeitos de aprovação do que se expõe, estando as razões apresentadas como centro da validade, pois “um argumento não é correto e coercivo ou incorreto e sem valor, mas relevante ou irrelevante, forte ou fraco, consoante razões que lhe justificam o emprego no caso” (PERELMAN, *apud* VOESE, 2001, p. 12).

Tratando dos efeitos da argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 50) assim se pronunciaram:

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

Para tanto, é necessário que o enunciante conheça e adapte-se ao contexto, para que sua argumentação seja aceita pelo auditório⁷, porque, caso contrário, “uma argumentação considerada persuasiva pode vir a ter um efeito revulsivo sobre um auditório para o qual as razões pró são, de fato, razões contra” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 22). Ter como ponto de partida do raciocínio teses já admitidas por aqueles a quem se dirige, é fundamental para o orador conseguir a adesão às suas propostas.

Nesse sentido, Abreu (2004, p. 37/30) indica quatro condições basilares que devem ser observadas para a orientação da argumentação: a definição da tese, sabendo para que tipo de problema essa tese é resposta; o uso de uma linguagem comum com o auditório, tendo em vista que o emissor deve se adaptar às condições intelectuais e sociais do receptor, e não o contrário; o gerenciamento da relação, para que o contato com o auditório seja positivo e, por fim, a atuação ética, que confere credibilidade ao processo argumentativo.

Fica evidenciado, portanto, a importância do auditório, em virtude de a argumentação objetivar a adesão daqueles a quem se pretende influenciar. Devido a isso, na preparação do auditório o enunciante deve apresentar convicções claras, a partir de estratégias bem conduzidas, pois, no dizer de Voese (2001, p. 90), “é muito difícil alguém receber a adesão do auditório sem ser e parecer confiável e sem ele próprio estar convicto do que está afirmando.”

A argumentação jurídica ainda preserva a estrutura aristotélica para a elaboração de textos. Citelli (2004, p. 12/13), a partir dos estudos de Aristóteles em sua *Arte Poética*, apresenta quatro fases do discurso persuasivo, que podem ser assim resumidas:

- a) Exórdio. É o início do discurso, por isso constituir-se de uma grande importância. Essa fase visa assegurar a fidelidade dos ouvintes.

⁷ Auditório aqui é tomado na acepção preferida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 22): o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação.

- b) Narração. É o andamento argumentativo. Aqui os fatos são arrolados e os eventos, indicados.
- c) Provas. É parte do discurso persuasivo a prova do que é dito, ou seja, a comprovação das afirmativas dá credibilidade ao argumento, por isso ser a parte mais significativa no discurso judiciário.
- d) Peroração. É a conclusão, a última oportunidade para se assegurar a fidelidade do destinatário.

Por outro lado, é importante enfatizar que, para a nova retórica, o estudo da argumentação, visando à aceitação ou a rejeição de uma tese, não se limita às orientações da retórica aristotélica.

Para Aristóteles, retórica e dialética se opõem na medida em que esta estuda os argumentos numa discussão com um único interlocutor e aquela como dizendo respeito às técnicas do orador "dirigindo-se a uma turba reunida na praça pública, a qual não possui nenhum saber especializado e que é incapaz de seguir um raciocínio um pouco mais elaborado" (PERELMAN, 1993, p. 24).

A nova retórica rompe com essa distinção, ao passo que diz respeito aos discursos dirigidos a todas as espécies de auditórios, individual ou universal, conforme se observa em Perelman (1993, p. 24):

Considerando que o seu objeto é o estudo do discurso não-demonstrativo, a análise dos raciocínios que não se limitam a inferências formalmente corretas, a cálculos mais ou menos mecanizados, a teoria da argumentação concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética) cobre todo o campo discursivo que visa convencer ou persuadir, seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere."

Para Perelman (1993), ao estudo da argumentação, quando muito, devem ser conjugadas metodologias específicas em função do auditório e do gênero da disciplina, o que geraria, por exemplo, uma lógica jurídica, a qual nada mais é do que aplicação particular da nova retórica ao direito.

Nesse sentido, pode-se dizer que a argumentação jurídica busca sua abordagem na especificidade e complexidade própria da prática, adotando modelos lógicos para agirem sobre valores polares, apesar de não estar no campo do formalismo lógico. Por isso, é importante que o ponto de partida do raciocínio seja

uma tese já aceita pelo auditório ao qual se dirige, visto que “a argumentação vale-se, ao mesmo tempo, de técnicas que produzem argumentos e de estratégias que buscam viabilizar os melhores efeitos de adesão na interação” (VOESE, 2001, p. 12).

Para Abreu (2004, p. 49), “técnicas argumentativas são os fundamentos que estabelecem a ligação entre as teses de adesão inicial e a tese principal”, compreendendo dois grupos principais: *os argumentos quase-lógicos e os argumentos fundamentados na estrutura do real.*

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) dizem que os argumentos quase-lógicos pretendem certa força de convicção porque se comparam a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos. Por essa razão, o esquema formal, que serve de modelo à construção do argumento, deve preceder às operações de redução, que permitem inserir os dados nesse esquema, a fim de torná-los comparáveis, semelhantes, homogêneos.

Os autores esclarecem como ocorrem os processos de redução dos dados:

As reduções exigidas para submeter a argumentação aos esquemas formais se referem ora aos termos do discurso, que são tratados como entidades homogêneas, ora às estruturas, que são assemelhadas a relações lógicas ou matemáticas, sendo ligados, aliás, esses dois aspectos da redução (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 220).

Nesse sentido, Abreu (2004, p. 51) esclarece que esses argumentos recebem o nome de quase-lógicos “porque muitas das incompatibilidades não dependem de aspectos puramente formais e sim da natureza das coisas ou das interpretações humanas.”

Por outro lado, dizem Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) que os argumentos fundados na estrutura do real valem-se da relação dos argumentos quase-lógicos e certas formas lógicas ou matemáticas, para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover. Evidenciar a solidariedade entre elementos diversos é, para os autores, apresentá-los como partes indissociáveis de um mesmo todo. Em conceito mais simples, Abreu (2004, p. 58) afirma que “os argumentos baseados na estrutura do real não estão ligados a

uma descrição objetiva dos fatos, mas a pontos de vista, ou seja, a opiniões relativas a ele.

Tratando das técnicas argumentativas na prática jurídica, Voese (2001, p. 56) chega à seguinte conclusão:

A distinção entre argumentos lógicos e quase-lógicos que faz PERELMAN não receberá, porém, considerações mais demoradas, porquanto se entende que, na prática jurídica, especialmente quando se trata de valores, isso se torna bastante complexo, precisamente porque a argumentação jurídica, onde o objetivo não é nem **demonstrar**, nem **descobrir verdades** ou **testar hipóteses**, mas **justificar** teses, pode ser caracterizada, em grandes traços, sempre como quase-lógica.

Diante da especificidade que permeia a argumentação jurídica, as técnicas e as estratégias argumentativas surgem como recursos muito úteis, principalmente quando as provas e os indícios não se firmam em relações lógicas. Em outras palavras, a abordagem de um fato jurídico pode, quando apoiada em provas e indícios frágeis, valer-se de técnicas argumentativas, a fim de gerar argumentos convincentes, pois, no dizer de Voese (2001, p. 55), “é quase como se as técnicas argumentativas representassem um recurso que empresta prestígio e valores duma determinada prática para transformá-los em argumentos – no caso do Direito – jurídicos.”

Em linhas gerais, o autor diz que técnica argumentativa é a produção de argumentos que tomam como orientação relações lógicas e que, por pressuposição, têm força de convencimento. Diz, ainda, que as diferentes técnicas argumentativas que podem ser úteis à prática jurídica enfatizarão sempre os aspectos relacionados à atividade lingüística e à orientação lógica.

É importante destacar que, na prática jurídica, os diversos tipos de argumentos podem ser usados cumulativamente, a fim de melhor amparar o raciocínio que visa provar ou refutar uma tese, conforme esclarecem Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 523), ao tratarem da interação e força dos argumentos:

Os elementos isolados com vistas ao estudo formam, na realidade um todo; estão em interação constante, e isso em vários planos: interação entre diversos argumentos enunciados, interação entre estes e o conjunto da situação argumentativa, entre estes e sua conclusão e, enfim, interação entre os argumentos contidos no discurso e aqueles que têm este último por objeto.

Enfim, há de se lembrar que esses aspectos devem ser tratados na disciplina em estudo, por isso exigir do professor uma sólida formação lingüística, a fim de possibilitar ao graduando de Direito uma aprendizagem eficaz, de modo que possa, no exercício da profissão, utilizar as técnicas e estratégias argumentativas adequadamente.

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO E SABERES

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

(TARDIF, 2005, p. 240)

A formação do professor envolve um conjunto de saberes que se constroem ao longo da vida pessoal e profissional, constituindo-se, esta última, tanto dos conhecimentos adquiridos na graduação, como do exercício da profissão docente, que se realiza, geralmente, em diversas instituições de ensino.

Com esse pensamento, discorreremos, neste capítulo, sobre a formação inicial do professor, passando pela sua preparação para o magistério superior até chegar à discussão sobre os saberes docentes necessários à prática pedagógica nos dias de hoje.

2.1. Formação inicial do professor de Português: em busca de competências e habilidades específicas

Os cursos formadores de profissionais de educação necessitam adaptar-se às mudanças provocadas pela sociedade, assim como pelas exigências legais, razão por que a grande maioria das instituições busca a reformulação e adequação curricular de seus cursos de licenciatura.

Nesse sentido, a Lei 9.394/96, nos artigos 61 e 62, em linhas gerais adverte que a formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo essa formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Essa mesma Lei, empenhada em propostas que contemplem a flexibilidade, a mobilidade e a inovação, permitiu às universidades fixar os currículos e programas dos seus cursos de licenciatura, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

No caso específico do Curso de Letras, as diretrizes curriculares foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES 18/2002 que, em seu art. 1º, assim determina: “As Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso”.

Nos últimos anos, por força da legislação em vigor, as instituições de ensino, em todos os níveis, têm trabalhado o projeto político pedagógico que norteará o processo ensino-aprendizagem. O que se percebe, no entanto, é a falta de articulação entre os componentes básicos, pessoal e material, para que se produza um documento de tamanha magnitude, pois, na maioria das vezes, tal documento é criado sem a participação dos mais diversos profissionais e setores ligados à instituição.

Decorre, daí, que muitas instituições têm o projeto político pedagógico apenas para atender aos órgãos fiscalizadores no momento da autorização ou reconhecimento de curso, ou seja, têm um projeto elaborado apenas pelos técnicos da instituição ou por consultores educacionais contratados para esse fim.

Nesse sentido, quando os objetivos e princípios orientadores das atividades educacionais de uma instituição são traçados de cima para baixo, torna-se impraticável a sua utilização, tendo em vista que o sucesso da execução de um projeto político pedagógico se firma na prática de todos os envolvidos no processo: professores, alunos, funcionários e sociedade.

Masetto (2003, p. 61), discorrendo sobre o processo interativo que envolve o projeto político pedagógico de uma instituição, leciona:

Trata-se de um processo dinâmico de ação e reflexão dos seus diversos membros, procurando uma articulação entre o que é real e o que é desejado, reduzindo as distâncias e valores, discursos e ações; ente ações administrativas e acadêmico-pedagógicas que visam à formação do profissional desejado.

Na graduação, o projeto político pedagógico deve estar alicerçado nas diretrizes curriculares que o Ministério da Educação estabelece para determinado

curso. Os rumos que definem o perfil, assim como as atividades acadêmicas necessárias à formação do profissional de Letras estão contidos no Parecer CNE/CES nº 492/01⁸, que aprova a proposta de diretrizes curriculares para vários cursos, dentre eles o Curso de Letras, registrando:

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

O próprio Parecer CNE/CES nº 492/01 indica os pontos em que a flexibilidade da estrutura dos cursos de graduação em Letras deve atingir, de modo que:

- a) facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- b) criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- c) dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- d) promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- e) propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Essa flexibilização curricular visa basicamente, conforme se depreende do referido Parecer, responder às novas demandas sociais, eliminando a rigidez estrutural do curso, imprimindo-lhe ritmo e duração, bem como utilizando, de forma mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições.

Tratando do perfil dos formandos em Letras, o Parecer anota que o objetivo do curso é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de

⁸ Retificado pelo Parecer CNE/CES 1.363/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Para tanto, independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais.

Em comunhão com esse ponto, vários autores defendem, a exemplo de Antunes (2003), uma concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, visto que esta só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações sociais provenientes de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.

Deve o formando em Letras, ainda, ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, tudo articulado num processo que envolva ensino, pesquisa e extensão. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

Nessa direção, Antunes (2003, p. 34), tratando da complexidade do processo pedagógico, refere-se ao estudo, à crítica, à reflexão e à pesquisa como complementos da atividade pedagógica:

É evidente que qualquer discussão sobre os objetivos da atividade pedagógica, por mais completa que possa ser, deve complementar-se com o estudo, a crítica, a reflexão, a pesquisa (nós, professores, precisamos de tempo para isso!) e acuidade de todos aqueles que participam dessa atividade.

Para que se alcance o perfil traçado aos formandos de Letras, de modo que estes possam dominar a língua estudada e suas culturas, deve o Curso contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades apontadas no Parecer CNE/CES nº 492/01:

- a) domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;

- b) reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- c) visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- d) preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- e) percepção de diferentes contextos interculturais;
- f) utilização dos recursos da informática;
- g) domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- h) domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O Parecer também faz referência aos conteúdos que devem ser ministrados no Curso de Letras, dividindo-os em dois grupos: os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional.

Os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, com foco na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais, de modo que se articule a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática.

Por outro lado, os conteúdos caracterizadores de formação profissional constituem o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, incluindo estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência e cursos seqüenciais. No caso específico das licenciaturas, nesses conteúdos devem ser inclusos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam, tópicos que marcam o diferencial em relação ao bacharelado.

É importante registrar que as diretrizes curriculares para as licenciaturas, na maior parte das instituições de ensino, não encontram abrigo para um efetivo exercício dos conteúdos caracterizadores de formação profissional, principalmente

no que diz respeito à pesquisa. Esse fato pode ser compreendido em função de não haver, na Resolução CNE/CP 2/2002⁹, uma carga-horária exclusiva para essa atividade, ou seja, a idéia de pesquisa está contida em expressões do tipo “natureza científico-cultural” e “atividades acadêmico-científico-culturais”, não deixando explícita a obrigatoriedade de pesquisa nos cursos de licenciatura.

De acordo com a referida Resolução CNE/CP 2/2002, a carga horária das licenciaturas deve ter, no mínimo, 2.800 horas, que devem ser integralizadas num período mínimo de três anos, da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Sabe-se que a formação inicial do professor mantém uma notável distância entre a teoria e a prática, ou seja, as licenciaturas se configuram extremamente teóricas, do lado de fora da sala de aula, que é *locus* do pleno exercício da atividade docente. Nesse sentido, Aguiar Isaia e Bolzan (2007, p. 162) apontam algumas queixas dos professores, por falta de informações, ou insuficiência destas, no período de formação inicial:

- a) as dificuldades a serem encontradas;
- b) o tipo de aluno com o qual trabalharão;
- c) as influências dos problemas sociais existentes nas classes;
- d) a psicologia dos alunos e as técnicas a serem aplicadas para promover sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento;
- e) as estratégias a serem trabalhadas, para desenvolver os conteúdos científicos.

Como se vê, problemas de toda ordem rondam os formandos de Letras, seja em relação aos conteúdos caracterizadores básicos do curso, seja em relação aos conteúdos caracterizadores de formação profissional, que não dão segurança ao

⁹ Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

recém-formado para enfrentar a diversidade de situações que a prática de sala de aula revela.

Para minimizar as questões relacionadas aos conteúdos e às estratégias de ensino de Língua Portuguesa na atualidade, independente do grau de escolaridade a ser atingido, deve o professor ter como referência a concepção de língua adotada pelos PCN, trabalhando estratégias que conduzam o aluno ao uso oral e escrito da língua de modo reflexivo:

Em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na seqüência das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes. (ANTUNES, 2003, p. 21-22)

Nessa direção, Fonseca e Fonseca (1977, p. 102) observam que, “para o professor de Português, saber Lingüística representa adquirir as bases teóricas de uma correta perspetivação do fenômeno lingüístico, como condição para imprimir um cunho científico à sua atuação didática...”, idéia semelhante à de Possenti e Ilari (1987, p. 11), quando destacam:

A relação da lingüística com o ensino de línguas é muito menos a de fornecer técnicas do tipo “como ensinar sintaxe a partir de uma certa teoria sintática”, ou “como trabalhar com o texto a partir de uma certa teoria da compreensão”, mas a de buscar nas diversas teorias princípios capazes de combinar-se numa concepção minimamente consistente de língua e de aprendizagem.

Silva et al (1986, p. 27), debruçando-se sobre a questão do ensino, assim se posicionam em relação à historicidade da língua:

A língua tem um sentido de trabalho, que, como tal, constitui historicamente seus falantes e é constituída por eles. Um trabalho com usos e valores, que, por isso, mesmo com as trocas de seus enunciados, não esgota a nossa capacidade de produzir sempre novos textos, novas leituras: assim o que produzimos e trocamos não esgota o nosso domínio lingüístico.

Infere-se, daí, a língua como processo e texto como unidade comunicativo-interacional, conforme assevera Koch (2003, p. 17):

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se controem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Em função disso, dentre os saberes que o formando de Letras precisa adquirir, deve estar a noção dos gêneros textuais, uma das principais contribuições da Lingüística para o ensino de línguas e, por conseqüência, para a formação do professor de Português.

No decorrer da história da humanidade, desenvolveram-se diferentes tipos de atividades sociais, nas quais foram produzidos tipos diferentes de textos a elas adequados. Esses diferentes tipos de textos são o que Bakhtin (1992) chama de gêneros do discurso, 'tipos relativamente estáveis de enunciados', caracterizados por um conteúdo temático, um estilo (estruturação lingüística, que dependerá da relação entre os interlocutores) e uma construção composicional (aspectos formais e estruturais do texto). Um aspecto importante a ser enfatizado na teoria de gêneros textuais é a hibridização dos gêneros, também chamada de intergenericidade (SILVEIRA, 2005). De fato, circulam nas diversas atividades humanas, vários gêneros que têm formatos de um gênero e propósitos comunicativos de outro.

A análise de gêneros textuais voltada para gêneros socialmente situados dentro da prática familiar, escolar, profissional ou acadêmica constitui um rompimento com a abordagem tradicional, que privilegia o estudo de gêneros da literatura ou da retórica clássica.

Nessa direção, Silveira (2005, p. 37) afirma “que os gêneros estão presentes, portanto, em todas as circunstâncias da vida, em que as ações humanas são mediadas pela atividade discursiva”, levantando um aspecto primordial sobre a funcionalidade dos gêneros:

Naturalmente, o uso de gêneros enquanto formas autênticas de ação e interação sócio-discursiva, está diretamente ligado aos aspectos

culturais e ideológicos, podendo surgir, evoluir e desaparecer ao sabor da evolução das práticas sociais das comunidades que os usam, em todos os âmbitos da atividade humana. (SILVEIRA, 2005, p. 38)

Para Bakhtin (1992), os inúmeros gêneros existentes em uma sociedade podem ser distinguidos entre os gêneros primários e secundários. Os primários estariam relacionados às situações de comunicação oral e imediata, como as conversas informais, ao passo que os secundários estariam relacionados a situações de comunicação mais complexas e as que implicariam a escrita, como os gêneros jurídicos e seus vários propósitos comunicativos.

Outro aspecto relevante é o domínio discursivo, que é usado por Marcuschi (2003, p. 23-24) “para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Diz que esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos”. O discurso jurídico não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, inferindo-se, daí, que haverá casos em que o próprio ambiente no qual os textos aparecem determina o gênero.

Ressaltamos, mais uma vez, que a formação do professor de Português não pode prescindir de um acurado estudo sobre gêneros textuais, com destaque para o conteúdo, a estrutura e as seqüências lingüísticas que os compõem, pois, à proporção que são mostradas as formas e as possibilidades de uso dos gêneros, “os alunos se socializam com as estruturas e o sistema de valores da sociedade”. (PINTO, 2003, p. 57).

A esse respeito, Marcuschi (2003, p. 26) afirma:

Tendo em vista que os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta a idéia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Como vemos, os PCN têm insistido na perspectiva do ensino por meio de gêneros textuais, fato que possibilita lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, ou seja, permite trabalhar o gênero levando-se em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Esses aspectos, de maneira explícita ou

implícita, estão presentes na legislação sobre o ensino de língua materna, seja na educação básica, seja nos cursos de graduação.

2.2 O professor universitário: preparação, identidade e saberes

As políticas públicas de formação de professor que vêm sendo traçadas no Brasil, por vezes, parecem não avançar, principalmente no que diz respeito à formação de docentes para o magistério superior. Devido a isso, as pesquisas se intensificam em todo país, no sentido de oferecer àquele que almeja ser professor universitário maior preparo para a atividade docente, já que a legislação, em si, é omissa em relação à **formação pedagógica** desse professor.

Na década de 90, surge a LDB 9394/96 determinando, em seu art. 63, a criação de ISE. Tais institutos, de caráter profissional, visam basicamente à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas, conforme Resolução CP N.º 1/99:

- a) curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- b) cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- c) programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;
- d) programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;
- e) formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

Desse modo, o conjunto dos cursos e programas a cargo dos ISE poderá promover a integração entre a formação dos professores que atuam nas diferentes fases da escolarização, minimizando, com isso, as rupturas existentes entre as diversas etapas da educação básica, as quais denotam ser uma das causas do acentuado fracasso na aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, a criação dos ISE, pelo Decreto 3276/99, retira da universidade a primazia da formação do professor, negando a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que reduz esse “profissional” a simples tarefeiro, que realiza suas atividades seguindo um conjunto de procedimentos preestabelecidos.

Dessa maneira, é possível afirmar que qualquer pessoa pode ser professor, bastando, para isso, o domínio de algumas técnicas pedagógicas, situação que aniquila a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às demandas atuais, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência.

Se o processo de formação docente para a educação básica, que possui uma legislação mais sistematizada, ainda enfrenta grandes desafios, o que se espera da formação do professor universitário? Discussões nesse sentido remontam ao século XIX, pois naquela época Rui Barbosa, refletindo sobre a educação no império, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, citando, de modo especial, o Direito. Em seu parecer, de 1882, Barbosa já vislumbrava a necessidade de “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29).

A partir daí, o tema não caiu no esquecimento, embora venha sendo tratado sem a preocupação que o caso requer. Para muitos, seja da comunidade acadêmica, seja da esfera governamental, a formação pedagógica para a docência universitária não se inclui nas prioridades desse nível de ensino. A esse respeito, Berbel (1994) e Marafon (2001) apontam que documentos de 1930 já tratavam da necessidade de formação em nível de pós-graduação, mas que somente na década de 1950 esses programas começaram a ser oferecidos de maneira mais sistematizada e com obediência a normas mais rigorosas. É importante destacar que o debate sobre “a profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional” (TARDIF, 2005, p. 247).

É fato que o Brasil vem discutindo ultimamente os rumos da universidade, abordando temas sobre financiamento, cotas, relação público-privado e autonomia universitária, sem, no entanto, dar maior atenção à formação daquele que é,

possivelmente, o principal agente do processo ensino-aprendizagem na educação superior: o professor.

Tem-se dito que um dos fatores determinantes da qualidade dos cursos superiores é a excelência do corpo docente; no entanto, a docência universitária, pelo que se depreende do Art. 66 da LDBEN 9394/96, ainda continua a ter como exigência privilegiada a competência científica, em detrimento da competência didático-pedagógica.

De acordo com o referido artigo da LDBEN, o corpo docente, habilitado para o magistério superior, deve ser constituído de professores com curso de "pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado", admitindo-se, também, que a exigência de título seja suprida pelo notório saber, se reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim.

Nesse sentido, vale destacar que a lei, ao dizer "prioritariamente em programas de mestrado e doutorado", elimina a obrigatoriedade ou exclusividade de um corpo docente formado em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista que prioridade indica apenas preferência. Aliás, o art. 66 da LDBEN se coaduna com o art. 52 dessa mesma Lei, que apresenta como uma das características da instituição universitária "um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado", subsumindo que os demais devam possuir, comprovadamente, formação para o magistério superior mediante pós-graduação *lato sensu*, ou seja, curso de especialização.

O Decreto 2.207/97, que regulamenta a LDBEN 9394/96, também apresenta metas a serem cumpridas pelas instituições de ensino superior, em relação à titulação dos docentes na pós-graduação *stricto sensu*, a partir da sua vigência:

- a) segundo ano: no mínimo 15% de professores titulados, sendo, pelo menos, 5% com doutorado;
- b) quinto ano: no mínimo 25% de professores titulados, sendo, pelo menos, 10% com doutorado;
- c) oitavo ano: no mínimo 1/3 de professores titulados, sendo, pelo menos, 15% com doutorado.

Essa prioridade dada à competência científica para o ingresso na docência universitária é confirmada pelo art. 65 da LDBEN 9394/96, ao descartar a necessidade de que a formação do professor universitário seja complementada por atividades práticas: “a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Vê-se, então, que não existe formação, mas preparação para o magistério superior, estando esta preparação resumida aos títulos acadêmicos ou ao notório saber.

2.2.1 Identidade e saberes do professor universitário

No contexto das discussões sobre a formação do professor universitário, fica evidente que muitos deles chegam às salas de aula através da sua área de atuação, como forma de complementação salarial. Isso fica mais evidente nos cursos de Direito, que, muitas vezes, admitem à função docente juízes, promotores e advogados com pouca ou nenhuma experiência. Geralmente, esses professores não assumem sua identidade docente, em função de a sociedade privilegiar a área jurídica, em detrimento da área educacional. Por esse motivo é comum, nos corredores das faculdades de Direito, *lócus* desta pesquisa, dizer que o professor da disciplina A é juiz, da B é promotor, configurando a situação transitória de estar professor, que termina por guiar sua prática educativa pelo senso-comum pedagógico, desarticulada das finalidades sócio-político-culturais que envolvem o processo educativo.

Em outras palavras, as notícias sobre a avaliação dos Cursos de Direito parecem alertar as instituições de ensino superior, de um modo geral, que o critério de seleção de professor em função de resultados profissionais positivos na advocacia ou no desempenho de cargos públicos socialmente prestigiados não significa nenhuma garantia de êxito na atividade docente, porque “o título que lhe confere legitimidade às suas práticas”, não faz o professor entender que “desempenhar o papel docente envolve problemas distintos daqueles que sua titulação de base o capacitou resolver” (DONATO, 2007, p. 128).

Na lição de Masetto (2003, p. 13):

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até há bem pouco tempo mantida tanto pela instituição que convidava o professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito:

quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso um profissional saberia fazer.

Hoje, no entanto, tomando as palavras de Kuenzer (1999), pode-se dizer que, em resumo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores de Ensino Médio e profissional, que contemple os seguintes eixos:

- a) contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- b) institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não-escolares;
- c) teórico-prático, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- d) ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- e) investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de educação.

Nessa direção, Tardif (2005, p. 38/39) levanta um aspecto primordial, afirmando que os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino, acrescentando que se pode definir o saber docente como um saber plural por ser formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Esclarece o autor que os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, sendo transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Já os curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita, apresentando-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Os saberes experienciais são aqueles que os próprios professores desenvolvem no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Em comunhão com o pensamento de Tardif, Enricone (2007, p. 155), diz que “essa experiência, que leva a adquirir significados, aproveita-se da contribuição dos outros – saberes e experiências - que têm formas diferentes de perceber e explicar as realidades que os afetam.”

Ainda sobre os saberes experienciais, vale destacar:

Os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. ... O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 79).

Durante muito tempo, acreditava-se que o objeto do professor era o conteúdo da disciplina que lecionava, admitindo-se, inclusive, que o bom professor era aquele que bem dominava o conteúdo. Atualmente, porém, percebe-se que há uma forte cobrança da sociedade por melhores indicadores de sucesso dos alunos, motivo pelo qual as atribuições do professor vêm exigindo uma formação cada vez mais eclética e dependente de diferentes fontes de conhecimento, a fim de bem administrar os desafios da época, sendo as novas tecnologias de informação os mais significativos.

Nesse sentido, Cunha (1997) comenta que antes a palavra escrita e falada era o principal instrumento utilizado pelo professor para desenvolver o seu ofício, mas que na segunda metade do século passado a presença dos meios de comunicação em geral, notadamente do computador, veio revolucionar o ensino,

tirando da escola o monopólio da transmissão de conhecimento que até então era praticamente seu. Hoje, no entanto, “o professor deve ser mediador e facilitador dos conhecimentos, instigando seus alunos a pensar criticamente, a expor suas idéias e dúvidas, a fim de elaborarem sínteses provisórias, adquirindo assim autonomia intelectual” (CASTANHO, 2007, p. 67).

A esse respeito Masetto (2003, p. 14) explica:

O papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas está no seu limite, uma vez que diariamente estamos sujeitos a ser surpreendidos com informações novas de que dispõem nossos alunos, as quais nem sempre temos oportunidade de ver nos inúmeros sites existentes na Internet.

Além dos desafios advindos do ininterrupto desenvolvimento tecnológico, pode-se dizer que a educação superior no Brasil deixou de ser um nível de ensino reservado a poucos privilegiados, tornando-se lugar dos diversos segmentos sociais, com motivações, expectativas, idades e nível cognitivo variados. Isso exige do professor uma tomada de consciência no sentido de rever suas práticas, já que não se pode trabalhar com o conjunto dos alunos, a partir da homogeneidade que a universidade no passado revelava.

Cunha (2007, p. 16/17) chama a atenção para a responsabilidade do professor na mudança dos paradigmas educacionais:

Em que pese a urgência da reconfiguração da prática educativa com o evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar e aprender, as necessárias rupturas são processo complexos que necessitam compromisso ético-político e reorganização de saberes e conhecimentos do professor. Nesse espaço não há lugar para o espontaneísmo nem para a acomodação. É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo e a compreensão de que seu trabalho vale a pena, que é preciso mudar.

Dentro desse propósito, os saberes do professor universitário devem guiar-se pelas missões e funções da educação superior, traçadas pela UNESCO, em Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI¹⁰, que, tomando as palavras de Masetto (2003, p. 15/16), podem ser assim resumidas:

¹⁰ Resultado final da Conferência de Paris, realizada em outubro de 1998 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, constitui na atualidade uma das referências mais importantes para as mudanças que devem ocorrer no interior das universidades. A conferência

- a) “educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade”;
- b) “prover oportunidades para a aprendizagem permanente”;
- c) “contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas”;
- d) “implementar a pesquisa em todas as disciplinas, [...] a interdisciplinaridade”;
- e) “reforçar os vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade”;
- f) “novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...] o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas”;
- g) “novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos”;
- h) “criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação à distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais”.

Essas orientações da UNESCO justificam, também, a necessidade de repensar a formação para a docência superior, ou seja, uma formação que, sem desconhecer a importância do conhecimento científico, seja capaz de reconhecer a importância de um saber pedagógico, alicerçado em processos científicos de formação que possibilitem identificar, rever e redimensionar conceitos.

Nessa direção, Imbernón *apud* Enricone (2007, p. 156) leciona que a aprendizagem da docência envolve quatro componentes:

- a) o científico (conhecimento da disciplina, da área científica específica);

- b) o pedagógico (conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos das ciências da educação e relacionados ao primeiro componente);
- c) o cultural (a cultura específica de conhecimentos do meio);
- d) a prática docente (experiências de ensino aprendizagem).

Em função dessa realidade, Masetto (2003, p. 13) esclarece:

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. **Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.** (grifo nosso)

A dinâmica educacional aponta para profundas modificações no interior das instituições de ensino. No caso específico dos cursos de Direito, as discussões geralmente se concentram nas questões curriculares, ignorando, muitas vezes, as questões metodológicas e os conteúdos a serem ministrados. Esses últimos aspectos devem ser objeto de permanentes debates nos cursos jurídicos, em função da singular composição do corpo docente, que ainda se apresenta conservador, fechado para as novas técnicas de ensino. É necessário que o professor atue buscando respostas urgentes e concretas para a sociedade, que espera uma educação inovadora e de qualidade, fundada numa metodologia crítico-emancipatória, conforme observa Melo Filho (1996, p. 45):

A nova formatação do currículo jurídico é apenas medida instrumental que deve levar à revisão da própria mentalidade dos professores na apreensão e transmissão das transformações da ordem jurídica, induzindo a uma didática que converta o aluno de espectador em partícipe ativo e o conduza ao conhecimento efetivo do processo de formação e aplicação do Direito em uma era de dominante mutação sócio-econômico-política da sociedade brasileira.

É importante dizer que a alteração curricular e a mudança de métodos e técnicas de ensino não bastam para fortalecer o processo ensino-aprendizagem. É importante, para o desenvolvimento das práticas educacionais, a permanente interação entre alunos, professores e demais profissionais e setores da instituição, a fim de evitar a segregação das ações pedagógicas, que é um dos componentes das causas do fracasso escolar do qual se tem notícia. No ambiente universitário, principalmente, as disciplinas são tratadas como ilhas, isolando-se dos demais

componentes curriculares que colaboram na formação de um profissional, ou seja, “as disciplinas são, por vezes, planejadas e lecionadas por professores de outros departamentos que as privilegiam como área específica do conhecimento, não levando em consideração o curso e suas necessidades” (MASETTO, 2003, p. 70).

Sendo assim, é preciso que o professor se aproprie do trabalho compreendido no seu contexto, assumindo-se como produtor de conhecimentos geridos no interior das relações sociais e visando promover ações emancipatórias que levem ao “controle de suas próprias idéias e da utilização delas, ao repartir o conhecimento com seus alunos” (CUNHA, 1999, p. 130).

Nóvoa (1992, p. 26) vai mais além, ao dizer que

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Nessa mesma direção, Imbernón (2000, p. 32) ressalta que “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

Segundo Sacristán (1998), a ausência de tais reflexões no processo de produção do trabalho docente aponta para o contrário da autonomia que é a desprofissionalização do professor. Nesse quadro, o autor caracteriza a necessidade de se pensar os conhecimentos que contribuem para legitimar as competências profissionais do professor: o domínio dos saberes específicos e dos pedagógicos, que precisam ser mediados pelo diálogo coletivo que se estabelece entre os diversos agentes do processo ensino-aprendizagem.

Na atual conjuntura, portanto, é importante que os programas de pós-graduação em geral incluam matérias da área de educação em seu bojo, pois aqueles que concluem cursos de mestrado ou doutorado, ainda que suas funções não estejam ligadas à docência, terminam aproveitando o título para ingressar no magistério. O fato é que uma das exigências para a criação e a renovação de cursos superiores reside na “titularidade” do professor, privilegiando a competência científica, em detrimento da competência pedagógica, como já foi dito. Nesse

sentido, vale ressaltar a observação de Lucarelli (2007, p. 75) ao dizer que “a ênfase em processos de avaliação e reconhecimento de instituições e programas de graduação e pós-graduação deixou de fora da discussão a preocupação com o que se ensina e como se ensina na universidade.”

Por essa razão, boa parte dos professores que atuam na docência do ensino superior sequer um dia tiveram contato com disciplinas que os conduzissem aos processos educacionais específicos, a exemplo dos métodos e técnicas, estratégias, avaliação, planejamento, projeto político-pedagógico, dentre outros. Nesse sentido, pode-se dizer que os poucos privilegiados que tiveram a oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relacionados ao processo ensino-aprendizagem provêm da graduação na área educacional, ainda que tal discussão estivesse direcionada a alunos da educação básica.

CAPÍTULO 3

A DISCIPLINA PORTUGUÊS NO CURSO DE DIREITO: O PERCURSO E A ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa tem sido uma das alternativas encontradas para subsidiar a mudança das práticas da educação superior. Distanciando-se da racionalidade técnica, os encaminhamentos investigatórios têm procurado compreender as trajetórias docentes, por meio da análise do contexto histórico e político de sua produção.

(CUNHA, 2007, p. 19)

Neste capítulo, fizemos uma contextualização do nosso estudo, a partir da abordagem e do panorama da pesquisa, passando pelos procedimentos de coleta de dados até chegar à análise e categorização desses dados.

Neste último item, cuidamos dos seguintes aspectos norteadores da pesquisa: o perfil dos professores envolvidos na pesquisa, a disciplina no contexto das grades curriculares dos cursos de Direito, além do conteúdo, dos métodos e das técnicas utilizados pelos docentes da disciplina Português em cursos de Direito.

3.1. A abordagem da pesquisa e os primeiros procedimentos

A pesquisa qualitativa do tipo etnográfica pode para o pesquisador o significado das práticas escolares para analisar o que se passa no dia-a-dia do fazer pedagógico, sobretudo das relações sociais expressas e criadas por meio da atuação do professor, motivo por que, antes da investigação, procuramos explorar o contexto da pesquisa objetivando delinear “uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 161).

Nesse sentido, a pesquisa do tipo etnográfica não deve se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos. Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica, com o objetivo precípua de fazer a "descrição de um sistema de significados

culturais de um determinado grupo" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 14), pensamento corroborado por Fantinato (2004, 43-51) quando afirma:

Uma das principais características da etnografia, portanto, diz respeito ao envolvimento do pesquisador com seu contexto de pesquisa. A neutralidade não apenas é negada, como a subjetividade do pesquisador passa a fazer parte integrante da pesquisa. O objeto construído depende de seus pontos de partida (que nunca devem ser fechados), da interação que aquele consegue estabelecer com a realidade, do que os outros com quem interage forneçam de informação.

Nessa direção, Lüdke e André (1986, p. 15) e André (1997, p. 28) asseveram que essa abordagem fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses: um que afirma ser o comportamento humano influenciado pelo contexto em que se situa, daí a importância de observar a dinâmica do projeto acontecendo, de dar ênfase ao processo, àquilo que está ocorrendo e não ao produto ou aos resultados finais; e outro, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e suas ações.

Devido a isso, é igualmente importante atentar para as concepções, a maneira própria com que as pessoas vêem suas experiências e o mundo que as cerca, de tentar apreender e retratar a visão pessoal dos participantes, norte apresentado por Ludke e André (1986, p. 12) ao dizerem que “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”.

André (1997, p. 37) ainda acrescenta:

A preocupação da etnografia com questões relacionadas à cultura de grupos e indivíduos estudados chamou a atenção dos educadores para a necessidade de considerar as situações de sala de aula (dimensão pessoal e interacional) em estreita conexão com a forma de organização do trabalho pedagógico na escola (dimensão institucional) e com os seus determinantes macro-estruturais (dimensão sociocultural).

À pesquisa de campo propriamente dita precedeu uma fase exploratória, a fim de traçar o caminho a ser percorrido, fato muito comum em pesquisa do tipo etnográfica, pois este é o momento de “estabelecer os contatos iniciais para entrada

em campo, localizar os participantes e estabelecer precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ANDRÉ, 2005, p. 48).

Nossa primeira atitude consistiu em estabelecer contato com os coordenadores de Curso de Direito das instituições privadas instaladas em Maceió, para apresentação da proposta desta pesquisa. Depois do encontro com os coordenadores, realizamos o primeiro contato com o professor da disciplina na respectiva instituição, a fim de apresentar, igualmente, a proposta do estudo, bem como para agendar a data para aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

A partir desse momento, percebemos com bastante clareza que pesquisa dessa natureza não é algo fácil de se levar a efeito, em razão das situações adversas encontradas no caminho. As dificuldades vão desde os encontros agendados que não se concretizaram, até a recusa formal de participantes, depois de várias conversas que denotavam a possibilidade de a pesquisa ser efetuada.

Vale a pena a transcrição dos últimos contatos que encerram a impossibilidade da pesquisa em uma das instituições:

Coordenadora: Recebi o seu questionário e infelizmente não poderemos ajudá-lo.”

Pesquisador: Prezada ...,
 “Não poderemos ajudá-lo” sinaliza a impossibilidade de eu realizar a pesquisa aí na?”

Coordenadora: “Exatamente isso.”

Como dissemos, os caminhos de uma pesquisa dessa natureza são revestidos de restrição, medo, silêncio e indiferença, sentimentos que obstaculizam ou redirecionam a proposta inicialmente traçada. É possível que tal fato ocorra porque, ao tentarmos entender as relações estabelecidas entre os informantes e os significados de suas ações no contexto, a pesquisa se assemelhe ao trabalho “policia”, que pode desnudar uma realidade até então intocada.

Confessamos que a pesquisa de campo nos deixou um tanto desapontados, situação logo superada pela disponibilidade de alguns informantes, que entenderam o tema como um caminho para a consolidação das práticas pedagógicas daqueles que militam na área, e, também, como ponto de partida para a reflexão sobre o

papel da disciplina no universo curricular, tendo em vista ser essa discussão possivelmente inédita no meio acadêmico: o Português no curso de Direito.

O nosso desejo inicial era efetuarmos a pesquisa nas oito faculdades de Direito de Maceió, mas, em virtude das dificuldades antes descritas, restaram seis instituições. Como o universo pesquisado ultrapassa cinquenta por cento, entendemos que não havia nenhum comprometimento dos objetivos por nós traçados.

3.2. O panorama da pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida em seis instituições de ensino superior que possuem Curso de Direito. Todas as instituições estão localizadas na cidade de Maceió, em bairros de classe média-alta e de fácil acesso, como Farol, Jaraguá e Stella Maris.

O fato de as faculdades privadas estarem em áreas nobres não garante, igualmente, que em todos os seus cursos a clientela possua renda familiar a qual permita a graduação em faculdades particulares, no entanto

É possível perceber uma alteração sensível no perfil de renda dos novos candidatos ao curso de Direito, expressa, sobretudo, pelo contingente maior dos que têm renda familiar superior – 67,3%, contra 60% dos que já estudam – que toma maior sentido quando combinado com o contingente que se encontra com renda até R\$ 720,00, que aqui corresponde a 4% contra 10% dos que já fazem Direito (PALMEIRA, 2006, p. 61).

Depois dessa digressão, passamos a descrever os cenários da pesquisa, consignando que os dados provêm de pesquisa efetuada nos endereços eletrônicos das instituições pesquisadas.

Instituição “A”: integra um complexo educacional de ensino superior que, incluindo o Curso de Direito, oferta 26 opções de graduação, além das extensões de alguns cursos no interior do Estado. Há, na graduação, cerca de 14 mil alunos distribuídos entre as seis faculdades que abrigam os cursos.

Dentre os cursos existentes, o Curso de Direito desponta como o mais concorrido, oferecendo semestralmente 240 vagas em seu vestibular, sendo 120 para o turno matutino e 120 para o noturno, funcionando com duas turmas em cada turno.

A instituição também oferece cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas do conhecimento. Atualmente, estão em andamento 36 cursos de pós-graduação, distribuídos pelas áreas de Exatas, Saúde, Humanas, Jurídicas e da Educação, na qual se concentra a maior demanda.

Em função dos cursos de que dispõe, o complexo possui modernos laboratórios em todas as suas faculdades, auditórios, biblioteca central e setorial, avançados recursos tecnológicos e salas de aula refrigeradas.

Instituição "B": Além do Curso de Direito, que foi autorizado em 2002, essa IES oferece cursos de graduação em Turismo, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Comunicação Social, Fisioterapia e Administração, este último com várias habilitações.

Dentro do PDI, foram autorizados, recentemente, vários cursos superiores de tecnologia nas áreas de gestão, comunicação, informática e turismo.

A instituição funciona no prédio de um colégio de educação básica e conta com 36 salas, clínica de fisioterapia, quatro laboratórios para o curso de Fisioterapia, dois laboratórios para o curso de Publicidade e Propaganda, dois laboratórios de informática e uma biblioteca com aproximadamente 15.000 títulos.

O curso de Direito desta IES funciona no turno noturno, oferecendo em seu vestibular 100 vagas a cada semestre.

Instituição "C": Credenciada desde 1999 e funcionando em duas unidades, a instituição conta, hoje, com diversos cursos de graduação nas áreas de humanas/sociais, da saúde e da tecnologia. Dentre os cursos ofertados está o de Direito, que funciona nos turnos diurno e noturno e para o qual foram oferecidas 20 e 10 vagas, respectivamente, no último vestibular.

A IES oferece amplas e modernas instalações físicas compostas por salas climatizadas, duas bibliotecas, dez laboratórios de informática dotados de máquinas modernas e atualizadas, laboratórios da unidade de saúde, clínicas para a prática de seus alunos e complexo esportivo.

Atenta às necessidades do mercado, a instituição implantou seus cursos de pós-graduação, inicialmente com cursos de especialização *lato sensu*, e já com

projetos de pós-graduação *stricto sensu* a curto prazo. Além disso, a partir do ano de 2007, tornou-se pólo de EAD.

Instituição “D”: Esta IES conta com duas unidades de ensino. Numa delas funcionam os cursos de Direito e Turismo; noutra, os cursos de Administração e Ciências Contábeis, além da secretaria acadêmica da instituição. O curso de Direito, que ainda não é reconhecido, funciona no turno noturno, sendo ofertadas, semestralmente, 60 vagas no vestibular.

Quanto às instalações, estas funcionam em dois colégios de educação básica de certa tradição na cidade de Maceió, ou seja, a instituição não possui prédio próprio, por isso se utiliza da grande estrutura que tais colégios construíram ao longo do tempo.

Instituição “E”: Esta IES conta, atualmente, com a Faculdade de Ciências Contábeis, a pioneira e, também, com os Cursos de Administração de Empresas e Direito, este funcionando no turno matutino, em duas turmas, tendo em vista que a cada vestibular são oferecidas 100 vagas.

A instituição encontra-se instalada em uma grande área na qual se vê uma antiga mansão de aspecto colonial, na qual funciona a parte administrativa do complexo educacional. No espaço, há, também, um bloco de dois andares, construído exclusivamente com espaços adequados às atividades acadêmicas, tais como: salas de aula, laboratório, biblioteca e um escritório modelo para os alunos estagiarem, dentro dos padrões educacionais modernos.

Instituição “F”: No início da pesquisa, a instituição funcionava em instalações simples de um colégio de educação básica, mudando, em seguida, para as instalações de outro colégio, desta vez com uma infra-estrutura de elevado padrão educacional.

A instituição funciona no turno noturno com os seguintes cursos: Administração de Empresas, Pedagogia e Direito.

Para o curso de Direito, são oferecidas 100 vagas semestralmente.

3.3. Procedimentos de coleta de dados

Como uma das características da pesquisa do tipo etnográfica é a descrição, combinamos vários métodos de coleta de dados (questionário, entrevista semi-

estruturada, pesquisa documental e webgráfica, notas e registro de campo), buscando delinear um quadro mais amplo da situação estudada, para, dessa forma, compreender as estruturas de significação que os participantes da pesquisa dão às suas práticas, as inter-relações desencadeadas em cada instituição.

3.3.1 Registros e notas de campo

Os registros e notas de campo são excelentes recursos para aclarar situações implícitas no contexto da pesquisa. Nesse sentido, coletamos dados que envolveram descrições de pessoas, acontecimentos, situações, a fim de justificar ou esclarecer ponto de vista. As conversas informais se configuraram importante fonte de informação, porque, além do seu caráter libertário em relação aos informantes, constituíram a parte reflexiva sobre a pesquisa em desenvolvimento.

3.3.2 Questionário

Depois da fase exploratória, a qual foi constituída por conversas informais, procuramos sistematizar o trabalho, restando na elaboração do primeiro instrumento de coleta de dados: um questionário a ser aplicado aos professores da disciplina Português no Curso de Direito (Apêndice 1).

Antes da aplicação do questionário, procedeu-se à testagem do referido instrumento, a fim de detectar possíveis falhas. Para essa tarefa, contamos com a colaboração de professores da Faculdade de Educação e Comunicação (FECOM) do Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC).

Perseguindo os objetivos traçados para a realização deste estudo, o instrumento foi dividido em quatro partes: a) formação acadêmica do professor, com destaque para o(s) curso(s) de graduação e pós-graduação dos docentes, assim como para outros aspectos que refletissem na formação do professor; b) perfil da disciplina Português no curso de Direito, a partir de indagações a respeito da denominação da disciplina na instituição do pesquisado, carga horária, conteúdo programático; c) prática do professor, a partir do material didático, dos recursos didáticos e da metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos.; d) questões mais gerais, abertas, para termos as impressões dos informantes sobre os diversos aspectos deste estudo.

É importante esclarecer que o questionário foi aplicado a professores da rede privada de ensino superior, sendo duas instituições com o curso de Direito funcionando no turno matutino, três no noturno e uma nos dois turnos. A razão de aplicarmos o instrumento a professores dos dois turnos deve-se ao fato de o curso noturno ser basicamente formado por estudantes que trabalham durante o dia, tendo menos tempo para os estudos, enquanto no turno matutino, raras exceções, a clientela vive exclusivamente para os estudos. Nesse caso, pensamos que pudesse haver diferença na dinâmica da disciplina, no entanto, comparando as respostas aos questionários, constatamos que não existem diferenças significativas entre os turnos, seja em relação à abordagem e ao conteúdo, seja em relação à formação do professor.

Os questionários foram aplicados, em geral, na hora do intervalo do professor. Às vezes, em função de algumas indagações exigirem uma reflexão mais acurada por parte do informante, este pedia para responder ao questionário em outra oportunidade. Quando isso acontecia, logo era agendado com o professor um novo encontro.

Para fazer a triangulação dos dados, aplicamos questionário a dez alunos de cada instituição (Apêndice 02). Tal questionário foi composto por duas partes, com questões objetivas, a partir das informações trazidas ao estudo por professores e coordenadores dos Cursos de Direito pesquisados: a) informações referentes à educação básica do aluno; b) dados referentes à disciplina Português no Curso de Direito.

O único requisito para os alunos participarem da pesquisa era que estes tivessem sido alunos do professor que respondeu ao questionário, tendo em vista que, durante a pesquisa de campo, houve mudança de professor em determinadas instituições, fato muito comum nas faculdades privadas.

3.3.3 Entrevista semi-estruturada

Após a avaliação preliminar das respostas ao questionário, tivemos necessidade de esclarecer alguns pontos ali colocados pelos professores, situação que reclamava um contato com coordenadores de curso de Direito. Decidimos, então, pela utilização de uma entrevista semi-estruturada (Apêndice 03). O roteiro

da entrevista foi elaborado a partir das questões da quarta parte do questionário aplicado aos professores.

Entende-se, por entrevista semi-estruturada, aquela que tem um roteiro pré-estabelecido, podendo, no entanto, acrescer a ela perguntas adicionais, de forma a atingir os objetivos propostos para a pesquisa. No dizer de Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Efetuamos a entrevista com os coordenadores dos cursos de Direito das instituições “A”, “D” e “F”, que foram escolhidos tão-somente pela disponibilidade dispensada à pesquisa. As entrevistas nos possibilitaram a descoberta de sentidos, percepções e outros fatores ocultos e não percebidos antes, levando-nos à compreensão do “significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 163) inerentes ao objeto da pesquisa.

3.3.4 Pesquisa documental e webgráfica

Para aprofundar questões que persistiram depois da aplicação do questionário e da realização das entrevistas, analisamos grades curriculares de algumas instituições pesquisadas, assim como ementas da disciplina em estudo, considerando ser a pesquisa documental fonte primária, rica e estável, com relação aos dados, e de baixo custo, comparando-se com outros tipos de pesquisa (MERCADO, 2006).

Vale salientar que em pesquisa do tipo etnográfica o plano de trabalho é aberto e flexível:

(...) os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa

é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2004, p. 30)

Além dos instrumentos citados, recorreremos à pesquisa webgráfica para consubstanciar certos aspectos do presente estudo, pois, em virtude da natureza do tema, a bibliografia disponível deixava lacunas referentes a determinados enfoques teóricos, assim como a dados estatísticos necessários ao desenvolvimento do trabalho.

3.4 Análise e categorização dos dados coletados

Iniciamos a organização dos dados para análise, a partir de alguns registros de conversas informais, das informações contidas nos questionários, das falas dos sujeitos nas entrevistas semi-estruturadas e do exame dos documentos coletados.

Para depuração dos dados, foi feita, primeiramente, uma análise prévia das informações colhidas, a fim de organizar e sistematizar as idéias, em consonância com os objetivos, de modo a nortear a interpretação dos dados. O segundo passo consistiu na exploração dos dados “brutos”, codificando-os para atingir o centro de compreensão do material coletado. Finalmente, passou-se à interpretação dos dados “brutos”, a fim de que estes se tornassem importantes para a pesquisa, a partir da fundamentação teórica e dos objetivos antes estabelecidos.

3.4.1 Perfil dos professores envolvidos na pesquisa

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, os professores serão identificados por número (1, 2, 3...) e as instituições por letras (A, B, C...). Vale esclarecer que não existe correspondência entre números e letras (1-A, por exemplo), em função das seguintes situações: a) devido à riqueza da informação prestada, aproveitamos o questionário de um professor que se afastou do curso durante a pesquisa; b) há um professor que leciona em duas faculdades.

Iniciaremos o tópico apresentando os dados relativos à formação dos docentes que ministram aula de Português no Curso de Direito nas faculdades instaladas em Maceió/AL. Para tanto, elaboramos a tabela seguinte, a partir das informações constantes no questionário:

Tabela 4 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NOS CURSOS DE DIREITO DE FACULDADES DE MACEIÓ/AL

PROFESSOR	FORMAÇÃO INICIAL		PÓS-GRADUAÇÃO			OUTROS CURSOS
	CURSO	INSTITUIÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	
1	Letras	UFAL	Língua Portuguesa	Letras	-	Direito
2	Letras	EEPB	-	Linguística	Linguística*	-
3	Letras	UFAL	Redação	Linguística	-	Pedagogia
4	Letras	UFCE	Literatura	Linguística	Linguística	-
5	Letras	UFAL	Letras	Letras	-	-
6	Letras	UFAL	Direito Processual	Letras	Letras	Direito

* em curso

Como era de esperar, todos os professores têm a sua formação inicial em Letras. Um fato que nos chamou a atenção nas respostas ao questionário foi o *locus* de formação inicial dos pesquisados: todos provêm de instituição pública. Essa situação pode ser explicada principalmente pelo fato de que os professores já estão exercendo a profissão há mais de 15 anos, momento em que a graduação ainda se concentrava nas instituições públicas de ensino, sem contar que alguns já se aposentaram na rede pública e retornaram ao trabalho, ocupando o seu posto na rede privada de ensino.

Avançando mais um pouco, no que diz respeito aos cursos de pós-graduação realizados pelos professores, constatamos que 100% do grupo têm mestrado nas áreas específicas à disciplina que lecionam: 50% em Letras e 50% em Linguística. Dos seis professores, dois detêm o título de doutor, representando um percentual de 40,8%, e um deles está com curso de doutorado em andamento, o que representa 16,8% do grupo.

Verificamos, ainda, que 50% dos professores pesquisados possuem mais de um curso de graduação, sendo, desse percentual, 33,3% na área do magistério e 66,7% na área de Direito. Sobre este último fato, perguntamos aos professores e aos coordenadores: ter formação em Direito facilita a prática pedagógica do professor de Português que atua nesse curso? Os professores 1 e 6, que também são bacharéis em Direito, e os coordenadores pesquisados afirmam que sim, apresentando as seguintes justificativas:

Sim, porque conhece melhor as necessidades. (Prof. 1)

Naturalmente, porque tem conhecimento teórico e prático da redação forense, que falta ao graduado exclusivamente em Letras. (Prof. 6)

Ajuda... Veja bem.... O que eu acho... (...) Todo ramo do conhecimento tem um jargão que é próprio. Então... Se o indivíduo, se o professor é formado em Direito, é óbvio que ele deve conhecer o jargão jurídico (...) É importante... E se ele não tiver formação (em Direito), pelo menos deve buscar... Deve se aproximar, conhecer pra que você fique... (Coordenador da Instituição "A")

Sim. Facilita, porque a linguagem do profissional que já atua no meio jurídico ajudará ao aluno a vivenciar a gramática junto com algumas expressões jurídicas tão importantes. O curso de Direito é conhecido por carregar expressões formais e necessárias para uma boa linguagem. As doutrinas utilizadas pelos estudantes também trazem uma linguagem diferenciada do que eles estavam acostumados a ler habitualmente. Assim, o professor de português que possua formação em Direito, ajudará o aluno a compreender o que está sendo estudado e lido. (Coordenadora da Instituição "D")

Eu acho que ajuda imensamente. Eu não tenho dúvida que um professor que só é formado em Letras tem condição de ministrar bem a matéria. Eu não tenho dúvida. Agora se ele tiver Letras e Direito, ele atenderá muito mais as carências dos alunos, porque ele foi até o final do curso e ele pôde ver como o Português foi fundamental durante todo o curso de Direito. (Coordenadora da Instituição "F")

A professora 3, com formação em Letras e Pedagogia, também acompanha esses professores e coordenadores, dizendo laconicamente o seguinte: "Acredito que muito!".

Por outro lado, considerando as habilidades e competências inerentes ao formando de Letras e a preparação a que os professores pesquisados se submeteram, em nível de pós-graduação, acreditamos que estes docentes incorporaram os avanços dos estudos da linguagem, apropriando os saberes pertinentes à disciplina, de modo a ressignificá-los, tanto para o trabalho com a educação básica, quanto para qualquer curso de graduação. Por isso, sem negar a importância dos conhecimentos adquiridos no bacharelado em Direito, para o professor de Português que atua nos cursos jurídicos, concordamos com a posição dos professores 2 e 4 a respeito da questão:

Não sei porque não tenho, mas, ao menos como a Disciplina está montada na nossa IES, a não formação em Direito não faz falta (...) Desconfio, no entanto, que se o professor tivesse formação em Letras e Direito – e com um excelente bom senso –, haveria a possibilidade de melhor direcionar a Disciplina, mas isso não é condição sine qua non para o ensino de Português nos cursos de Direito. (Prof. 2)

Toda a discussão dos conteúdos pode ser realizada com fundamentação lingüística. É dispensável formação em Direito. (Prof. 4)

O certo é que em termos de qualificação profissional, a disciplina está muito bem amparada. Nesse sentido, a LDBEN 9.394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional, faz referência explícita à preparação e não à formação docente, o que se comprova com o trecho do art. 66 da referida Lei:

a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (destaque nosso).

A tabela 4 antes apresentada é exemplar dessa preparação, por mostrar que todos os docentes da disciplina em estudo são formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, portanto legalmente aptos para o exercício do magistério superior.

Perguntamos, no questionário, se o professor tinha algo a acrescentar sobre a sua formação e somente os professores 2 e 3 se pronunciaram, conforme trechos abaixo:

À medida do possível, procuro fazer cursos complementares à minha formação, bem como participar de congressos na área, por ter a compreensão de que a formação de qualquer profissional dever ser continuada e não se restringir aos espaços de sala de aula. (Prof. 2)

Sim, gostaria de fazer um doutorado na mesma área em que fiz o mestrado. (Prof. 3)

É possível que o silêncio da maioria dos pesquisados, em relação às informações complementares à sua formação, seja justificado pela sobrecarga desses professores, que, segundo as anotações feitas a partir das conversas informais, ministram aulas em várias instituições de ensino simultaneamente, como também pela falta de motivação de alguns. Tais fatores têm colocado a formação em segundo plano, pois “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1999, p. 25).

Por outro lado, a propósito das informações prestadas pelo professor 2, chamamos a atenção para uma passagem muito em voga na área educacional: “... a formação de qualquer profissional dever ser *continuada*... (destacamos). A esse

respeito, Mercado (1999, p. 132) descreve quatro modalidades de formação continuada, a saber:

- a) *Individual ou auto-aprendizagem*: quando o professor procura, por si só, os meios necessários ao seu crescimento profissional e pessoal.
- b) *Reciclagem*: quando o professor retorna à universidade, para realização de cursos de pós-graduação ou quando participa de cursos promovidos pela secretaria de educação a qual está ligado;
- c) *Cursos específicos de Aperfeiçoamento/Especialização*: quando o professor participa de eventos que provêm de convênios firmados entre IES e Secretarias de Educação;
- d) *Encontros de vivência*, quando os professores participam de eventos que utilizam estratégias específicas, como laboratório de sensibilidade, análise de casos, demonstração de equipamentos e programas, oficinas etc.

Nesse sentido, concordamos com Tardif (2005, p. 249) ao dizer que “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam... de uma formação contínua e continuada”. Acrescenta, ainda, o autor:

Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (idem, p. 249).

No perfil do professor que leciona Português no Curso de Direito, observamos que, quanto ao gênero, este se divide por igual, ou melhor, 50% de professores e 50% de professoras, negando, neste caso específico, a tão discutida feminização do magistério, que para alguns teóricos é a presença feminina no magistério.

Sobre o tema, destacamos o ponto de vista de Vianna (2002, p. 51) ao discorrer sobre a feminização “para além da mera composição sexual da categoria”. A autora afirma que professores e professoras têm relações e práticas escolares ligadas à feminilidade, ou seja, que os significados femininos nas atividades docentes estão sempre presentes, seja na professora, seja no professor. Ampliando a abordagem, Vianna (2002, p. 56) encerra a discussão dizendo que o sentido

feminino da profissão do magistério ultrapassa o fato de a maioria dos docentes serem mulheres, por entender a feminização de espaços e práticas mesmo quando ocupados por homens.

3.4.2. A disciplina no contexto das grades curriculares dos cursos de Direito

A disciplina que tem a Língua Portuguesa como objeto de estudo recebe várias denominações nos Cursos de Direito, consoante se observa na tabela abaixo, elaborada a partir do questionário aplicado aos professores no início da pesquisa:

Tabela 5 – DENOMINAÇÃO DA DISCIPLINA NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

INSTITUIÇÃO	DENOMINAÇÃO
A	Português Forense
B	Comunicação e Expressão e Interpretação e Produção de Textos
C	Português Forense
D	Português Instrumental
E	Linguagem Jurídica e Redação
F	Português Aplicado ao Direito

A presença da Língua Portuguesa nos cursos jurídicos se impõe a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, através da Resolução CNE/CES 9/2004, que, tratando do perfil do graduando em seu art. 3º, estabelece seja assegurada a este sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Adiante, em seu Artigo 4º, as referidas Diretrizes apontam as habilidades e competências mínimas à formação do graduando em Direito, das quais destacamos:

- a) leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- b) interpretação e aplicação do Direito;

- c) adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- d) correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- e) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

Como se vê, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito ratificam, em seu Art. 4º, a importância do domínio da linguagem para os operadores do Direito, ao tratar das habilidades e competências que o graduando deve adquirir em sua formação profissional, ou seja, o domínio da expressão oral e escrita e a percepção das situações discursivas que os tornarão cidadãos críticos, reflexivos, capazes de promoverem a transformação social.

Pode-se destacar, no entanto, que enquanto as Diretrizes acentuam tais habilidades e competências, as instituições, na prática, reservam uma carga horária mínima para as aulas de Português, dificultando o trabalho docente e, por consequência, o sucesso dos egressos do Curso de Direito em sua prática.

A grade de determinado curso é elaborada a partir daquilo que as diretrizes curriculares estabelecem, configurando um conjunto de disciplinas que devem transmitir os conhecimentos necessários à formação profissional. Como se sabe, em geral as grades curriculares dos diversos cursos superiores são elaboradas por comissões de técnicos, que buscam atender não somente ao que está obrigado pelas diretrizes, mas também aos interesses das instituições de ensino, considerando as “brechas” deixadas pelas próprias diretrizes.

Nesse sentido, podemos dizer que as mudanças vão desde eventos de maior importância, como o aumento ou diminuição de créditos de disciplina, inclusão ou exclusão de disciplinas, deslocamento de disciplina de um semestre para outro, até evento menos importante, como alteração no horário acadêmico, para atender interesses particulares de professores e alunos.

Sabemos que, geralmente, a reformulação de grades curriculares provém de mudanças efetuadas no currículo. Este, por sua vez, não deve colidir com a legislação em vigor, ou seja, com as diretrizes estabelecidas para determinado curso. No caso específico do Curso de Direito, a Resolução CNE/CES N° 9, de 29

de setembro de 2004, aponta as diretrizes a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular, estabelecendo que os conteúdos e atividades propostos atendam a três eixos interligados de formação, conforme Art. 5º da referida Resolução;

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - *Eixo de Formação Fundamental*, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - *Eixo de Formação Profissional*, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

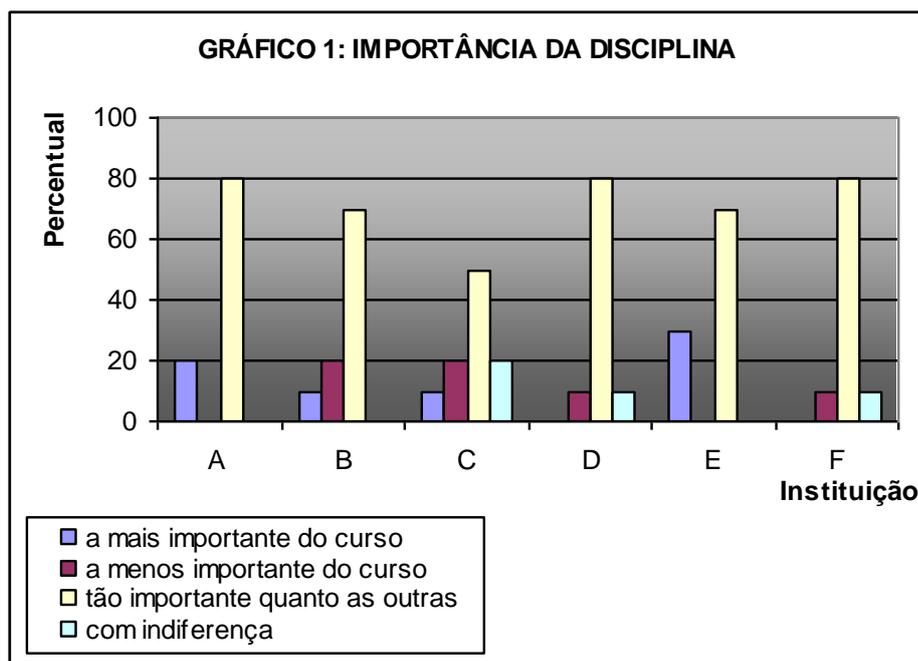
III - *Eixo de Formação Prática*, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

A disciplina Português (ou qualquer outra denominação que se queira para o ensino da língua), em geral se situa no primeiro ou segundo período do curso, estando, portanto, no primeiro ano, que é considerado básico.

Por outro lado, verificando a grade curricular da instituição “C” no início da pesquisa, a disciplina aparecia como optativa, integrando o eixo de formação profissional. Verificamos, também, que a palavra “optativa” se revestia de um caráter obrigatório, tendo em vista que, pela denominação, ou seja, Português Forense, a disciplina se enquadra no subgrupo que a IES designava como optativa dentro do curso de Direito.

Nessa direção, perguntamos aos professores pesquisados como o aluno vê a disciplina no universo da grade curricular do curso de Direito, tendo obtido o seguinte: 16,7% disseram que o aluno vê a disciplina como a mais importante do curso; 66,6% disseram que a disciplina é vista pelo aluno com a mesma importância das demais e 16,7% disseram que o aluno vê a disciplina com indiferença. Nenhum professor disse que o aluno vê a disciplina como a menos importante do curso, fato que possibilita um trabalho mais prazeroso para o docente que atua nessa área, distanciando-se das dificuldades a que muitos professores estão submetidos, devido à rejeição que os alunos têm por determinadas disciplinas.

A mesma pergunta foi feita ao aluno, que confirma a posição do professor em relação à questão da importância da disciplina no contexto da grade curricular de Direito. O gráfico abaixo, elaborado a partir das respostas do aluno, é exemplar para demonstrar esse aspecto que envolve a pesquisa:



Achamos importante saber do professor em que ano/período a disciplina se situa e com quantos créditos funciona. Percebemos que o espaço destinado à disciplina no universo da grade curricular é mínimo, conforme se vê na tabela abaixo:

Tabela 6 – PERÍODO EM QUE SE SITUA A DISCIPLINA

INSTITUIÇÃO	PERÍODO	CRÉDITOS	HORA-AULA
A	1º	3	60
B	1º e 2º	2 e 2	40 e 40
C	2º	2	30
D	1º	2	30
E	1º	2	40
F	1º	4	80

Esse pequeno espaço ocupado pela disciplina pode ser constatado se considerarmos que Direito insere-se no grupo de cursos no qual a carga horária mínima fica em torno de 3.600 a 4.000h, com limite mínimo de cinco anos para integralização da carga horária (Anexos I a VI), conforme a Resolução CES/CNE nº 2, que institui as cargas horárias mínimas para os cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

Nesse sentido, indagados sobre se a carga horária destinada à disciplina é suficiente para que se desenvolva no aluno uma prática discursiva eficaz e condizente com o exercício da advocacia, os professores pesquisados se dividiram na opinião, conforme se pode perceber nos destaques feitos a seguir:

Não, por causa do nível dos alunos. (Prof. 1)

Não, pois muitos alunos chegam à faculdade sem saber escrever o desejável por um aluno que concluiu o Ensino Médio ou com uma perspectiva restrita de escrita em que um texto só pode ter X linhas, X parágrafos. Some-se a isso a precariedade do exercício da leitura e a falta de reflexão acerca da língua. Muitos, após uma série de discussões e explanações acerca da escrita, chegam à ingênua conclusão de que o que se quer é que eles façam uma redação. Acreditam que qualquer texto mais elaborado para se entregue ao professor é uma redação. É como se existisse redação fosse um gênero textual (sic). Daí, até a desmistificação disso, leva-se um bom tempo. Procuo, à medida do possível substituir a idéia de “redação” por “produção escrita”, levando em conta, é claro, as implicações inerentes a isso. Não é mera troca terminológica. (Prof. 2)

Acredito que o problema não é a quantidade de aulas, mas a qualidade e a disponibilidade do alunado para trabalhar com a língua portuguesa. (Prof. 3)

A carga-horária é compatível com o conteúdo proposto pela disciplina. Vale ressaltar que não é objetivo ‘desenvolver uma prática discursiva eficaz e condizente... (Prof. 4)

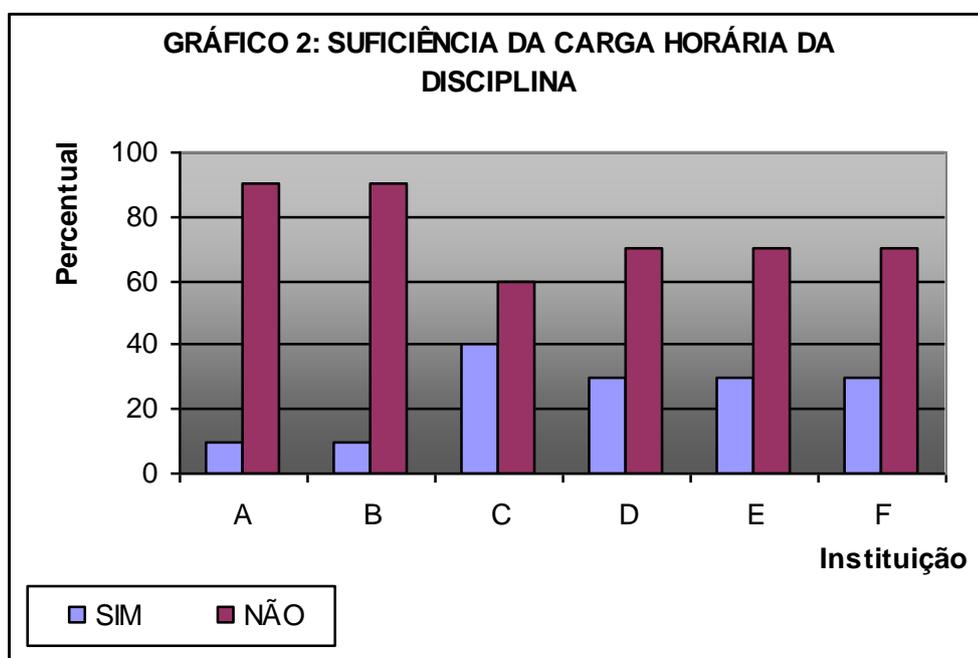
Sim. Apesar do pouco tempo em contato com o aluno acredito que a forma como a disciplina é trabalhada possibilite a aprendizagem continuada (prof. 5)

A c.h. é insuficiente para tal objetivo, em razão da generalizada deficiência da clientela quanto aos assuntos fundamentais da norma

culta padrão (ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência, colocação etc.) (prof. 6)

Aqui fica evidente que, para 50% dos professores, a carga horária dá os limites ao professor. Para 16,7%, há compatibilidade de conteúdo com o número de horas-aula e para 33,3%, a deficiência do egresso do ensino médio e indisponibilidade do aluno para os eventos ligados à língua são os principais entraves encontrados ao bom funcionamento da disciplina.

Essa questão, discutida com o corpo discente, não chega a dividir opiniões, pois, quando perguntado se o tempo era suficiente para o professor desenvolver no aluno uma prática discursiva eficaz e condizente com o exercício da advocacia, a grande maioria respondeu **não**, conforme se vê no gráfico seguinte:



A questão da carga horária também foi direcionada àqueles que, de certa forma, representam, neste trabalho, a fala da própria IES. Reconhecendo o pouco espaço direcionado à disciplina, os coordenadores das Instituições “A” e “F” em entrevista assim se justificaram:

Veja bem: pra colocar a disciplina com uma carga horária maior, nós temos aí um problema administrativo prático, porque a gente tem uma carga horária, uma grade. Existem disciplinas que são fundamentais pro curso e não necessariamente são contempladas na grade do curso. A solução que eu vejo, seria assim: o conteúdo de... não é necessariamente o conteúdo. Você pode ter uma disciplina com uma carga horária ou menor com aquele conteúdo, seja Comunicação e Expressão, seja Português jurídico. Mas eu acho que o que é

fundamental é desenvolvimento do hábito da leitura nas outras disciplinas. (Coordenador da Instituição A)

Agora só quero ressaltar que um semestre é insuficiente, mas é impossível, com as exigências do MEC, e da grade do próprio Direito, você ofertar ela além de um semestre. Eu acho que a gente quando oferta um semestre, a gente abre as cortinas pra mostrar ao aluno a importância da disciplina pra vida, não só para o curso de Direito, a importância do Português pra nossa vida e cabe aí a cada um então se reciclar, se aperfeiçoar. (Coordenador da Instituição F)

Como se vê, sem negar a importância da disciplina para o curso de Direito, o coordenador da instituição “A” termina por dizer que existem (outras) disciplinas que são fundamentais para o curso, mas que não são contempladas na grade curricular, colocando a situação como sendo “um problema administrativo prático”. O coordenador ainda deixa transparecer que o desenvolvimento do hábito de leitura pode muito bem ser suprido por outras disciplinas, o que é uma verdade, desde que os professores dessas disciplinas tenham o hábito da leitura e, por consequência, boas estratégias de leitura. O próprio coordenador reconhece essa dificuldade ao dizer que, conversando com o supervisor de docentes da IES, este reclamava que “infelizmente a gente tem ainda profissionais (em termos gerais) que não lêem”.

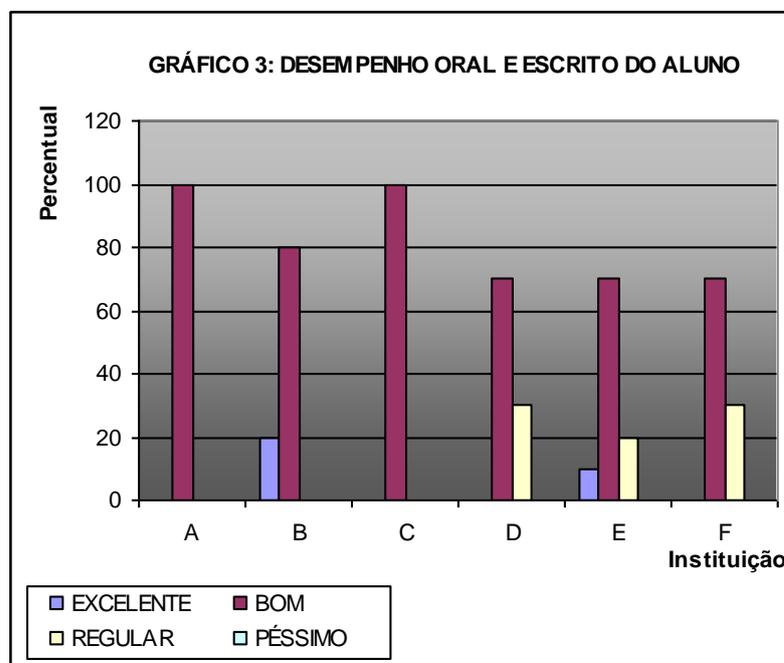
Por outro lado, a coordenadora da instituição “F” leva a situação para além do âmbito administrativo, dizendo que não pode ofertar a disciplina por mais de um semestre em virtude das “exigências do MEC, e da grade do próprio Direito”, ou seja, que o pouco espaço dedicado à disciplina na grade curricular é fruto da legislação que regula a estrutura e o funcionamento do curso.

Nesse questionamento sobre a carga horária, os professores 1, 2, 3, e 6 trazem à tona a discussão que se vem observando desde o início deste trabalho: o nível dos alunos que, conforme justifica o professor 2, “chegam à faculdade sem saber escrever o desejável por um aluno que concluiu o Ensino Médio ou com uma perspectiva restrita de escrita em que um texto só pode ter X linhas, X parágrafos”.

Tal aspecto também se revela na fala do coordenador da Instituição “A”, como se vê abaixo:

A nossa principal dificuldade aqui na verdade, (Ah...) que acho que é um problema corrente em todos os cursos, mas no Direito é mais significativo, é o fato de que os alunos chegam à faculdade muito mal preparados, no que diz respeito ao domínio do idioma.

Devido a colocações dessa natureza, perguntamos ao aluno do Curso de Direito como classificaria o desempenho oral e escrito que ele trouxe da sua educação básica para a faculdade, considerando o ensino de Língua Portuguesa naquele nível de ensino, obtendo o gráfico seguinte:

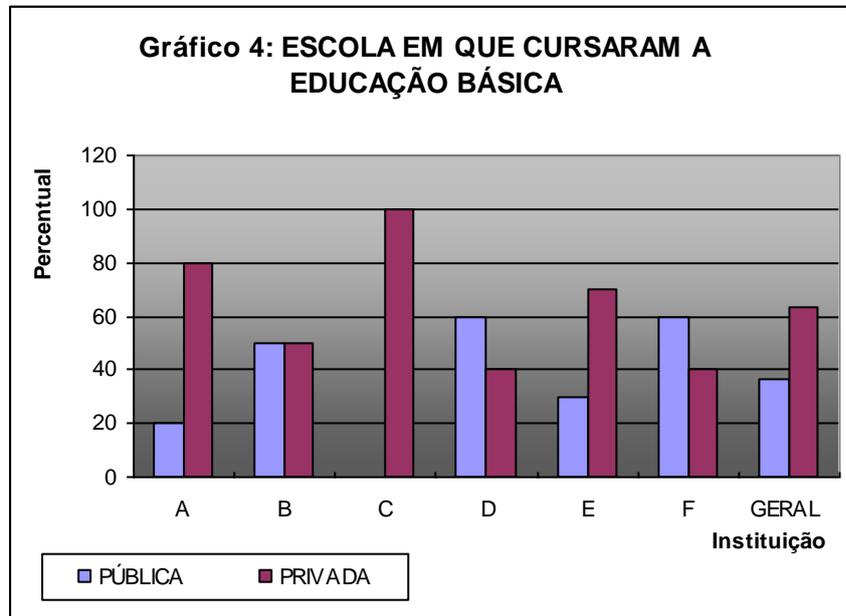


A leitura desses dados evidencia um grande confronto de opinião: o aluno não segue a direção de professores e coordenadores das instituições pesquisadas, no que diz respeito ao desempenho oral e escrito. Ao contrário, até surpreende o elevado percentual daqueles que dizem ter chegado à faculdade com um bom desempenho lingüístico.

Nesse aspecto, outro fator nos chamou a atenção: enquanto o coordenador da instituição “A” diz “que os alunos chegam à faculdade muito mal preparados, no que diz respeito ao domínio do idioma”, 100% dos alunos daquela instituição afirmam ter chegado ao ensino superior com um bom domínio. E mais, os alunos do professor 2 revelam a melhor performance dentre os seus pares das outras instituições pesquisadas: 20% e 80% declaram que trouxeram da educação básica excelente e bom desempenho oral e escrito, respectivamente.

Partindo para a avaliação do universo pesquisado, temos os seguintes números: bom - 81,7%; regular - 13,3%; excelente - 5,0 %. Nenhum aluno revelou ter ingressado no curso superior com péssimo desempenho lingüístico. Vale destacar que 63,3% desses alunos cursaram a educação básica em escola privada,

contra 36,7% em escola pública, como se depreende do gráfico resultante das respostas obtidas:



Sob esse aspecto, apenas as instituições “D” e “F” têm a maioria de seus alunos oriunda de escola do governo, o que denotaria baixo desempenho oral e escrito, se prevalecesse o senso comum de que os alunos de escolas privadas se saem melhor que seus colegas egressos do ensino médio público. Mas não foi isso que observamos, pois, nas duas instituições, 60% disseram ter adquirido na educação básica um bom domínio oral e escrito da língua.

Importante destacar a fala da coordenadora da instituição “D”, ao dar sua opinião sobre os grandes desafios do ensino de Português no curso de Direito frente à realidade. A Coordenadora também chama a atenção para as dificuldades apresentadas pelo aluno que ingressa no Curso de Direito, dizendo que a disciplina termina por assumir um caráter de “quase nivelamento”:

*Vivemos em um país com grandes dificuldades e diferenças sociais, financeiras, culturais, morais e educacionais. O aluno chega ao curso de Direito sem hábito algum de leitura. Não consegue desenvolver um raciocínio lógico e possui uma escrita carregada de erros gramaticais. Acredito que não são culpados. São vítimas desta realidade vivenciada por todos nós. O curso de Direito, carrega uma missão de “ensinar” o aluno a ler e escrever, **quase uma aula de nivelamento**. Por isso, acredito ser este o maior desafio do ensino de português nos cursos de Direito. (grifo nosso)*

A esse respeito, Barzotto (2006, p. 12), prefaciando a obra “Língua Portuguesa no ensino superior – experiências e reflexões”, assim se pronunciou:

A compreensão de que o aluno precisava ser suprido de um conhecimento que não havia conquistado em sua formação anterior ao ingresso em um curso superior fez com que a disciplina Língua Portuguesa, embora não explicitamente, assumisse um caráter de disciplina de nivelamento.

Barzotto (2006, p. 12) vai mais além, dizendo que esse encaminhamento termina por tornar a disciplina “menor em comparação com a importância dada àquelas consideradas componentes dos conhecimentos básicos para a carreira em cujo currículo se encontrava”. Como já vimos, essa colocação não se coaduna com a opinião dos informantes desta pesquisa. Professor, aluno e coordenador do curso de Direito das instituições pesquisadas dizem que a disciplina tem a mesma importância dos demais componentes curriculares do curso.

3.4.3. O conteúdo da disciplina: ponto de partida para uma boa formação profissional

A seleção de conteúdo é, podemos dizer, o momento mais importante para o trabalho docente, pois, a partir daí, outras ações são implementadas, como os planos de aulas. Estes, por sua vez, envolvem os objetivos, as estratégias e os recursos didáticos para se atingirem os objetivos propostos.

Em geral, os professores selecionam os conteúdos a partir daquilo que já está pré-estabelecido, ou seja, a partir da proposta curricular da instituição, a qual, na maioria das vezes, é produzida sem a participação do corpo docente. Outro aspecto que não se pode perder de vista na seleção de conteúdo, no caso específico do ensino superior, é a fiel observância do curso ao qual está inserida a disciplina, para que o rol de conhecimentos e de informações planejados seja específico à formação profissional do indivíduo. No dizer de Masetto (2003, p. 143), “não é a disciplina que exclusivamente define o seu conteúdo. Este depende do curso, do profissional que se pretende formar e de suas necessidades.”

Feitas essas considerações, passamos a verificar os conteúdos propostos para o Português no Curso de Direito, sua pertinência, os métodos, as técnicas, os materiais e os recursos didáticos utilizados, para se alcançarem os objetivos traçados. Para tanto, começamos querendo saber se na seleção dos conteúdos os

professores recebem, ou não, algum tipo de influência externa que atinja a sua autonomia enquanto titular da disciplina.

A grande maioria, 66,6% do grupo, respondeu que tem total liberdade para estabelecer os conteúdos da disciplina. Tratando da influência direta que a IES mantém sobre o conteúdo, o professor 1, que representa 16,6% do universo pesquisado, comentou sobre “a necessidade de mais liberdade para a escolha do conteúdo”. Marcando a forte presença da Instituição e da autonomia que se pretende alcançar em relação à atividade docente, 16,6% assinalaram duas alternativas: têm total liberdade e, em seguida, recebem influência direta da Instituição.

Vale destacar que o professor 2, que se manifestou como a maioria, abriu espaço no questionário para fazer a seguinte observação:

Nossa mantenedora fica em São Paulo, daí, a proposta de ensino, bem como a ementa vem de lá da (omissis), mas eu faço as devidas adaptações para a nossa realidade e não só, mas também em relação à programação dos conteúdos, haja vista a redundância dos do segundo com os do primeiro semestre e, às vezes, a falta de pertinência da relação de conteúdos propostos. Resumindo, mexo bastante nas ementas; tenho liberdade para tal.

Avançando mais um pouco, procuramos saber em que alicerces o professor se funda para estabelecer o conteúdo programático da disciplina. Para 50%, a seleção de conteúdo deve contemplar tanto a Gramática Normativa, quanto as recentes contribuições da Lingüística para o ensino de línguas. Já para 33,3%, somente as recentes contribuições da Lingüística para o ensino de línguas devem alicerçar o conteúdo programático da disciplina Português no Curso de Direito. Vale salientar que 16,7% não se manifestaram sobre o assunto, ou seja, não assinalou qualquer das alternativas do questionário a esse respeito.

Afunilando mais um pouco essa questão, pedimos que os professores colocassem, em ordem de importância, cinco conteúdos indispensáveis ao programa da disciplina, justificando a escolha, se necessário. Para melhor explicitar as respostas, elaboramos a seguinte tabela, desprezando os conteúdos colocados além da quinta posição, fato observado no registro da professora 5 e do professor 6.

Tabela 7: CONTEÚDOS ESSENCIAIS À DISCIPLINA, NA VISÃO DO PROFESSOR.

PROFESSORES	CONTEÚDOS
1	<i>Raciocínio lógico; Argumentação; Textualidade; Retórica; Análise do discurso.</i>
2	<i>Leitura; Produção escrita; Argumentação; Coesão e coerência textuais; Gêneros textuais.</i>
3	<i>Eu não teria conteúdos específicos, mas o exercício da leitura e da escrita de um modo geral.</i>
4	<i>Funcionamento e organização textual, em seus aspectos semântico-pragmáticos e formais; Gêneros jurídicos; Argumentação; Refutação; Estilo.</i>
5	<i>Retórica; Poder de convencimento e persuasão; Teoria da enunciação; Argumentação jurídica; Emprego dos operadores argumentativos e o raciocínio do discurso;</i>
6	<i>Ortografia; Acentuação; Pontuação; Concordância; Regência;</i>

Comparando esses conteúdos, constatamos que o tópico argumentação incide em quatro, das seis relações indicadas pelos professores, situando-se na 2ª, 3ª ou 4ª colocação em ordem de importância. O destaque dado pelos docentes das instituições pesquisadas ao estudo da argumentação encontra muitas outras vezes que ratificam o valor desse tópico para os operadores do direito, a exemplo de Atienza apud Voese, 2001, p. 110):

Nadie Duda que la práctica del Derecho consiste, de manera muy fundamental, em argumentar y todos solemos convenir em que la cualidad que mejor define lo que se entiende por um 'buen jurista' talvez se ala capacidad para idear y manejar com habilidad argumentos¹¹.

¹¹ Ninguém duvida que a prática de direito consista, de maneira muito fundamental, em argumentar e todos costumamos concordar em que a qualidade que melhor define o que se entende por um 'bom jurista' talvez seja a capacidade para idealizar e conduzir com habilidade argumentos. (tradução nossa)

Observamos que a maioria dos professores não listou, como indispensáveis, conteúdos de Gramática Normativa para o trabalho com o aluno do Curso de Direito, apesar de 50% desses docentes terem declarado que a seleção de conteúdo deve contemplar tanto a Gramática Normativa, quanto as recentes contribuições da Lingüística para o ensino de línguas.

Perguntamos ao professor, se ele gostaria de justificar a ordem de importância dada aos conteúdos, tendo a manifestação de dois professores, apenas.

O professor 5, sem negar a importância da Gramática Normativa, alerta para a necessidade de os estudos da linguagem serem feitos à luz da Sociologia:

Acredito que desenvolver a competência lingüística do aluno para a pragmática jurídica é não só trabalhar a norma culta pré-estabelecida pela Gramática Normativa, mas, sobretudo, estudar o discurso argumentativo e analisar o fenômeno da linguagem à luz da Sociologia. (Prof. 5)

Já o professor 2, apesar de estabelecer uma ordem para os conteúdos, afirma que, na efetivação do discurso, os tópicos por ele apontados são indissociáveis, por isso não haver o mais ou o menos importante:

Não considero nenhum desses conteúdos mais ou menos importantes, pois são complementares, estão implicados: quem não lê, não escreve; para se escrever, há de se pôr em jogo a coerência, a coesão, a argumentação e fazemos isso sempre em algum gênero... Separamos isso para fins didáticos, mas não pode haver a separação no exercício efetivo do discurso, seja ele falado ou escrito. Portanto, não há ordem de importância – é o que defendo! (Prof. 2)

A esse respeito, relacionamos, em ordem alfabética, conteúdos de pura gramática, conteúdos que organizam o texto, de modo a dar-lhe continuidade, progressão e sentido e, por fim, conteúdos mais direcionados à prática jurídica, para que o aluno apontasse cinco conteúdos que, na opinião dele, fossem indispensáveis ao estudante do Curso de Direito. Os conteúdos apresentados no questionário aplicado aos discentes foram os seguintes: Acentuação gráfica; Análise do discurso; Coesão e coerência textuais; Colocação Pronominal; Concordância verbal e nominal; Elementos de Retórica, Eloquência e Oratória; Estilo; Gêneros jurídicos; Ortografia; Pontuação; Regência nominal e verbal; Técnicas de argumentação, convencimento e persuasão.

A escolha feita pelos alunos coloca em primeiro lugar o estudo das técnicas de argumentação, convencimento e persuasão, como se pode ver na tabela a seguir:

Tabela 8: CONTEÚDOS INDISPENSÁVEIS Á DISCIPLINA, NA VISÃO DO ALUNO

ORDEM	CONTEÚDOS
1º	Técnicas de argumentação, convencimento e persuasão
2º	Coesão e coerência textuais; Concordância verbal e nominal
3º	Elementos de Retórica Eloquência e Oratória
4º	Gêneros jurídicos e Ortografia
5º	Acentuação gráfica e Pontuação

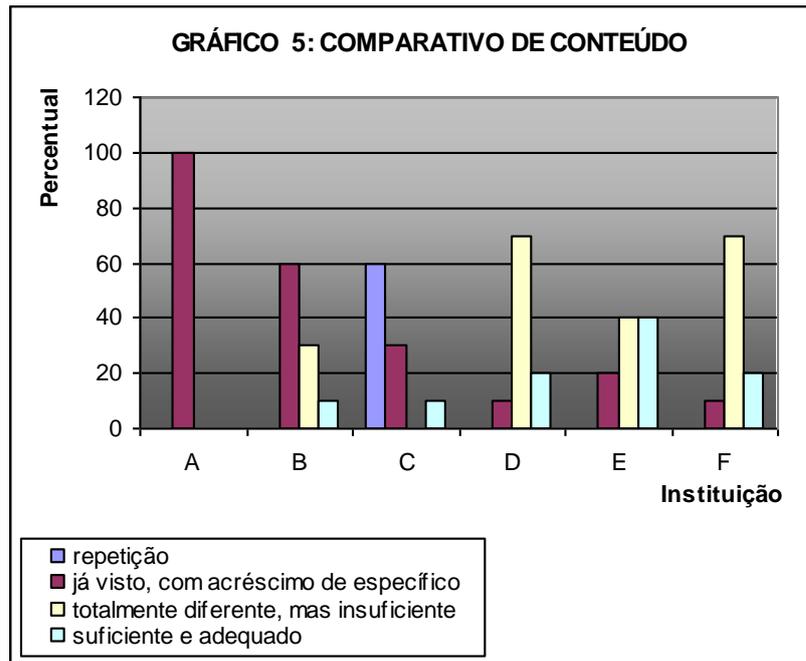
Ao contrário do que se vê na tabela do professor, a escolha feita pelos alunos inclui conteúdos de gramática normativa, como a sintaxe de concordância, que divide o 2º lugar com o estudo de coesão e coerência textuais, e acentuação gráfica e pontuação, ocupando o 5º lugar na ordem de conteúdos indispensáveis ao graduando de Direito. Essa indispensabilidade de conteúdos gramaticais apontada pelo aluno pode ser fruto de uma das situações abaixo:

- a) necessidade individual do aluno, devido às deficiências que ele trouxe da educação básica;
- b) amadurecimento do aluno, no sentido de que “é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem a gramática” (MENDONÇA, 2006, p. 206);
- c) sugestão de um programa para a disciplina, que contemple estudos de gramática normativa e lingüística, ainda que não tenham noção do objeto de estudo desta última.

Nesta pesquisa, considerando o ponto de vista do discente, entendemos que a primeira situação não pode prosperar, já que a grande maioria dos alunos pesquisados declarou ter chegado à educação superior com um bom desempenho oral e escrito da língua (81,7%), como mostrado anteriormente. As duas últimas situações, no entanto, podem ser justificadas a partir de outra indagação feita ao aluno, qual seja: comparando o conteúdo visto na educação básica com o conteúdo da disciplina Português no Curso de Direito, o que você tem a dizer? Do universo pesquisado, 10%, apenas, informaram que é uma repetição de tudo aquilo que ele já viu: ortografia, acentuação gráfica, concordância, regência etc.; 38,3% disseram que há conteúdo que já viram, com o acréscimo de assunto específico para o profissional

do Direito; 35% disseram que o conteúdo é totalmente diferente daquele que viram na educação básica, embora não seja suficiente para o exercício da profissão; para 16,7%, o conteúdo é suficiente e bem adequado à especificidade do curso de Direito.

Ainda sobre essa questão, particularizando os dados fornecidos pelo aluno em cada instituição, temos o gráfico a seguir:

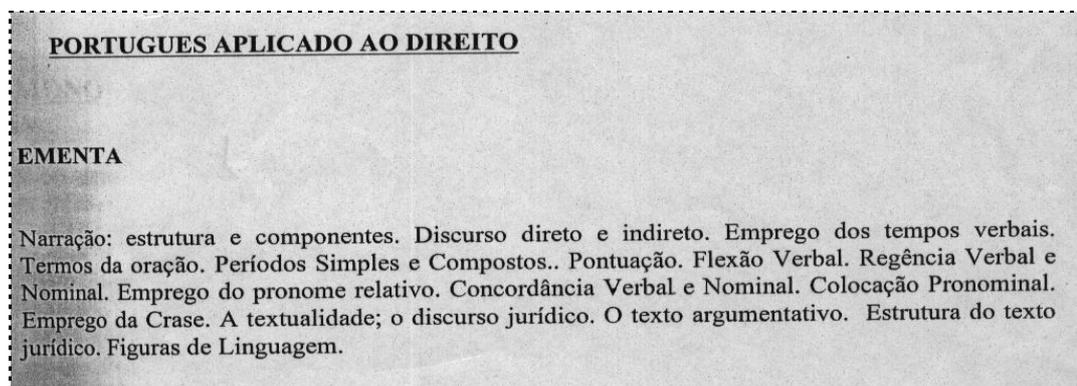


Desses dados, alguns pontos merecem ser registrados. Os alunos da Instituição “A”, por unanimidade, disseram que o conteúdo programático é formado por assuntos já vistos por eles, com o acréscimo de assunto específico para o profissional do Direito.

Depois, observamos uma diferença representativa entre as respostas dos alunos das instituições “D” e “E”, que têm as aulas de Português ministradas pelo mesmo professor. Enquanto 70% dos alunos da instituição “D” afirmaram que o conteúdo era totalmente diferente daquele que viram na educação básica, embora não fosse suficiente para o exercício da profissão, somente 40% dos alunos da instituição “E” deram a mesma resposta. Esse número se reveste de um significado maior, quando confrontamos as informações prestadas pelo professor, que se utiliza dos mesmos conteúdos e das mesmas estratégias para o trabalho docente nas duas instituições.

Observamos ainda que 60% dos alunos da instituição “C” disseram que o conteúdo da disciplina era uma repetição de tudo aquilo que já viram na educação básica, ou seja, assuntos de gramática normativa, tais como ortografia, acentuação gráfica, concordância, regência etc. O professor da respectiva instituição, entretanto, declarou que a gramática normativa e as recentes contribuições da lingüística para o ensino de línguas norteiam as suas aulas. Comparando as informações discentes com as docentes, é possível dizer que, na prática, o professor dessa instituição privilegia os conteúdos de gramática normativa em suas aulas.

Na instituição “F”, 70% dos alunos disseram que o conteúdo da disciplina era totalmente diferente daquele que viram na educação básica, embora não fosse suficiente para o exercício da profissão. Considerando o primeiro aspecto, tal informação contradiz os registros do professor, pois este, apesar de assinalar que o seu conteúdo programático era elaborado a partir de um misto de Gramática Normativa e das recentes contribuições da Lingüística para o ensino de língua, aponta, na ordem de importância ao programa da disciplina, cinco tópicos de pura Gramática como elementos indispensáveis ao Português no Curso de Direito. Esse fato é ratificado pela análise da ementa da disciplina na instituição em que o referido professor trabalha:



Nesse sentido, podemos dizer que apesar das inúmeras pesquisas sobre o ensino de língua, a partir de uma perspectiva lingüística, alguns professores ainda se mantêm fiéis à tradição do ensino pela Gramática Normativa, situação registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais ao dizer que, “embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores” (PCN, apud MADEIRA, 2005, p. 20).

Por sabermos que a linguagem do Direito está alicerçada na terminologia jurídica, com uso de palavras rebuscadas e latinismos, fato que a levou ser conhecida como juridiquês, perguntamos ao professor se, na seleção de conteúdo, ainda havia uma preocupação com a preservação dessa linguagem. Em linhas gerais, a grande maioria respondeu “não”, no que diz respeito à defesa, mas, ao mesmo tempo, frisou a importância de abordá-la em sala, principalmente para uma reflexão sobre o seu uso, como se vê em seguida:

***Não**, é só uma questão de leitura e prática. (Prof. 1)*

***Muito pelo contrário!** Há uma tentativa de desmistificar o tal juridiquês, afinal, escrever bem significa se fazer entender pelos outros, quer sejam pares, quer sejam leigos. Sempre que possível, discutimos o assunto e mostramos ao aluno que a linguagem técnica do Direito deve ser preservada, pois não há como ser diferente, isso ocorre em qualquer área do conhecimento, mas o juridiquês, ao contrário, deve ser evitado, pois é mero pedantismo. (Prof. 2)*

***Sim.** A linguagem jurídica preserva a origem das palavras. (Prof. 3)*

*A questão do “juridiquês” é abordada como um aspecto do tema estilo, **não na perspectiva de preservar**, mas de discutir seus efeitos. (Prof. 4)*

***Não que haja uma preocupação com a preservação dessa linguagem**, mas não dá para negar que ela, ainda que não concordemos, é uma exigência no meio jurídico. No entanto, procuro destacar a importância da adequação da linguagem ao público alvo, bem como refletir sobre o fato de a linguagem jurídica, por ser bastante técnica e elitista, excluir a maioria da população brasileira. (Prof. 5)*

***Não na disciplina sob minha regência**, embora o aluno deva conhecê-la, pois o contato com o que é pertinente à disciplina não se esgota na convivência com o professor (Prof. 6)*

Em relação ao juridiquês, os coordenadores das instituições pesquisadas também comungam do mesmo pensamento do professor, possivelmente em razão de haver um movimento nacional em favor da racionalização da linguagem jurídica¹², tendo em vista que o uso indiscriminado dessa linguagem pode ser fator de distanciamento, inclusive ideológico, daqueles que do Direito necessitam. Em relação a isso, recortamos, das falas do coordenador da Instituição “A” e dos professores 2 e 5, os seguintes excertos:

¹² Partindo da tese de que ninguém valoriza o que não conhece, a Associação dos Magistrados do Brasil (AMB) lançou no dia 11 de agosto de 2005, na Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro (RJ), uma campanha para simplificar a linguagem jurídica utilizada por magistrados, advogados, promotores e outros operadores da área. Para a entidade, a reeducação lingüística nos tribunais e nas faculdades de Direito, com o uso de uma linguagem mais simples, direta e objetiva, está entre os grandes desafios para que o Poder Judiciário fique mais próximo dos cidadãos. Detalhes da campanha podem ser encontradas em http://www.amb.com.br/portal/?secao=campanha_juridiques.

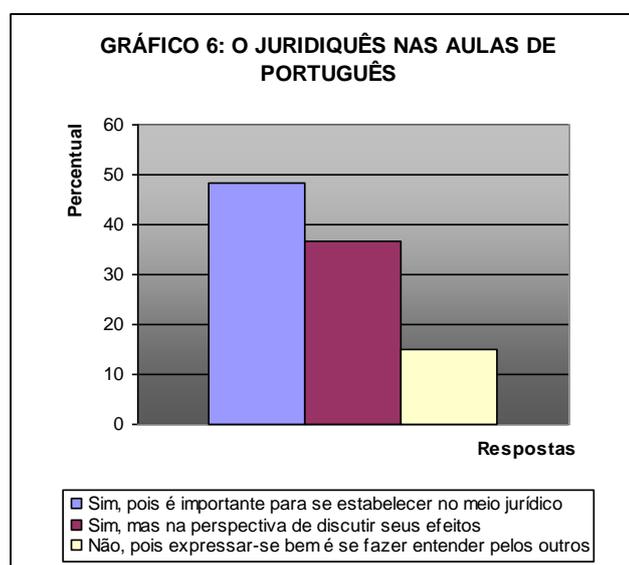
... significa uma forma de se defender criando pra você um 'nicho' (...) você ergue uma barreira entre você e o seu cliente (...) Isso é uma forma de poder, sim. (Coordenador da Instituição "A")

... o juridiquês, ao contrário, deve ser evitado, pois é mero pedantismo. (Prof. 2)

... a linguagem jurídica, por ser bastante técnica e elitista, excluir a maioria da população brasileira. (Prof. 5)

Como a nossa discussão está voltada para o conteúdo da disciplina Português nos Cursos de Direito, e não para a linguagem jurídica em si, as passagens antes transcritas são ilustrativas da necessidade de o professor, ao trabalhar essa questão, fazê-lo amparado por conteúdos das diversas ciências lingüísticas, a exemplo da Pragmática, da Sociolingüística e da Análise do Discurso. O professor 5 tem clara essa necessidade, ao dizer que “desenvolver a competência lingüística do aluno é “(...) estudar o fenômeno da linguagem à luz da Sociologia”.

Ainda em relação ao juridiquês, perguntamos ao aluno se essa linguagem deveria ser trabalhada pelo professor, tendo a grande maioria, 85,0%, respondido sim. Esse número se dividiu na justificativa para responder positivamente à questão, da seguinte forma: para 48,3%, o tema deve ser trabalhado porque o juridiquês é muito importante para se estabelecer no meio jurídico; para 36,7%, a questão dever ser abordada como um aspecto do tema estilo, não na perspectiva de preservar, mas na de discutir seus efeitos. Com a justificativa de que se expressar bem significa se fazer entender pelos outros, quer sejam do meio jurídico, quer não, 15,0% responderam não. A opinião dos alunos pode ser melhor visualizada no gráfico abaixo:



Observamos que, enquanto professores e coordenadores ressaltam a importância dessa discussão em sala de aula, objetivando, em linhas gerais, discutir seus efeitos práticos, a maioria dos alunos destaca que não ter contato com o hermetismo jurídico é sinônimo de exclusão dessa seara.

Em relação a isso, entendemos que um dos grandes desafios daquele que leciona Português, independente do nível de ensino, é fazer com que o aluno use adequadamente a língua nas diversas situações comunicativas. Nessa perspectiva, Marchuschi *apud* Sargentini e Sousa Góis (2006, p. 34/35) afirma:

[...] partindo do princípio de que são os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.

Assim também a lição de Antunes (2007, p. 41):

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber **apenas** as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é *necessário*, mas *não é suficiente*.

Nessa direção, o Coordenador da Instituição “A” alerta para o fato de que “o erro de ortografia é uma coisa, mas os erros cometidos na construção do texto, na estruturação do texto, na construção lógica do texto, esses inviabilizam a compreensão do próprio conteúdo”.

Sabendo que “uma disciplina vale pelo conteúdo que aborda, aprofunda e discute” (Masetto, 2003, p. 141), podemos dizer que, no todo, os professores de Português no Curso de Direito têm claro o perfil e as características do profissional para cuja formação está contribuindo. Esse fato fica evidenciado pelos conteúdos propostos, que, se bem amparados por métodos e técnicas variados, poderão facilitar a aprendizagem e, por consequência, valorizar ainda mais a disciplina.

3.4.4 Os métodos e as técnicas de ensino, os materiais e os recursos didáticos utilizados pelos docentes

Inicialmente, destacamos que, em educação, método é um conjunto de processos e procedimentos, ordenados com lógica, para conduzir a aprendizagem dos alunos a determinados objetivos, enquanto técnica é a maneira hábil e adequada de usar recursos, por isso ser menos ampla que o método e referir-se a formas de apresentação imediata do conteúdo (CARRAVETTA, 1991, p. 36). Neste estudo, em função das respostas colhidas no questionário aplicado ao professor, entendemos os métodos e as técnicas como um contínuo, algo indissociável, que podem variar os seus papéis, dependendo das circunstâncias em que são trabalhados.

Nérici (1977, p. 70) leciona sobre um valoroso aspecto dos métodos e técnicas de ensino:

É importante esclarecer, no entanto, que quase todos os métodos de ensino podem assumir o papel de técnica, ao mesmo tempo que quase todas as técnicas podem assumir o papel de método, dependendo da amplitude que assumem, ao ser orientada a aprendizagem do educando.

A utilização de métodos e técnicas de ensino variados é fundamental para a transmissão do conteúdo da disciplina. Em sua grande maioria, a preocupação maior do professor universitário é transmitir informações a partir de aulas expositivas, sustentadas por alguns recursos didáticos.

Quando condizentes com os objetivos a serem alcançados, os métodos e as técnicas de ensino atuam sobre a motivação dos alunos, envolvendo-os, tornando-os participantes e abertos à aprendizagem. Daí a importância de o professor conhecer e disseminar diversas técnicas em suas aulas, de modo a desenvolver no aluno habilidades, como: trabalhar em grupo, expressar-se e resolver problemas. Por outro lado, variar a maneira de dar aula fortalece o trabalho docente, porque, além de dinamizar a disciplina, exige do professor a constante busca por novas formas de ensino, que podem surgir da adaptação das diversas técnicas ou da criação de uma nova técnica. “Afim, técnicas são instrumentos e como tais podem ser criadas por aqueles que vão usá-las” (Masetto, 2003, p. 89).

Mais ainda, o professor que insiste em dar aula utilizando sempre a mesma metodologia, além de cansar o aluno e desgastar a técnica, termina por favorecer sempre os mesmos alunos. A esse respeito, Masetto (2003, p. 88) chama a atenção para um ponto importante:

A variação de técnicas permite que se atenda a diferenças individuais existentes no grupo de alunos da turma: enquanto uns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais debatendo, dialogando, outros ainda realizando atividades individuais ou coletivas durante o tempo de aula.

A escolha da técnica a ser utilizada pelo professor depende de vários fatores, como o turno em que se dá a aula, a composição da turma, a relação professor-aluno, os recursos disponíveis, os incidentes ocorridos em sala, a motivação, tanto do professor, quanto do aluno, dentre outros. No dizer de Carravetta (1991, p. 37), “é imprescindível que haja bom senso, coerência e critério de escolha na seleção de técnicas para a aprendizagem significativa de determinados conteúdos.”.

A respeito da prática pedagógica do professor de Português no Curso de Direito, perguntamos quais os métodos e as técnicas de ensino que ele adotava, tendo as respostas sido consolidadas na tabela seguinte:

Tabela 9: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO ADOTADOS PELOS PROFESSORES

Professor	Métodos e Técnicas
1	Leituras, resumos, resenhas, debates, seminários, trabalhos em grupo.
2	Aulas expositivas, oficinas de produção escrita e reescrita de textos, trabalhos em grupo, debates e apresentação de seminários.
3	Baseada em leituras e produções
4	Leitura e discussão de um referencial teórico mínimo, análise de peças jurídicas, escrita de peças jurídicas.
5	Procuro usar o método indutivo, levando o aluno a construir o próprio conhecimento, a refletir de forma crítica a língua.
6	Aula expositiva

No rol apresentado pelos professores, destacamos a aula expositiva, que foi citada por dois professores, apenas. No caso do professor 2, é possível que o uso dessa técnica tenha como objetivo maior apresentar um novo assunto, ou sintetizar um estudo, ou, ainda, trazer explicações necessárias ao tema. Tais deduções ficam evidenciadas em razão das outras técnicas, individuais e coletivas, apresentadas por

esse docente, como as oficinas de produção escrita e reescrita de textos, os trabalhos em grupo, os debates e as apresentações de seminários. Diferentemente, o professor 6 apresentou tão-somente a aula expositiva, que é muito usada em sala de aula do ensino superior, para transmitir e explicar um assunto, deixando o aluno, geralmente, em estado passivo, apático e de indiferença pelo tema em estudo. É uma técnica centralizada no professor, por isso exigir dele clareza de exposição, boa dicção e seqüência lógica do tema. Esta pode ser assegurada pelo uso adequado de recursos didáticos, como retroprojeto, “datashow”, cartazes etc., como veremos a seguir.

No conjunto, observamos que os professores apontam métodos e técnicas específicos para o ensino de Português capazes de levar o aluno a manejar a língua escrita e falada, apresentando idéias e refletindo sobre elas, dialogando, ouvindo os outros, relacionando a teoria com a prática e, havendo projeto interdisciplinar no curso, integrando os conhecimentos de diferentes áreas. Os professores também revelaram que, para atenderem a novas demandas, os métodos e as técnicas de ensino sofrem alteração a cada semestre e, ainda, que a alteração pode ocorrer durante o período, se for preciso. Essa situação nos leva a concordar com Castanho (2007, p. 71), ao dizer que “o professor é um sujeito histórico, vivendo num contexto social e político que deve ser levado em conta para entender suas ações”.

Duas outras alternativas inseridas no questionário não foram assinaladas pelos docentes: a primeira, que os métodos e técnicas sofrem alteração a cada semestre, porque descobrem a ineficiência delas no período anterior; a segunda, que não sofrem alteração desde que começou a atuar no Curso, porque tem respostas positivas. Isso ratifica a assertiva de que os métodos e as técnicas de ensino dependem dos objetivos a serem alcançados, por isso o ecletismo, a variação ser fundamental, para obter resultados positivos no processo ensino-aprendizagem.

A esse respeito, os alunos também se manifestaram, ao apresentar, em ordem de uso, os métodos e as técnicas adotados pelo professor. Em primeiro lugar, aparecem as aulas expositivas, com um percentual de 40,0%, seguidas dos trabalhos em grupo, com 33,3%. Depois, as oficinas de produção escrita e de reescrita de texto, com 20,0% e, finalmente, os debates e as apresentações de seminários, com 6,7%. Em virtude desses números, concordamos com Masetto

(2003, p. 96) ao afirmar que a aula expositiva é “uma técnica que a maioria absoluta dos professores do ensino superior usa freqüentemente”.

Para Castanho (2007, p. 69), “se o professor é criativo em sua prática pedagógica, pode-se supor que terá condições mais favoráveis para desenvolver também a criatividade de seus alunos”, destacando mais adiante que “[...] é preciso desvencilhar-se da ‘racionalidade única’ e pôr em ação outras habilidades que não sejam as cognitivas apenas” (idem, p. 71). A autora, com isso, evidencia a necessidade de o professor se entender como educador, e não apenas como repassador de um conteúdo técnico. Em outras palavras, a apropriação do conhecimento tende a ser mais efetiva, se amparada por mecanismos de inovação, por novas formas de ensinar, que levem o aluno à autonomia intelectual e à construção da sua própria aprendizagem.

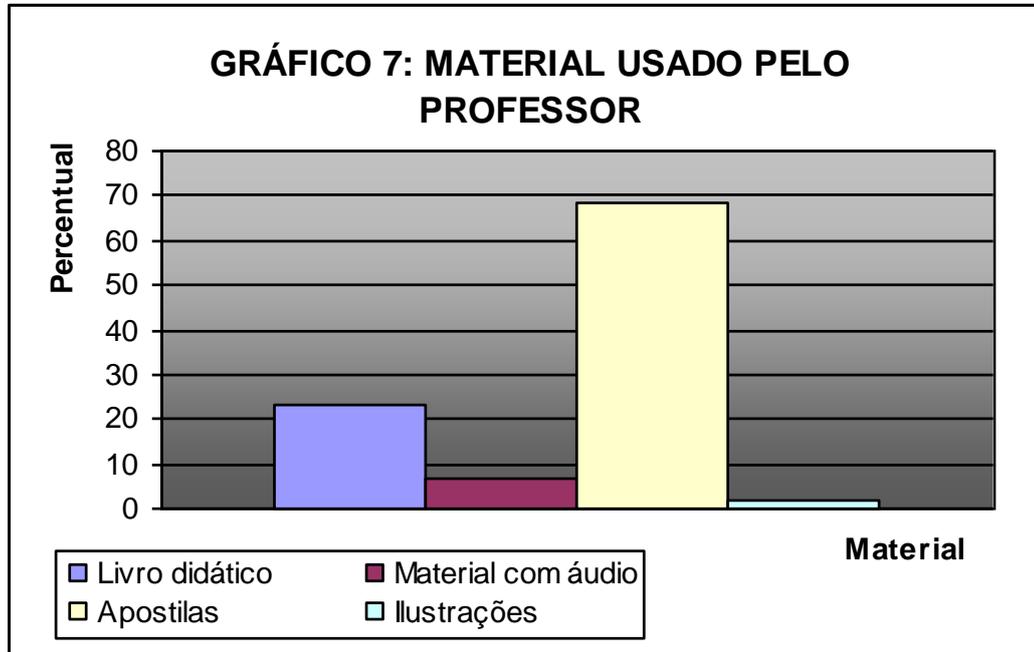
Sabemos que o sucesso dos métodos e técnicas de ensino está diretamente relacionado aos materiais e recursos utilizados; por isso, a necessidade de o professor acompanhar a evolução do progresso técnico e científico dos recursos de ensino, de modo que possa utilizá-los e escolhê-los adequadamente, com o fim de motivar o aluno a aprender. Sobre esse aspecto, pedimos ao professor que marcasse os materiais didáticos utilizados nas aulas de Português, tendo obtido a seguinte tabela:

Tabela 10: MATERIAL USADO PELO PROFESSOR

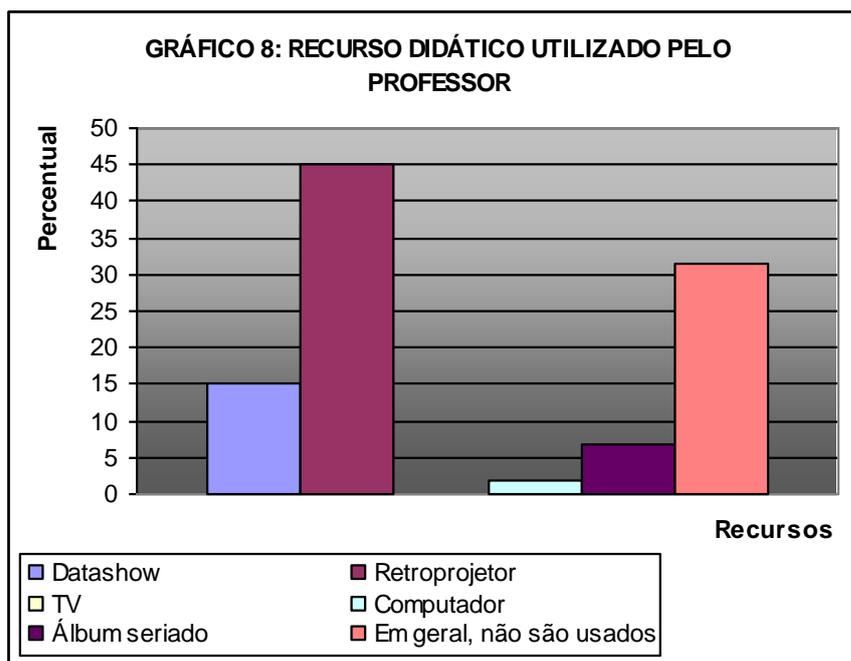
MAT. DIDÁTICO	1	2	3	4	5	6
LIVRO DIDÁTICO		X			X	
MAT. COM ÁUDIO		X				
APOSTILA	X	X	X		X	X
ILUSTRAÇÕES	X		X			
OUTROS		X	X	X	X	-

Observamos que a grande maioria utiliza a apostila para dar suporte ao conteúdo. Depois, os professores apontam outros materiais, quais sejam: revistas e jornais, apontados pelo professor 2; textos variados, pela professora 3; capítulos de livros, artigos de revistas científicas e peças jurídicas, pelo professor 4; peças jurídicas, discursos orais aprovados, artigos com temas do Direito e filmes, pela professora 5. Como se vê na tabela, o material com áudio só foi apontado por um professor, situação que mostraremos em seguida, ao tratar dos recursos disponíveis pelas instituições pesquisadas.

A questão dos materiais didáticos utilizados pelo professor em sala de aula também foi direcionada ao aluno, sendo a consolidação dos dados apresentada no seguinte gráfico:



Como se vê no gráfico 7, os alunos confirmam que o material mais utilizado pelos professores é, mesmo, a apostila, atingindo 68,3%, contra 6,7% que indicaram o material com áudio, que também coincide com as informações do professor. Esses números se coadunam com outra indagação feita ao aluno. Ante a pergunta: “quais os recursos didáticos utilizados pelo seu professor de Português?”, 15,0% responderam “datashow”; 45,0%, retroprojeto; 1,7% computador; 6,7% álbum seriado e um número significativo, 31,6%, respondeu que, em geral, esses recursos não são usados pelo professor. Vale ressaltar que a televisão, que seria de grande valia para exibir cenas de uso efetivo do discurso jurídico, não foi sequer citada, conforme se observa no gráfico 8:



Em relação aos recursos didáticos, os professores revelaram que as instituições nas quais trabalham possuem vários tipos, por isso é possível que o uso limitado de recurso multimídia, principalmente, ocorra pela falta de habilidade do professor, para manusear o equipamento ou pelo número reduzido de aparelhos na instituição. Em qualquer das hipóteses, o professor fica condicionado ao apoio logístico da instituição e, não menos, à sorte, para que haja equipamento livre e em condições de uso, no momento da execução do plano de aula. Em outras palavras, “os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho vêm-se, freqüentemente, limitados pela falta do material didático necessário e de recursos para adquiri-lo” (ESTEVE, 1999, p. 106). Diante dessas dificuldades, para não comprometer o cronograma a que se subordina, como também para evitar o imprevisto, o professor procura usar materiais didáticos de fácil acesso, a exemplo das apostilas, que, em tese, podem ser trabalhadas sem o auxílio dos recursos didáticos mais modernos.

Outro elemento que pode justificar o uso restrito dos recursos disponíveis nas instituições é o tempo escasso que o professor tem para a confecção de esquemas, resumos e roteiros do conteúdo a ser trabalhado, tendo em vista que o retroprojektor e o datashow, por exemplo, não devem ser usados para a escrita e a leitura de textos longos, já que estes tornam enfadonhas as aulas. Ao contrário, devem ser usados para exibir os itens ou as palavras-chave de um assunto que será

desenvolvido e discutido no decorrer da aula. Nessa direção, Esteve (1999, p. 108), discorrendo sobre a fragmentação da atividade docente afirma que “muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa reflexão como esta, a palavra final não acontece. Não há fechamento. Há apenas a palavra inicial, que funciona como uma espécie de semente, como uma espécie de ovo, cheio de vida, pronto para deixá-la sair.

Antunes (2003, p. 173)

Iniciamos este estudo partindo da seguinte problemática que norteia todo o trabalho: como é, atualmente, a estrutura e o funcionamento da disciplina Português nos Cursos de Direito de Faculdades privadas de Maceió?

Cedo descobrimos que esse questionamento se revestia de uma complexidade inimaginável, devido à multiplicidade de variáveis que interferem no funcionamento de uma disciplina. Percebemos que fatores como formação do professor, conteúdo, métodos e técnicas de ensino, materiais e recursos didáticos se entrelaçam para dar sustentação à disciplina, que, por sua vez, está inserida num contexto. Em razão disso, os objetivos e indagações antes pensados foram tomando novos contornos e da questão central surgiram outras, em decorrência de fatos que apareceram a cada investida sobre o tema.

Para nos aproximarmos das respostas ao problema, bem como das questões subjacentes a ele, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, cuja coleta de dados se deu através de pesquisa de campo, envolvendo professores, coordenadores e alunos das instituições pesquisadas. As informações de campo foram complementadas, também, por pesquisas documental e webgráfica. Inicialmente, não tínhamos a intenção de trazer o aluno à pesquisa, no entanto acatamos a sugestão da Banca de Qualificação, por reconhecer que a triangulação de dados não teria o mesmo vigor, se feita, apenas, com a pesquisa documental.

Consideramos inovador o nosso projeto, uma vez que constituiria a materialização de um estudo sobre a formação do professor e os enfoques metodológicos que norteiam a disciplina em questão. Além disso, as pesquisas em educação têm sido intensas em séries da educação básica, deixando uma lacuna ainda grande nas questões relacionadas ao ensino superior, apesar da vertiginosa

expansão por que vem passando esse nível de ensino. Essa expansão, que ocorre de forma acentuada nos Cursos de Direito, não só amplia o número de professores atuando na docência superior, mas também reclama a constituição de uma base consistente de produção acadêmica que possa sistematizar saberes e, por conseqüência, melhorar a qualidade dos cursos superiores.

Nas diversas reflexões sobre a crise que se abate sobre a qualidade de ensino nos Cursos de Direito, como é de se esperar, respingam farpas na formação do professor, seja pela metodologia empregada, seja pelo conteúdo ineficaz, que não habilitam os alunos à profissão. Nesse sentido, um dado preciso vem da própria avaliação do MEC, através do SINAES¹³, que revela problemas com o corpo docente em muitos cursos de Direito do país, como a falta de titulação específica (mestrado e doutorado).

A bem da verdade, os cursos de pós-graduação na área de direito, em nível de mestrado e doutorado ainda são rarefeitos em comparação a outras áreas, embora existam, como se sabe, muitos cursos de especialização disseminados por todo o país e, também, evidentemente, na nossa região. No caso específico de Alagoas, o curso de mestrado em Direito só é oferecido pela UFAL.

Em razão disso, nosso questionamento nos levou a refletir sobre a situação atual do ensino jurídico no Brasil, seguindo-se da necessidade de mostrar a importância do domínio da língua na prática jurídica. Atenção especial foi dada à formação do professor, por entendê-lo como âncora da disciplina. Tal tratamento reclamou uma abordagem sobre a formação inicial, a preparação para o magistério superior e os saberes docentes, itens muito discutidos nas pesquisas educacionais, em razão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais nos últimos tempos, as quais puseram em curso novas demandas de educação.

Em relação aos resultados da pesquisa, muito não se acrescenta ao que discorreremos nos tópicos dedicados à apresentação dos dados. No tocante à situação da disciplina Português no currículo do Curso de Direito, constatamos que a maior parte dos envolvidos na pesquisa reconhecem a importância dessa disciplina

¹³ Criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)** é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

para o curso, mas, por outro lado, entendem que a carga horária é muito pequena para que um trabalho efetivo seja feito.

A esse respeito, no fim da pesquisa, contatamos algumas mudanças nas grandes curriculares das IES pesquisadas, comparando-as com as informações contidas nas tabelas 5 e 6, que foram elaboradas a partir do questionário aplicado ao professor. A instituição “A” reduziu a carga horária para 40 horas (Anexo I). Atenção especial foi dada ao estudo da linguagem pela IES “C”, com a inclusão de disciplinas que vão do 1º ao 4º semestre, respectivamente: Língua Portuguesa, Interpretação e Produção de Textos aplicados ao Direito, Teoria da Argumentação e Redação Forense (Anexo III). A instituição “E” também aumentou a carga horária, com a inclusão da disciplina Língua Portuguesa e Redação (Anexo V). Sem efetuar qualquer alteração na carga horária, o Português aplicado ao Direito da instituição “F” deu lugar à Língua Portuguesa (Anexo VI).

As habilidades mínimas à formação do graduando em Direito, apontadas nas diretrizes curriculares desse curso, como, por exemplo, leitura, compreensão e elaboração de textos, correta utilização da terminologia jurídica, utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica, ao nosso ver, devem ser predominantemente desenvolvidas pela disciplina Português, ou outra que se queira, desde que alicerçada em teorias lingüísticas, e ministrada por professores habilitados. No entanto, concordamos com os informantes, ao dizer que a carga horária destinada à disciplina é muito pequena, porque esse fato dificulta, ou impede, o uso de métodos de ensino mais audaciosos, como a pesquisa, que possibilitaria ao aluno uma investigação de seu interesse, dentro de um assunto específico.

Quanto à formação, reafirmamos que os professores que atuam em sala de aula de Português no curso de Direito de faculdades privadas da capital alagoana têm formação inicial compatível com a disciplina que lecionam, ou seja, todos são formados em Letras. No que diz respeito à habilitação desses professores para o magistério superior, constatamos que todos possuem preparação em nível de mestrado e/ou doutorado na área de Lingüística, embora a especialização e o notório saber fossem suficientes, de acordo com a legislação que regula a habilitação para a docência superior. Esse fato, além de revelar que a disciplina está sendo ministrada por professores legalmente habilitados, mostra o esforço pessoal

desses docentes pela busca de uma melhor formação. Das conversas informais com os professores, detectamos que duas instituições, apenas, promovem momentos de formação a seus professores, geralmente no período de recesso escolar e sem uma sistematização plausível, fazendo com que os contextos e as situações criados para esse fim sejam, na prática, ignorados ou pouco aproveitados. Esteve (1999, p. 106) põe essa questão do seguinte modo: “Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”.

A articulação da formação inicial com a preparação levou a maioria dos professores de Português no Curso de Direito a adquirir um corpo teórico de conhecimentos didático-pedagógicos que os capacita fazer a transposição didática do conteúdo de forma organizada, utilizando-se de métodos e técnicas de ensino específicos à disciplina. Isso porque, enquanto os cursos de pós-graduação dos quais são detentores estimularam a especialização científica, a titulação de base, ainda que voltada para a educação básica, oportunizaram a estes docentes momentos de discussão e reflexão sobre elementos teóricos e práticos relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Com isso, queremos dizer que os docentes do ensino superior necessitam dominar o conhecimento científico, mas defendemos que “uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 250), em razão do surgimento de novas demandas educacionais.

Por outro lado, é possível afirmar que alguns professores pesquisados pouco se apropriaram dos saberes obtidos na graduação e na pós-graduação, tendo em vista que as suas práticas parecem cristalizadas. Considerando esse fato, concordamos com Tardif (2005, p. 41), quando afirma:

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, **ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação**, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (destaque nosso)

Mais ainda, entendemos que as demandas educacionais que cabem ao Professor de Português no Curso de Direito não podem ser satisfeitas apenas com a

sua boa formação pedagógica, mas, sobretudo, com o esforço de todos os envolvidos no processo, com o objetivo de alcançar um conhecimento engajado, visto que “o saber, na área educacional, precisa integrar o agir” (SEVERINO, 1993, p. 19).

Depreendemos, das conversas informais com alguns professores e das entrevistas com os coordenadores, que praticamente inexitem trabalhos interdisciplinares nas instituições pesquisadas, situação que pode ser comprovada com as palavras do Coordenador da Instituição “A”, ao ser perguntado sobre a existência de um projeto integrado envolvendo a disciplina Português: “Um projeto específico não, ainda”. Percebemos, então, a fragmentação dos conhecimentos a que estão submetidos os alunos, por falta de projetos integradores entre as disciplinas e as demais atividades do curso. Refletindo sobre o docente do ensino superior e o projeto político pedagógico, Masseto (2003, p. 59) chama a atenção para uma das causas mais sérias dessa fragmentação do saber:

[...] a pratica costumeira de se contratar professores do ensino superior para “ministrar uma disciplina” coloca o docente imediatamente “em aula daquela disciplina”, não lhe oferecendo condições de perceber a inter-relação de sua disciplina com as demais que integram o currículo do curso.

Considerando o grupo de professores pesquisados, podemos concluir que, em relação ao conteúdo da disciplina, os docentes têm ampla compreensão do profissional para cuja formação está contribuindo, pois os temas abordados, juntamente com os métodos e as técnicas de ensino, poderão ajudar o graduando de Direito a desenvolver as habilidades e as competências mínimas apontadas nas Diretrizes Curriculares para esse Curso.

Nesse aspecto, observamos um forte ponto de convergência entre alunos e professores, no que diz respeito ao conteúdo programático da disciplina: a argumentação, como item indispensável ao graduando de Direito. Por outro lado, enquanto os alunos demonstram o desejo de ter nas aulas de Português, também, assuntos como concordância, acentuação gráfica, ortografia etc., a maioria dos professores não cita tais assuntos como importantes ao conteúdo. Esse fato não indica que os docentes eliminaram de suas práticas o trabalho com a norma de prestígio e com as estruturas morfossintáticas. Indica, sim, que esses assuntos estão sendo tratados de outra forma, o que se comprova pelos conteúdos, métodos,

técnicas e materiais didáticos indicados pelos professores. Em outras palavras, podemos afirmar que uma nova prática pedagógica incorporou-se ao trabalho da maioria desses professores: a análise lingüística, que “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema lingüístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205).

Tendo em vista a reduzida carga horária da disciplina, evidenciamos que a análise lingüística nas aulas de Português no Curso de Direito torna-se indispensável, já que essa prática possibilita ao professor trabalhar vários aspectos da língua em uma mesma atividade, ou seja, é possível a elaboração de atividades que, simultaneamente, estejam envolvidos o vocabulário, a sintaxe, as estratégias argumentativas etc., sem perder de vista a reflexão, que configura esse tipo de prática. Nesse sentido, Mendonça (2006, p. 208) leciona que a reflexão recorrente e organizada deve voltar-se “para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema lingüísticos”. Acrescenta a autora que essa atitude contribui “para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento¹⁴ com autonomia e eficiência”. Isso é o que se espera dos operadores do Direito, considerando que dentre as habilidades e competências mínimas a serem adquiridas pelo graduando do curso estão a leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas.

Podemos dizer que a inquietude com “a formação de leitores-escretores de gêneros” está inserta na prática dos professores que lecionam Português no Curso de Direito. Isso pode ser constatado pelo rol de textos que os professores dizem utilizar em suas aulas, ou seja, pelos diversos gêneros textuais, como capítulos de livros, artigos de revistas científicas, peças jurídicas, discursos orais aprovados, artigos com temas do Direito e filmes. Além disso, grandes portadores de gêneros textuais, como a revista e o jornal, são citados pelos docentes. Não podemos dizer, no entanto, que o tempo destinado à disciplina garanta aos docentes um trabalho sistemático com os diversos gêneros textuais do mundo jurídico, de modo a

¹⁴ Letramento aqui é tomado na acepção concebida por Barton e Hamilton *apud* Mendonça e Bunzen (2006, p. 17): “as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade.”

desenvolver no graduando habilidades essenciais ao bom desempenho profissional, intelectual e social.

Fato interessante pudemos observar em relação aos recursos didáticos, como vídeo, TV, “datashow”. Apesar de as instituições possuírem vários tipos, como revelaram os próprios professores, a maioria ainda não tem tais recursos incorporados à sua prática. Não queremos afirmar, com isso, que os objetivos traçados pelo professor não tenham sido alcançados, porque a situação ensejaria outro problema a desvendar: os recursos multimídias garantem uma aprendizagem eficaz? Queremos, sim, enfatizar que os recursos multimídias hoje disponíveis, se bem utilizados, poderão ajudar aos professores na condução da aula e, conseqüentemente, ao aluno em seu processo de aprendizagem, em virtude do caráter dinâmico que esses recursos possuem.

Com base nas reflexões que fizemos até aqui, ousamos apontar algumas sugestões que poderão ajudar o professor de Português e a instituição na qual ele trabalha, para além do que se faz atualmente. Temos consciência de que muitos professores pesquisados já estão trabalhando conforme proporemos, mas de forma isolada, sem um diálogo maior com o contexto em que se insere a disciplina.

Assim, mesmo entendendo a complexidade que permeia uma disciplina, apontamos uma dúzia de itens que, ao nosso ver, poderão dar um norte para uma reflexão sobre o Português no curso de Direito e, também, sobre o papel da instituição no desenvolvimento das atividades pedagógicas como um todo, de modo a desenvolver as habilidades e as competências a serem adquiridas pelo graduando de Direito:

- a) Que o ensino de língua se efetive através de três práticas articuladas: a leitura, a produção de textos e a análise lingüística, a partir de três grandes eixos teóricos que são a concepção de linguagem como interação, as variedades lingüísticas e as teorias do texto/discurso, conforme propõe Geraldini *apud* Suassuna, Melo e Coelho (2006, p. 229);
- b) Que as práticas de leitura, produção de texto e análise lingüística sejam feitas a partir dos diversos gêneros que circulam no meio jurídico, a fim de que os alunos, conhecendo esses gêneros, possam utilizá-los e ressignificá-los em outros contextos;

- c) Que o conteúdo programático da disciplina seja fixado a partir de uma negociação com os alunos, mas sem perder de vista as habilidades e competências que as diretrizes estabelecem para o curso, principalmente no que diz à utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica, tão importantes aos operadores do direito;
- d) Que, além das aulas magistrais e dos seminários, o trabalho seja feito através de projetos didáticos ou estudos de caso, a fim de despertar no graduando o interesse por investigar, em TCC, aspectos da linguagem jurídica discutidos em sala de aula;
- e) Que o professor se entenda como mediador e facilitador do conhecimento, objetivando capacitar o aluno a pensar criticamente e a adquirir a autonomia intelectual;
- f) Que a tecnologia seja usada como apoio às atividades presenciais, a fim de dinamizar as aulas e, também, de interagir com os alunos em suas casas, entre uma aula e outra;
- g) Que material e recursos didáticos sejam utilizados como ferramenta colaborativa das atividades de aprendizagem, e não como peça ornamental dos objetivos traçados;
- h) Que a instituição não somente disponha de recursos didáticos de última geração, mas também de recursos humanos para auxiliar o professor e, eventualmente, solucionar problemas, que podem gerar o imprevisto da atividade docente;
- i) Que a instituição promova encontros para que os professores discutam as questões pedagógicas, socializem experiências bem-sucedidas, sugiram mudanças, viabilizem projetos interdisciplinares etc.;
- j) Que a instituição, em consonância com o seu projeto político pedagógico, encabece projetos integradores que reduzam “as distâncias entre valores, discursos e ações; entre ações administrativas e acadêmico-pedagógicas que visam à formação do profissional desejado” (MASETTO, 2003, p. 61);

k) Que a instituição amplie a carga horária da disciplina, ou inclua, no curso, disciplinas complementares ao estudo da linguagem, sendo este último caso a decisão tomada pelas Instituições “C” e “E”, conforme se vê nas grades curriculares encontradas no fim da pesquisa naquelas instituições (Anexos III e V).

l) Que as disciplinas ligadas ao estudo da linguagem sejam ministradas por “professores com uma sólida formação lingüística, o que equivale dizer com um grande conhecimento das questões relativas ao funcionamento do léxico, da gramática e das práticas cognitivo-textuais com que efetivamos o jogo complexo de nossa atividade comunicativa” (ANTUNES, 2007, p. 138).

Como dissemos, antes de ser uma lista de procedimentos a serem seguidos, apresentamos esses tópicos como pauta para uma reflexão maior de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Estamos convencidos de que o sucesso da disciplina Português no Curso de Direito passa pela boa formação do professor, pelo uso de métodos e técnicas específicos e inovadores, pelos materiais e recursos didáticos apropriados aos objetivos traçados. Do mesmo modo, estamos convencidos de que pouco, ou nada, valem esses aspectos, se a disciplina não estiver inserida no contexto, de fato, e se esta não dispuser de uma carga horária que possibilite a utilização de métodos e técnicas mais demorados. Noutras palavras, é importante que as disciplinas do curso atuem “de uma forma integrada, como colaboradoras das demais para a formação do profissional” (Masetto, 2003, p. 67), a fim de evitar o erro de ver os componentes curriculares isoladamente, cada um como uma fração à parte.

Depois de enveredarmos por tantos caminhos na busca de resposta para o nosso problema, concluímos este trabalho com duas certezas. Em relação ao tema, fica evidente a necessidade de rever o papel da disciplina Português no curso de Direito dentro do contexto geral do curso, dando-lhe a importância que merece, pois só assim, e somente assim, o futuro profissional poderá ser capaz de desenvolver uma prática discursiva eficaz e condizente ao exercício da advocacia. Em relação ao estudo como um todo, comungamos com o pensamento de Castanho (2007, p. 72) ao dizer que as pesquisas na área da pedagogia universitária “levantam dúvidas, indagações, novos questionamentos” e que, “em vez de serem prescritivas como o foram durante tanto tempo, hoje as investigações incitam a cada vez mais

buscarmos respostas para os cadentes problemas de nossa realidade, tão complexa e síntese de ‘múltiplas determinações’”.

Finalmente, foi seguindo esse eixo de pensamentos que procuramos conduzir o presente trabalho, esperançosos de que os resultados da pesquisa possam fornecer subsídios de conhecimentos teóricos e práticos mais específicos para a formação de professor, notadamente do professor de Português no Curso de Direito, bem como para uma reflexão sobre o lugar dessa disciplina na grade curricular dos cursos jurídicos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 7. ed. Cotia: Ateliê, 2004.

AGUIAR ISAIA, Sílvia M.; BOLZAN, Dóris P. V. Construção da profissão docente/professoral em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Reflexões e práticas em docência universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ANDRÉ, Marli E. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2004.

_____. O papel mediador da pesquisa no ensino da didática. In: ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria R. (org.) **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES** v.18 n.43 Campinas Dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 ago 06.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

AZEVEDO, Tânia M.; ROWELL, Vania M. Uma proposta de língua materna instrumental para o ensino fundamental. In: ABRAHÃO, Maria Helena V.; GIL, Gloria; RAUBER, Andréia S. (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC, 2007, p. 124-138. Disponível em www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm. Acesso em 13 dez 07.

BAKHTIN, Michael M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARZOTTO, Valdir H. Prefácio. In: GHIRALDELO, Claudete M. (org.) **Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz, 2006.

BECHARA. E. **Moderna gramática portuguesa**. 25 ed. São Paulo: Nacional, 1980.

BERBEL, Neusi A. Navas. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas, Papirus, 1994.

BRASIL, Lei 9.394 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm. Acesso em 28 ago 06.

BRASIL, **Parecer CNE/CES nº 1.363** – Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1363.pdf>. Acesso em 12 fev 08.

BRASIL, **Parecer CNE/CES nº 492** – Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 12 fev 08.

BRASIL, **Resolução CNE/CES N° 9**, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providência, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>. Acesso em 12 out 07.

BRASIL, **Resolução CNE/CES nº 18** – Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Letras, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em 12 fev 08.

BRASIL, **Resolução CNE/CES nº 2** – Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, Brasília, 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm. Acesso em 12 ago 07.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2** – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 12 fev 08.

BRASIL, **Resolução CP N.º 1**– Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNE0199.pdf>. Acesso em 12 fev 08.

BRASIL. **Decreto nº 2.207/1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm. Acesso em 20 mar 08

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho MEC-OAB**, criado pelas Portarias nº 3.381/2004 e 484/2005). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/grupodetrabalhomecoab.pdf>. Acesso em 20 out 07.

CARRAVETTA, Luiza M. **Métodos e técnicas no ensino do Português**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.

CASTANHO, Maria E. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Reflexões e práticas em docência universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

CUNHA, Maria I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. E; CUNHA, M. I. (orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria (org.) **Reflexões e práticas em docência universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

DONATO, Maria E. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias. In: CUNHA, Maria (org.) **Reflexões e práticas em docência universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Reflexões e práticas em docência universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

ESTEVE. J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

FANTINATO, Maria C. Reflexões sobre o processo de pesquisa em etnomatemática: análise de uma experiência em contexto urbano. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 43-51, jan./jun. 2004. Disponível em: www.usf.com.br/edusf/revistas/horizontes/Horizontes-2004-1/horizontes-6.pdf. Acesso em 23 ago 06.

FONSECA, F.; FONSECA J. **Pragmática lingüística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1977.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GONÇALVES, Wilson J. **Comunicação jurídica: perspectiva da semiótica**. Campo Grande/MS: EdUCDB, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KASPARY, Adalberto J. **Português para profissionais atuais e futuros**. 13 ed. Porto Alegre: Prodil, 1992.

KOCH, Ingedore G. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação & Sociedade**. n° 68, dez-1999 p. 163-183.

Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73301999000300009 . Acesso em 08 set 06.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Reflexões e práticas em docência universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Fábio. Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n2/fabio_madeira.pdf. Acesso em 08 ago 2007.

MARAFON, Maria R. **Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior**. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO et aliae (orgs.), **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINS, Dileta S.; ZILBERKNOP, Lúbia S. **Português Instrumental**. 22 ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003

MELO FILHO, Alvaro. Currículos Jurídicos: novas diretrizes e perspectivas. In: **Ensino jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: OAB, 1996.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia; (orgs.) **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MERCADO, Luis P. Coleta de dados na pesquisa em educação. **Conferência no Mestrado em Educação Brasileira da UFAL**. 2006, Maceió.

_____ **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MONTEIRO, Maria J.; MELO, Sílvia B. A língua alemã para fins específicos na Faculdade de Letras da UFRJ. **Cadernos de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2003, p. 145-152. Disponível em: www.letas.ufrj.br/linguisticaaplicada/lefe/trabalhos/alinguaAlemaparafinsespecificosnafaculdadedeletasdaUFRJ.pdf. Acesso em 03 dez 07.

NÉRICI, Imídeo G. **Metodologia do ensino: uma introdução**. São Paulo, Atlas, 1997.

NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Porto: Dom Quixote, 1992.

_____ (org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PALMEIRA, Lana L. **História do ensino jurídico em Alagoas: antecedentes e condicionantes de sua recente expansão**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2006.

PERELMAN, C. **O império retórico**. Porto: Edições ASA, 1993.

PERELMAN, C.; OLBRECHTES-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIMENTA, S., ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. Volume 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Abuêndia P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO et aliae (orgs.), **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. **Ensino de Língua e Gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?** In: CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta H. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

RAUPP, Eliane S. Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva lingüística, **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, dez. 2005 p. 49-58. Disponível em: www.uepg.br/propep/publicatio/hum/2005_2/05.pdf. Acesso em 10 out 07.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de Direito**. Campinas: Papyrus, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SARGENTINI, Vanice M. O; SOUSA GÓIS, Marcos L. de. O ensino de português nos cursos de exatas e biológicas: reflexões discursivas. In: GHIRALDELO, Claudete M. (org.) **Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões**. São Carlos: Claraluz, 2006.

SEVERINO, Antônio J. O compromisso da pós-graduação em educação com o conhecimento e com a prática da formação do professor. In: BICUDO, M. A. V. et al . **Pensando a pós-graduação em educação**. Piracicaba: Unimep, 1993, p.17-19.

SILVA, L. et al. **O ensino da língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

SILVEIRA, Maria I. **Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica**. Maceió: Edufal, 2005.

_____ **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa, perspectivas, ensino**. São Paulo: PUC, 1998, p. 53-60.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOUSA, Euterpe B. **Instrumentalidade no ensino de línguas estrangeiras**. Fortaleza, Imprensa Universitária da UFCE, 1981, pp.9-15.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran F; COELHO, Wanderley E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise lingüística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria C; SILVA, Vera (org.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança paulista: Edusf, 2002, p. 39 – 67.

VOESE, Ingo. **Um estudo da argumentação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2001.

XAVIER, Ronaldo C. **Português no direito: linguagem forense**. 15 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

APÊNDICE I

Questionário aplicado ao professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Prezado(a) Professor(a),

Gostaria de contar com a sua valiosa colaboração, no sentido de responder ao questionário anexo, cujos dados a serem coletados servirão de base para a minha pesquisa de mestrado, que tem como objetivo investigar o ensino de Português no Curso de Direito de faculdades de Maceió, com foco na formação do professor, nas questões curriculares, nos conteúdos e nos enfoques metodológicos que envolvem a disciplina.

Oportunamente, asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me, também, disponibilizar uma cópia da minha dissertação, em forma eletrônica, assim que ela for defendida.

Muito grato,

Manoel Coelho da Cruz

Mestrando em Educação Brasileira pelo CEDU/UFAL

(82) 3325-1212/3223-7175/9982-9945

necocruz@zipmail.com.br

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Instituição: _____

Você já foi “sujeito” de pesquisa acadêmica? () Sim () Não

Se a sua resposta foi SIM, que pesquisa foi essa?
_____**I. Dados referentes à sua formação acadêmica:**

1) Curso(s)

() Letras
Instituição: _____() Direito
Instituição: _____() Outro(s)
Qual(is): _____

Instituição: _____

2) Curso(s) de pós-graduação realizado(s)

() Em nível de especialização
Área: _____
Instituição: _____() Em nível de mestrado
Área: _____
Instituição: _____() Em nível de doutorado
Área: _____
Instituição: _____

3) Quanto à sua formação, você tem algo a acrescentar?

II. Dados referentes à disciplina Português no Curso de Direito:

1) Que nome é dado à disciplina na Instituição em que você trabalha?

2) Em que ano(s)/período(s) a disciplina se situa? Com quantos créditos?

3) A carga horária é suficiente para que o professor desenvolva no aluno uma prática discursiva eficaz e condizente com o exercício da advocacia? Por quê?

4) A disciplina é vista pelo aluno

() como a mais importante do Curso;

() como a menos importante do Curso;

() com a mesma importância das demais disciplinas do Curso;

() com indiferença.

5) Na seleção de conteúdo, você

() tem total liberdade;

() recebe influência direta da Instituição;

() considera a tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes;

() segue os programas das outras Instituições

6) O conteúdo programático da disciplina está alicerçado

() na Gramática Normativa;

() nas recentes contribuições da Lingüística para o ensino de línguas;

() nas duas alternativas anteriores

7) Se você assinalou a 1ª alternativa da questão 5, que justificativa teria para a escolha efetuada na questão 6?

8) Se você **não** assinalou a 1ª alternativa da questão 5, que comentário teria a fazer para a melhoria do conteúdo ministrado na instituição?

9) De acordo com a sua experiência, coloque em ordem de importância cinco conteúdos que devem ser indispensáveis ao programa da disciplina.

10) Gostaria de justificar sua resposta anterior?

11) A linguagem do Direito está alicerçada na terminologia jurídica, com uso de palavras rebuscadas e latinismos, fato que a levou ser conhecida como juridiquês. Na seleção de conteúdo, ainda há uma preocupação com a preservação dessa linguagem? Por quê?

- () sofre alteração a cada semestre, porque descobre a ineficiência dela no período anterior;
- () sofre algumas alterações a cada semestre, para atender a novas demandas;
- () sofre alteração durante o semestre, se for preciso.
- () não sofre alteração desde que começou a atuar no Curso, porque tem respostas positivas;

6) Em geral, quais os métodos e técnicas de ensino que você utiliza?

7) Quando você começou a ensinar no Curso de Direito,

- () teve algumas dificuldades que hoje não tem mais;
- () teve dificuldades que persistem até hoje;
- () não teve dificuldades no início, mas agora elas estão surgindo;
- () nunca teve dificuldades.

8) Você tem trocado experiências com os professores de Português de outras Faculdades de Direito?

- () Sim;
- () Não, porque me falta tempo;
- () Às vezes;
- () Não os conheço.

IV – OUTRAS QUESTÕES

1. No que diz respeito à “intimidade” com a língua escrita e falada, que impressões você tem do aluno ao iniciar a disciplina?
2. Encerrado o programa da disciplina, o desempenho do aluno melhora em relação ao uso da língua?

3. Na sua opinião, quais são os grandes desafios do ensino de português no curso de Direito frente à realidade que você vivencia em sala de aula?

4. Você acha que o péssimo resultado no exame da OAB, mesmo nas questões relacionadas à matéria de direito, deve-se ao fato de o candidato não ter bom domínio da língua?

5. Você acha que a Instituição dá à disciplina o valor merecido?

6. O que poderia contribuir para o ensino de Português no curso de Direito ser mais eficaz, de modo a desenvolver no egresso uma prática discursiva condizente com o exercício da advocacia?

7. É possível que um curso de Direito dispense a disciplina Português confiando que o aluno que chega à universidade já deve trazer uma certa competência lingüística e comunicativa?

Se for conveniente, deixe seus contatos:

Fone: (82) _____

(82) _____

E-Mail: _____

APÊNDICE II

Questionário aplicado ao aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Prezado(a) Aluno(a),

Gostaria de contar com a sua valiosa colaboração, no sentido de responder ao questionário anexo, cujos dados a serem coletados servirão de base para a minha pesquisa de mestrado, que tem como objetivo investigar o ensino de Português no Curso de Direito de faculdades de Maceió, com foco na formação do professor, nas questões curriculares, nos conteúdos e nos enfoques metodológicos que envolvem a disciplina.

Oportunamente, asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me, também, disponibilizar uma cópia da minha dissertação, em forma eletrônica, a instituição de ensino da qual você é aluno.

Muito grato,

Manoel Coelho da Cruz

Mestrando em Educação Brasileira pelo CEDU/UFAL

(82) 3325-1212/3223-7175/9982-9945

necocruz@zipmail.com.br

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ Período: _____

Instituição: _____

I. Informações referentes a sua educação básica:

1. A sua educação básica foi feita, predominantemente, em escola:
 Pública
 Privada

2. Com o ensino de Língua Portuguesa da sua educação básica, você chegou à faculdade com um (...) desempenho oral e escrito da Língua.
 Excelente
 Bom
 Regular
 Péssimo

3. Na sua educação básica, o ensino de Língua Portuguesa tinha como base:
 a leitura e a produção de textos;
 o ensino de regras gramaticais, somente;
 o ensino de regras gramaticais, mas aplicadas ao texto;
 uma mistura de leitura, produção de textos e de regras gramaticais.

II. Dados referentes à disciplina Português no Curso de Direito:

1. Você acha que a carga horária é suficiente para que o professor desenvolva no aluno uma prática discursiva eficaz e condizente com o exercício da advocacia?
 Sim Não

2. Considerando a grade curricular do Curso, como você vê a disciplina?

- () como a mais importante do Curso;
 - () como a menos importante do Curso;
 - () com a mesma importância das demais disciplinas do Curso;
 - () com indiferença.
3. Comparando o conteúdo visto na educação básica com o conteúdo da disciplina Português no Curso de Direito, o que você tem a dizer?
- () é uma repetição de tudo aquilo que eu já vi: ortografia, acentuação gráfica, concordância, regência etc.
 - () há conteúdo que eu já vi, com o acréscimo de assunto específico para o profissional do Direito;
 - () o conteúdo é totalmente diferente daquele que eu vi na educação básica.
4. A linguagem do Direito está alicerçada na terminologia jurídica, com uso de palavras rebuscadas e latinismos, fato que a levou ser conhecida como juridiquês. Você acha que essa linguagem deve ser trabalhada pelo professor da disciplina?
- () Sim. O juridiquês é muito importante para se estabelecer no meio jurídico.
 - () Sim. A questão deve ser abordada como um aspecto do tema Estilo, não na perspectiva de preservar, mas na de discutir seus efeitos.
 - () Não. Expressar-se bem significa se fazer entender pelos outros, quer sejam do meio jurídico, quer não.
5. Que tipo de material didático o professor utiliza com mais frequência nas aulas de Português? *(numere pela ordem de uso, deixando em branco aquele que nunca foi usado, se for o caso)*
- () livro didático;
 - () material com áudio (fita, DVD etc.);
 - () apostilas;
 - () ilustrações;
6. Quanto aos recursos didáticos, o professor costuma usar: *(numere pela ordem de uso, deixando em branco aquele que nunca foi usado, se for o caso)*
- () “datashow”
 - () retroprojetor
 - () TV
 - () computador
 - () álbum seriado
 - () em geral, esses recursos não são usados.

7. Em geral, que metodologia predomina nas aulas de Português?

- () Aulas expositivas;
- () Oficina de produção escrita e de reescrita de texto;
- () Trabalhos em grupo;
- () Debates e apresentação de seminários.

8. Marque cinco conteúdos que, na sua opinião, são indispensáveis ao aluno do Curso de Direito:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| () Acentuação gráfica; | () Gêneros jurídicos; |
| () Análise do discurso. | () Ortografia; |
| () Argumentação; | () Convencimento e persuasão; |
| () Coesão e coerência textuais; | () Pontuação; |
| () Colocação Pronominal; | () Regência nominal e verbal |
| () Concordância verbal e nominal; | () Retórica; |
| () Estilo. | |

APÊNDICE III

Roteiro de entrevista com Coordenadores de Curso de Direito

1. Na sua opinião, por que a disciplina Português não é obrigatória no Curso de Direito?
2. Você não acha que o péssimo resultado no exame da OAB, mesmo nas questões relacionadas à matéria de direito, deve-se ao fato de o candidato não ter bom domínio da língua?
3. Na sua opinião, quais são os grandes desafios do ensino de português no curso de Direito frente à realidade?
4. Em que aspectos a Instituição poderia contribuir para o ensino de Português no curso de Direito ser mais eficaz, de modo a desenvolver no egresso uma prática discursiva condizente com o exercício da advocacia?
5. A linguagem do Direito está alicerçada na terminologia jurídica, com uso de palavras rebuscadas e latinismos, fato que a levou ser conhecida como juridiquês. Na seleção de conteúdo, você acha que o professor deve se preocupar com a preservação dessa linguagem? Por quê?
6. Muitos professores de Português que atuam no curso de Direito também têm formação em Direito. Você acha que tal fato facilita a prática pedagógica desse professor? Por quê?
7. É possível que um curso de Direito dispense a disciplina Português confiando que o aluno que chega à universidade já deve trazer uma certa competência lingüística e comunicativa?

ANEXO I

GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “A”

Período 1				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
010069	FILOSOFIA GERAL E JURÍDICA	4	80	
010068	FUNDAMENTOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	2	40	
010067	HISTÓRIA DO DIREITO	4	80	
010065	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO DIREITO I	4	80	
010071	PORTUGUES FORENSE	2	40	
010070	TEORIA DO ESTADO DEMOCRÁTICO	2	40	

Período 2				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
010066	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO DIREITO II	4	80	010065
010072	METODOLOGIA DA PESQUISA JURÍDICA	2	40	
010104	PSICOLOGIA JURÍDICA	2	40	
010074	SOCIOLOGIA DAS INSTITUIÇÕES JURÍDICAS	4	80	
010073	TEORIA DA CONSTITUIÇÃO	4	80	
010075	TEORIA ECONÔMICA APLICADA AO DIREITO	2	40	

Período 3				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
010103	DIREITO CIVIL I	4	80	
010076	DIREITO CONSTITUCIONAL I	4	80	010073
010077	DIREITO PENAL I	6	120	
010079	HERMENÊUTICA JURÍDICA	2	40	
010078	TEORIA GERAL DO PROCESSO	4	80	

Período 4				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
010031	DIREITO CIVIL II	4	80	010103
010025	DIREITO CONSTITUCIONAL II	4	80	010073
010080	DIREITO INDIVIDUAL DO TRABALHO	4	80	
010027	DIREITO PENAL II	4	80	010077
010041	DIREITO PROCESSUAL CIVIL I	4	80	010078

Período 5				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
010032	DIREITO CIVIL III	4	80	010103
010082	DIREITO COLETIVO DO TRABALHO	4	80	
010081	DIREITO CONSTITUCIONAL III	2	40	010073
010083	DIREITO DO CONSUMIDOR	2	40	
010028	DIREITO PENAL III	4	80	010077
010042	DIREITO PROCESSUAL CIVIL II	4	80	010078

Período 6				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
010033	DIREITO CIVIL IV	4	80	010103
010029	DIREITO PENAL IV	4	80	010077
010043	DIREITO PROCESSUAL CIVIL III	4	80	010078
010084	DIREITO PROCESSUAL DO TRABALHO	4	80	
010044	DIREITO PROCESSUAL PENAL I	4	80	

Período 7				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
010034	DIREITO CIVIL V	4	80	010103
010086	DIREITO EMPRESARIAL I	4	80	
010085	DIREITO PROCESSUAL CIVIL IV	4	80	
010045	DIREITO PROCESSUAL PENAL II	4	80	010044
010088	DIREITO TRIBUTÁRIO I	4	80	

Período 8				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
010090	DIREITO ADMINISTRATIVO I	4	80	
010089	DIREITO CIVIL VI	4	80	010103
010087	DIREITO EMPRESARIAL II	4	80	
010052	DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO	2	40	
010093	DIREITO PROCESSUAL PENAL III	2	40	010044
010092	DIREITO TRIBUTÁRIO II	2	40	
010053	PRÁTICA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	2	40	

Período 9				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
010094	CRIMINOLOGIA	2	40	
010091	DIREITO ADMINISTRATIVO II	4	80	
010095	DIREITO CIVIL VII	4	80	
010056	DIREITO DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE	2	40	
010057	DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO	2	40	
010096	LABORATÓRIO DE PRÁTICA FORENSE CIVIL I	2	40	010043
010098	LABORATÓRIO DE PRÁTICA FORENSE PENAL I	2	40	010093
010048	MEDICINA LEGAL	2	40	

Período 10				
CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
010102	CRIMINALÍSTICA	2	40	
010101	DIREITO AMBIENTAL	2	40	
010054	DIREITO PREVIDENCIÁRIO	2	40	
010097	LABORATÓRIO DE PRÁTICA FORENSE CIVIL II	4	80	010096
010099	LABORATÓRIO DE PRÁTICA FORENSE PENAL II	4	80	010098
010100	LABORATÓRIO DE PRÁTICA FORENSE TRABALHISTA	2	40	010084

ANEXO II

GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “B”

Ação Penal
 Atividades Complementares
 Bases Constitucionais da Administração Pública
 Bases e Procedimentos da Administração Pública
 Cautelares e Tutela de Urgência
 Ciência Política
 Ciências Sociais
Comunicação e Expressão
 Contratos Civil e Empresarial
 Contratos em Geral
 Controle e Constitucionalidade
 Desenvolvimento Sustentável
 Direito da Criança, Adolescente e Estatuto do Idoso
 Direito Agrário
 Direito Ambiental
 Direito das Obrigações
 Direito das Sucessões
 Direito de Família
 Direito do Consumidor
 Direito e Meio Ambiente
 Direito Individual do Trabalho
 Direito Internacional do Meio Ambiente
 Direito Internacional Privado
 Direito Internacional Público
 Direito Previdenciário
 Direito Tutelar Coletivo do Trabalho
 Direito Urbanístico
 Direitos Fundamentais
 Direitos Reais
 Economia
 Estágio Supervisionado
 Execução Civil
 Execução Trabalhista e Procedimentos Especiais
 Extinção da Punibilidade
 Falência e Recuperação de Empresa
 Fatos e Negócios Jurídicos
 Filosofia
 Gestão de Equipes de Trabalho (Optativa)
 Hermenêutica
 História do Direito e os Direitos Humanos
 Homem e Sociedade
 Ilícitude e Culpabilidade
 Instituições Judiciárias e Ética
Interpretação e Produção de Textos
 Legislação Penal Extravagante
 Libras (Optativa)
 Metodologia do Trabalho Científico
 Métodos Alternativos de Resolução de Conflitos
 Organização do Estado
 Participação Política e Meio Ambiente
 Processo Civil Ordinário e Sumário
 Procedimentos Especiais Cíveis
 Processo Civil de Conhecimento
 Processo Conhecimento Trabalho
 Proteção Penal aos Interesses Sociais

Proteção Penal aos Interesses da Administração Pública
Proteção Penal Ao Individuo
Proteção Penal Ao Patrimônio
Provas Processuais Penais
Psicologia Jurídica
Recursos Cíveis
Recursos e Execução Penal
Responsabilidade Civil
Teoria da Empresa
Teoria das Penas
Teoria Geral das Obrigações
Teoria Geral do Crime
Teoria Geral do Direito Civil
Teoria Geral do Direito Tributário
Teoria Geral do Processo
Teoria Geral do Processo Civil
Teoria Geral do Processo Penal
Títulos de Crédito
Tópicos Especiais em Direito Privado (Optativa)
Tópicos Especiais em Direito Público (Optativa)
Tópicos Especiais em Fundamentos Filosóficos e Teóricos do Direito (Optativa)
Tópicos Especiais em Tutelas Difusas e Coletivas (Optativa)
Tópicos Constitucionais
Trabalho de Curso
Tributos em Espécie

Carga Horária: 3.700 Horas

ANEXO III

GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “C”

CURSO DE DIREITO

MÁTRIZ CURRICULAR NACIONAL

Código	Disciplina	CH	CR	Pré-Requisito
1º SEMESTRE				
	Introdução ao Estudo do Direito I (Teoria da Norma)	72	4	
	Língua Portuguesa	36	2	
	Fundamentos de Antropologia e Sociologia	72	4	
	Economia Política	72	4	
	Metodologia no Ensino de Direito	36	2	
	Filosofia Geral e Jurídica	72	4	
<i>Total</i>		360	20	
2º SEMESTRE				
	Introdução ao Estudo do Direito II (Teoria da Relação Jurídica)	72	4	Introdução ao Estudo do Direito I (Teoria da Norma)
	Interpretação e Produção de Textos aplicados ao Direito	36	2	
	Teoria Geral do Estado	72	4	
	Sociologia Jurídica e Judiciária	72	4	Fundamentos de Antropologia e Sociologia
	Direito Penal I (Parte Geral)	72	4	Fundamentos de Antropologia e Sociologia
	História do Direito no Brasil	36	2	
<i>Total</i>		360	20	
3º SEMESTRE				
	Direito Civil I (Parte Geral)	72	4	Introdução ao Estudo do Direito I (Teoria da Norma)
	Teoria da Argumentação	36	2	Interpretação e Produção de Textos aplicados ao Direito
	Direito Constitucional I	72	4	História do Direito no Brasil/ Teoria Geral do Estado
	Direito Penal II (Parte Geral)	72	4	Direito Penal I (Parte Geral)
	Direito Empresarial I (Introdução e Sociedades Empresariais)	72	4	
	Psicologia Aplicada ao Direito	36	2	
<i>Total</i>		360	20	

4º SEMESTRE				
	Direito Civil II (Obrigações)	72	4	Direito Civil I (Parte Geral)
	Redação Forense	36	2	Teoria da Argumentação
	Direito Constitucional II	72	4	Direito Constitucional I
	Direito Empresarial II (Sociedade Anônima)	36	2	Direito Empresarial I (Introdução e Sociedades Empresariais)
	Direito Penal III (Parte Especial)	72	4	Direito Penal II (Parte Geral)
	Teoria Geral do Processo	72	4	Direito Civil I (Parte Geral)
<i>Total</i>		360	20	
5º SEMESTRE				
	Direito Civil III (Contratos)	72	4	Direito Civil II (Obrigações)
	Direito Constitucional III	36	2	Direito Constitucional II
	Direito Penal IV (Parte Especial)	72	4	Direito Penal III (Parte Especial)
	Direito Empresarial III (Título de Crédito)	36	2	Direito Empresarial II (Sociedade Anônima)
	Direito Processual Civil I	72	4	Teoria Geral do Processo
	Direito do Trabalho I (Individual)	72	4	Direito Civil I (Parte Geral)
<i>Total</i>		360	20	
6º SEMESTRE				
	Direito Civil IV (Coisas)	72	4	Direito Civil III (Contratos)
	Direito Empresarial IV (Falência e Recuperação)	36	2	1.656h de maturidade
	Direito Processual Civil II	72	4	Direito Processual Civil I
	Direito do Trabalho II	72	4	Direito do Trabalho I
	Responsabilidade Civil	72	4	Direito Civil III (Contratos)
	Prática Simulada I	36	2	Direito do Trabalho I
	Disc. Obrig. ou Eletiva (escolher preferencialmente do rol abaixo)	36	2	
	Disc. Obrig. ou Eletiva (escolher preferencialmente do rol abaixo)	36	2	
<i>Total</i>		432	24	
7º SEMESTRE				
	Direito Civil V (Família)	72	4	Direito Civil IV (Coisas)
	Direito Processual Civil III	72	4	Direito Processual Civil II
	Direito Processual Penal I	72	4	Direito Penal II (Parte Geral)/ Teoria Geral do Processo
	Direito Processual do Trabalho	72	4	Direito do Trabalho II/ Teoria Geral do Processo
	Prática Simulada II	72	4	Direito Processual Civil II
	Disc. Obrig. ou Eletiva (escolher preferencialmente do rol abaixo)	36	2	
	Disc. Obrig. ou Eletiva (escolher preferencialmente do rol abaixo)	36	2	
<i>Total</i>		432	24	

8º SEMESTRE			
Direito Civil VI (Sugestões)	36	2	Direito Civil V (Família)
Direito Processual Civil IV	72	4	Direito Processual Civil III
Direito Processual Penal II	72	4	Direito Processual Penal I
Direito do Consumidor	72	4	Direito Civil III (Contratos)
Monografia I	36	2	2.520h de maturidade
Prática Simulada III	72	4	Direito Processual Civil III
Disc. Obrig. ou Eletiva (escolher preferencialmente do rol abaixo)	36	2	
Disc. Obrig. ou Eletiva (escolher preferencialmente do rol abaixo)	36	2	
Total	432	24	
9º SEMESTRE			
Monografia Jurídica II	36	2	Monografia I
Direito Administrativo I	72	4	2.880h de maturidade
Direito Financeiro e Tributário I	72	4	2.880h de maturidade
Direito Internacional Público	72	4	Direito Constitucional I
Processo Constitucional I	36	2	2.880h de maturidade
Prática Simulada IV	72	4	Direito Processual Penal II
Disc. Obrig. ou Eletiva (escolher preferencialmente do rol abaixo)	36	2	
Disc. Obrig. ou Eletiva (escolher preferencialmente do rol abaixo)	36	2	
Total			
10º SEMESTRE			
Direito Administrativo II	72	4	Direito Administrativo I
Direito Financeiro e Tributário II	72	4	Direito Financeiro e Tributário I
Direito Internacional Privado	36	2	Direito Internacional Público
Processo Constitucional II	36	2	Processo Constitucional I
Tópicos Interdisciplinares	36	2	3.312h de maturidade
Ética Geral e Profissional	36	2	3.312h de maturidade
Prática Simulada V	72	4	Direito Processual Civil IV
Total	360	20	

Disciplinas Comuns Obrigatórias	3.600 horas/aula
Disciplinas para livre escolha (total de 8)	288 horas/aula
Subtotal	3.888 horas/aula (3.240 h relógio)
Atividades Complementares	260 horas
Estágio Curricular Supervisionado	300 horas
TOTAL GERAL	3.800h relógio

DISCIPLINA (36 horas)	Pré-requisito
Arbitragem e Mediação	Direito Processual Civil I
Criminologia	Direito Penal II (Parte Geral)
Direito Agrário	Direito Civil IV
Direito Ambiental	Direito Constitucional II
Direito Bancário	Direito Empresarial III (Títulos de Crédito)
Direito Comercial Internacional	Direito Empresarial II (Sociedade Anônima)
Direito Comunitário e de Integração	Teoria Geral do Estado
Direito da Criança e do Adolescente e do Idoso	Teoria Geral do Processo / Direito Civil III (Contratos)
Direito da Personalidade	Direito Civil I (Parte Geral)
Direito de Informação	Direito Constitucional II
Direito de Informática	Direito Civil III (Contratos) / Direito Processual Civil I
Direito de Propriedade Imaterial	Direito Civil IV
Direito do Petróleo e Gás	Direito Empresarial III (Títulos de Crédito) / Direito Civil III (Contratos)
Direito e Bioética	Direito Civil II (Obrigações)
Direito e Seguridade Social	Direito do Trabalho II
Direito Eleitoral	Direito Constitucional I
Direito Empresarial Tributário	Direito Empresarial I
Direito Indígena	Direito Constitucional I / Direito Civil I
Direito Militar	Direito Penal I (Parte Geral) / Direito Constitucional I
Direito Notarial	Direito Civil IV (Coisas)
Direitos Humanos e Humanitários	Direito Constitucional II
Execuções Penais	Direito Penal IV / Direito Processual Penal II
Hermenêutica Jurídica	Filosofia Geral e Jurídica
Leis Penais Extravagantes	Direito Penal IV
Medicina Legal	Direito Penal IV (Parte Especial)

ANEXO IV
GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “D”

Semestre	Disciplina	Créditos	Carga Horária
1	Introdução ao Estudo do Direito	4	60
1	Ciência Política	4	60
1	História do Direito	4	60
1	Economia	4	60
1	Português Instrumental	2	30
1	Metodologia da Pesquisa	2	30

Semestre	Disciplina	Créditos	Carga Horária
2	Introdução à Psicologia	4	60
2	Teoria da Constituição	4	60
2	Direitos Humanos	4	60
2	Direito Privado I – Teoria Geral do Direito Privado	4	60
2	Sociologia Geral e Jurídica	4	60

Semestre	Disciplina	Créditos	Carga Horária
3	Introdução à Filosofia do Direito	4	60
3	Direito Constitucional I	4	60
3	Criminologia	4	60
3	Direito Privado II – Teoria Geral do Direito Privado	4	60
3	Direito Internacional e da Integração	4	60

Semestre	Disciplina	Créditos	Carga Horária
4	Direito Econômico	4	60
4	Direito Constitucional II	4	60
4	Direito Penal I	4	60
4	Direito Privado III - Teoria Geral das Obrigações	4	60
4	Direito Administrativo I	4	60

Semestre	Disciplina	Créditos	Carga Horária
5	Ética Geral e Jurídica	4	60
5	Direito Penal II	4	60
5	Direito Tributário I	4	60
5	Direito Privado IV - Contratos civis e comerciais	4	60
5	Direito Administrativo II	4	60

Semestre	Disciplina	Créditos	Carga Horária
6	Teoria Geral do Processo	4	60
6	Direito Penal III	4	60
6	Direito Individual do Trabalho	4	60
6	Direito Privado V - Títulos de Crédito	4	60
6	Direito Tributário II	4	60

Semestre	Disciplina	Créditos	Carga Horária
7	Direito Processual Civil I	4	60
7	Direito Processual Penal I	4	60
7	Direito Coletivo do Trabalho	4	60
7	Direito Privado VI - Sociedades Cíveis e Mercantis	4	60
7	Direito Privado VII - Direitos Reais	4	60
7	Estágio I – Simulação Jurisdição	4	60

Semestre	Disciplina	Créditos	Carga Horária
8	Direito Processual Civil II	4	60
8	Direito Processual Penal II	4	60
8	Direito Processual do Trabalho	4	60
8	Direito Privado VIII - Falências e Concordatas	4	60
8	Direito Privado IX - Relações de Família	4	60
8	Estágio II – Técnicas Multidisciplinares de Mediação e Arbitragem	4	60

Semestre	Disciplina	Créditos	Carga Horária
9	Direito Processual Civil III	4	60
9	Direito Processual Penal III	4	60
9	Filosofia do Direito	4	60
9	Direito Privado X – Sucessões	4	60
9	Antropologia Jurídica	2	30
9	Direito Previdenciário	2	30
9	Trabalho de Curso I	4	60
9	Estágio III– Prática Real	6	90

Semestre	Disciplina	Créditos	Carga Horária
10	Direitos contemporâneos- Direito do Consumidor	4	60
10	Direitos contemporâneos - Direito Ambiental	4	60
10	Direitos contemporâneos - Direito Agrário	4	60
10	Direitos contemporâneos - Infância e Juventude	4	60
10	Direito Eleitoral	2	30
10	Medicina Legal	2	30
10	Trabalho de Curso II	4	60
10	Estágio V – Prática Real	6	90

ANEXO V

GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “E”

	DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS	CARGA HORÁRIA
1º	Introdução ao Direito 1 (EFF)	–	80 H
	Sociologia Geral (EFF)	–	40 H
	Filosofia do Direito 1 (EFF)	–	80 H
	Ciência Política (EFF)	–	80 H
	Economia Política (EFF)	–	40 H
	Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico (EFF)	–	40 H
	Língua Portuguesa e Redação (EFBE)	–	40 H
	Linguagem Jurídica e Redação (EFBE)	–	40 H
	CARGA HORÁRIA OPTATIVA DO SEMESTRE		80 H
	CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA DO SEMESTRE		360 H
	CARGA HORÁRIA MÉDIA DO SEMESTRE		400 H
2º	Introdução ao Direito 2 (EFF)	IED 1	80 H
	Sociologia do Direito (EFF)	Sociologia Geral	40 H
	Filosofia do Direito 2 (EFF)	Filosofia do Direito 1	40 H
	Ética Profissional (EFF)	Filosofia do Direito 1	40 H
	Direito Constitucional 1 (EFPO)	IED 1	80 H
	Introdução à Psicologia Forense (EFF)	–	40 H
	Antropologia Jurídica (EFF)	–	40 H
	Inglês Instrumental (EFBE)	–	40 H
	Introdução à informática (EFBE)	–	40 H
	CARGA HORÁRIA OPTATIVA DO SEMESTRE		80 H
	CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA DO SEMESTRE		360 H
CARGA HORÁRIA MÉDIA DO SEMESTRE		400 H	
3º	Direito Constitucional 2 (EFPO)	Direito Constitucional 1	80 H
	Criminologia (EFPO)	Filosofia 2	40 H
	Direito Civil 1 (EFPO)	IED 2	120 H
	Direito Penal 1 (EFPO)	IED 2	80 H
	Teoria Geral do Processo (EFPO)	IED 2	80 H
	CARGA HORÁRIA MÉDIA DO SEMESTRE		400 H
4º	Direito Constitucional 3 (EFPO)	Direito Constitucional 2	80 H
	Direito Penal 2 (EFPO)	Direito Penal 1	80 H
	Direito Civil 2 (EFPO)	Direito Civil 1	80 H
	Direito Processual Penal 1 (EFPO)	TGP	40 H
	Direito Processual Civil 1 (EFPO)	TGP	80 H
	Informática aplicada (EFBE)	–	40 H
	História do Direito (EFBE)	–	40 H
	CARGA HORÁRIA OPTATIVA DO SEMESTRE		80 H
	CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA DO SEMESTRE		360 H
CARGA HORÁRIA MÉDIA DO SEMESTRE		400 H	

5º	Direito Penal 3 (EFPO)	Direito Penal 2	80 H
	Direito Civil 3 (EFPO)	Direito Civil 2	80 H
	Direito Processual Penal 2 (EFPO)	Direito Processual Penal 1	40 H
	Direito Processual Civil 2 (EFPO)	Direito Processual Civil 1	80 H
	Direito do Trabalho 1 (EFPO)	Direito Constitucional 3	80 H
	Direito Empresarial 1 (EFPO)	IED 2	40 H
	CARGA HORÁRIA MÉDIA DO SEMESTRE		
6º	Direito Penal 4 (EFPO)	Direito Penal 3	40 H
	Direito Civil 4 (EFPO)	Direito Civil 3	80 H
	Direito Processual Penal 3 (EFPO)	Direito Processual Penal 2	40 H
	Direito Administrativo 1 (EFPO)	Direito Constitucional 3	80 H
	Direito do Trabalho 2 (EFPO)	Direito do Trabalho 1	80 H
	Direito Empresarial 2 (EFPO)	Direito Empresarial 1	40 H
	Direito Penitenciário e Execução Penal (EFPO)	Direito Penal 2	40 H
CARGA HORÁRIA MÉDIA DO SEMESTRE			400 H
7º	Estágio de Prática de Mediação e Arbitragem (NPJ)	Direito Processual Civil 2	40 H
	Estágio de Prática Civil (NPJ)	Direito Processual Civil 2	40 H
	Direito Administrativo 2 (EFPO)	Direito Administrativo 1	40 H
	Direito Empresarial 3 (EFPO)	Direito Empresarial 2	80 H
	Direito Civil 5 (EFPO)	Direito Civil 4	80 H
	Processo do Trabalho (EFPO)	Direito do Trabalho 2	40 H
	Direito Processual Penal 4 (EFPO)	Direito Processual Penal 3	40 H
	Direito Econômico (EFPE)	Direito Empresarial 1	40 H
	Medicina Legal (EFPE)	-	40 H
	CARGA HORÁRIA OPTATIVA DO SEMESTRE		
CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA DO SEMESTRE			360 H
CARGA HORÁRIA MÉDIA DO SEMESTRE			400 H
8º	Estágio de Prática Penal (NPJ)	Direito Processual Penal 4	40 H
	Estágio de Prática Trabalhista (NPJ)	Processo do Trabalho	40 H
	Direito Ambiental (EFPO)	Direito Constitucional 3	80 H
	Direito Internacional Público (EFPO)	Direito Constitucional 3	80 H
	Direito Empresarial 4 (EFPO)	Direito Empresarial 3	80 H
	Direito Civil 6 (EFPO)	Direito Civil 5	40 H
	Direito Tributário (EFPO)	Direito Constitucional 3	80 H
CARGA HORÁRIA MÉDIA DO SEMESTRE			400 H
9º	Escritório Modelo 1 (NPJ)	Estágio de Prática Civil	80 H
	Direito Civil 7 (EFPO)	Direito Civil 6	40 H
	Direito da Reforma Agrária (EFPO)	Direito Constitucional 2	40 H
	Direito Eleitoral (EFPO)	Direito Constitucional 2	40 H
	Direitos Difusos e Coletivos (EFPO)	Direito Constitucional 1	40 H
	Direito Digital (EFPE)	Direito Civil 3	80 H
	Direito Internacional Privado (EFPE)	Direito Civil 3	80 H
	CARGA HORÁRIA OPTATIVA DO SEMESTRE		
CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA DO SEMESTRE			320 H
CARGA HORÁRIA MÉDIA DO SEMESTRE			400 H

10º	Escritório Modelo 2 (NPJ)	Estágio de Prática Penal	80 H	
	Direito Financeiro e Orçamentário (EFPO)	Direito Tributário	80 H	
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	–	80 H	
	Direito Previdenciário (EFPE)	Direito do Trabalho 1	80 H	
	Direito Urbanístico (EFPE)	Direito Constitucional 2	80 H	
	Direito do Consumidor (EFPE)	Direito Civil 3	40 H	
	Direito Bancário (EFPE)	Direito Empresarial 3	40 H	
	CARGA HORÁRIA OPTATIVA DO SEMESTRE			240 H
	CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA DO SEMESTRE			240 H
	CARGA HORÁRIA MÉDIA DO SEMESTRE			360 H

EIXOS DO CURSO	HORAS SEMANAIS	HORAS TOTAIS
Eixo de Formação Fundamental – EFF	32	640 Horas
Eixo de Formação Básica Eletiva – EFBE (mínimo)	06	120 Horas
Eixo de Formação Profissionalizante Obrigatório – EFPO	128	2.880 Horas
Eixo de Formação Profissionalizante Eletivo – EFPE (mínimo)	12	240 Horas
Eixo de Formação Prática Obrigatória (NPJ)	16	320 Horas
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	04	80 Horas
CARGA HORÁRIA MÍNIMA	198	3.960 HORAS
PARTE FLEXÍVEL MÍNIMA	10	200 HORAS
CARGA HORÁRIA MÍNIMA DO CURSO	208	4.160 HORAS

ANEXO VI

GRADE CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO “F”

01º Período

Código	Disciplina	Créditos	C. Horária	Pré-requisito
DIR060	Ciência Política	02	040	
DIR064	Economia (micro e macro)	04	080	
DIR063	Filosofia	02	040	
DIR061	Introdução ao Estudo de Direito I	04	080	
DIR062	Lingua Portuguesa	04	080	
DIR065	Metodologia da Pesquisa Jurídica	04	080	

02º Período

Código	Disciplina	Créditos	C. Horária	Pré-requisito
DIR071	Antropologia Aplicada ao Direito	02	040	
DIR072	Economia Alagoana	02	040	DIR064
DIR068	Filosofia Jurídica	02	040	DIR063
DIR066	Introdução ao Estudo de Direito II	04	080	DIR061
DIR070	Psicologia Aplicada ao Direito	02	040	
DIR069	Sociologia Geral e Jurídica	04	080	
DIR067	Teoria da Constituição	04	080	

03º Período

Código	Disciplina	Créditos	C. Horária	Pré-requisito
DIR073	Direito Administrativo I	04	080	DIR067
DIR017	Direito Civil I (parte geral)	04	080	DIR066
DIR015	Direito Constitucional I	04	080	DIR067
DIR024	Direito Penal I	04	080	DIR066
DIR035	Teoria Geral do Processo	04	080	DIR061

04º Período

Código	Disciplina	Créditos	C. Horária	Pré-requisito
DIR074	Direito Administrativo II	04	080	DIR073
DIR018	Direito Civil II (Obrigações)	04	080	DIR017
DIR016	Direito Constitucional II	04	080	DIR015
DIR025	Direito Penal II	04	080	DIR024
DIR036	Direito Processual Civil I	04	080	DIR035

05º Período

Código	Disciplina	Créditos	C. Horária	Pré-requisito
DIR075	Direito Civil III (contratos)	04	080	DIR018
DIR027	Direito do Trabalho I	04	080	DIR015
DIR026	Direito Penal III	04	080	DIR025
DIR037	Direito Processual Civil II	04	080	DIR036
DIR076	Ética Geral e Profissional	02	040	DIR063
DIR077	Hermenêutica	02	040	DIR061

06º Período

Código	Disciplina	Créditos	C. Horária	Pré-requisito
DIR078	Direito Civil IV (Responsab. Civil)	04	080	DIR075
DIR080	Direito das Relações Econômicas e de Consumo	02	040	
DIR028	Direito do Trabalho II	04	080	DIR027
DIR079	Direito Penitenciário	02	040	DIR024
DIR038	Direito Processual Civil III	04	080	DIR037
DIR039	Direito Processual Penal I	04	080	DIR035

07º Período

Código	Disciplina	Créditos	C. Horária	Pré-requisito
DIR095	Direito Ambiental	02	040	DIR016
DIR081	Direito Civil V (coisas)	04	080	DIR078
DIR029	Direito Empresarial	04	080	
DIR041	Direito Processual do Trabalho	04	080	
DIR040	Direito Processual Penal II	04	080	DIR039
DIR052	Juizados Especiais	02	040	

08º Período

Código	Disciplina	Créditos	C. Horária	Pré-requisito
DIR083	Direito Agrário	02	040	DIR016
DIR096	Direito Cambiário e Falimentar	03	060	DIR029
DIR082	Direito Civil VI (família)	04	080	DIR081
DIR094	Direito e Interesses Difusos e Coletivos	04	080	DIR036
DIR084	Direito Sindical	02	040	DIR028
DIR033	Direito Tributário I	03	060	DIR016

09º Período

Código	Disciplina	Créditos	C. Horária	Pré-requisito
DIR087	Criminologia	02	040	DIR071
DIR085	Direito Civil VII (sucessões)	04	080	DIR082
DIR086	Direito Financeiro e Orçamentario	02	040	DIR016
DIR088	Direito Internacional Público	02	040	DIR016
DIR034	Direito Tributário II	03	060	DIR033
DIR050	Medicina Legal	04	080	DIR026
DIR089	Orientação a Monografia I	02	040	DIR065

10º Período

Código	Disciplina	Créditos	C. Horária	Pré-requisito
DIR093	Direito da Criança e do Adolescente	02	040	
DIR090	Direito da Seguridade Social	02	040	DIR016
DIR092	Direito Eleitoral	02	040	DIR016
DIR091	Direito Internacional Privado	02	040	DIR087
DIR098	Direito Público Alagoano	02	040	DIR074
DIR097	Direitos Humanos	02	040	DIR016
DIR099	Orientação a Monografia II	2	040	DIR089