

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOS MONITORES DA UFBA

Isabela Fadul de Oliveira¹

Quéren Samai Moraes Santana²

RESUMO: Este artigo discute a formação para a docência nos cursos jurídicos. Para tanto, analisa o Programa de Monitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como espaço de iniciação ao magistério na graduação. O estudo examina documentos institucionais e registros administrativos, com o objetivo de descrever e caracterizar as atividades de monitoria realizadas na Faculdade de Direito da UFBA no período de 2015 a 2019. Para tanto, analisa relatórios e dados coletados, mediante aplicação de questionários, a fim de identificar os sentidos e significados da monitoria na percepção de estudantes-monitores, sob uma abordagem tridimensional de saberes: pedagógicos, profissionais e político-administrativos. Com base nos estudos realizados, aponta o papel formativo da monitoria no desenvolvimento de habilidades e saberes didático-pedagógicos, bem como no acesso a conhecimentos sobre a carreira e as condições do trabalho docente. Indica, ainda, a necessidade de aprimoramento e fortalecimento institucional do programa, especialmente no que diz respeito à participação estudantil no debate sobre as políticas públicas para a educação.

Palavras-chave: formação docente; educação jurídica; monitoria.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a educação jurídica no Brasil possuem um déficit histórico no que se refere à temática da formação para a docência. Essa ausência é observada,

¹ Possui graduação em Direito pela UFBA (1994), especialização em Economia do Trabalho e Sindicalismo pela UNICAMP (1998) e doutorado em Direito do Trabalho pela USP (2004). Atualmente é docente associado IV da Faculdade de Direito da UFBA. É pesquisadora associada ao Centro de Pesquisas e Estudos em Humanidades da UFBA (CRH/UFBA), líder do Grupo de Pesquisa "Rede de Direito Educacional e Ensino Jurídico" (REDEEJ/UFBA), membra dos grupos de pesquisa "Trabalho, Trabalhadores e Reprodução Social" (UFBA), "Trabalho Vivo" (UFBA) e "Trabalho, Interseccionalidades e direitos" (UnB).

² Doutoranda e Mestra em Direito e Desenvolvimento pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, com bolsas CAPES e Mario Henrique Simonen. É pesquisadora do Centro de Justiça Racial e Direito, onde atua como coordenadora executiva do Programa de Apoio e Diversidade. É líder da Rede de Estudos em Direito Educacional e Ensino Jurídico (REDEEJ/UFBA) e co-coordena o Grupo de Estudos em Direito e Relações Raciais (FGV Justiça Racial).

por exemplo, na produção científica que articula os campos do Direito e da Educação, fato que reflete no padrão de formulação e oferta dos cursos jurídicos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, há décadas em crise³.

O diagnóstico de crise do ensino do Direito no país vem sendo apontado desde a década de 1970 e é evidenciado pela necessidade de constante avaliação destes cursos pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), através do Exame de Ordem, e pelo INEP, através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Os autores que enfrentam essa temática destacam o perfil do corpo docente como uma das dimensões dessa crise (Faria, 1987). De acordo com dados do Observatório do Ensino do Direito (FGV, 2013), em 2012, 30% dos professores de Direito não possuíam mestrado ou doutorado. Além disso, 66% destes docentes possuem regime de trabalho precários, quais sejam, tempo parcial ou horistas. Os dados revelam a baixa qualificação profissional e a ausência de formação pedagógica do corpo docente das IES, visto que grande parte dos professores não passaram por espaços de formação para a docência e não possuem experiência na profissão⁴. Esse problema é corroborado pelo modelo de seleção destes profissionais, o qual se baseia, em grande parte, no grau de titulação dos mesmos, o que não considera uma trajetória formativa pedagógica.

A formação inicial dos professores de Direito é atribuída, por lei, aos cursos de pós-graduação, especialmente aos programas de mestrado e doutorado. Acontece que, historicamente, estes programas estão voltados, na sua maioria, para a pesquisa científica, que orienta os critérios de admissão e conclusão dos cursos. Já no âmbito da graduação, a iniciação para as carreiras jurídicas não considera a docência, ainda que, no contexto da expansão do ensino jurídico ocorrida no país nas últimas décadas, o magistério tenha despontado como opção de carreira para os bacharéis em Direito.⁵

Neste contexto, este estudo volta-se à experiência do programa de monitoria

³ Neste texto a expressão “crise do ensino jurídico” refere-se à categoria concebida por autores que, desde a década de 1970, apontam para a necessidade de uma reformulação dos cursos jurídicos à luz do papel social do direito e de uma necessária formação interdisciplinar (Faria, 1987).

⁴ Diante da atual conjuntura de profundas transformações sociais, com o advento de novas tecnologias digitais, especialmente no campo da educação, o papel do professor, bem como as metodologias utilizadas no ensino do Direito passam a ser questionados, especialmente no contexto da pandemia de Covid-19, em que as Instituições de Ensino passaram a ofertar seus cursos de forma exclusivamente remota, fato que exige habilidades profissionais relacionadas ao domínio de ferramentas educacionais digitais.

⁵ De acordo com a OAB, houve um aumento de 539% na oferta de cursos jurídicos em um período de 23 anos (OAB; FGV, 2020). O número de cursos de Direito no Brasil passou de 235, em 1995, para 1.502 no ano de 2018, já o número de matrículas chegou a 831.350 em 2019 (INEP, 2019).

da Universidade Federal da Bahia no curso de graduação da Faculdade de Direito, para discutir sua importância como espaço de iniciação à docência. Para tanto, buscamos identificar como os estudantes-monitores vivenciaram a atividade entre os anos de 2015 e 2019, a fim de perceber os sentidos e significados atribuídos à atividade após sua realização.

O estudo valeu-se de documentos do programa (PDI, Resoluções, Projetos pedagógicos, regulamentos etc), registros administrativos (Relatórios de atividades desenvolvidas e Relatório final do projeto de monitoria), e questionários on-line. Ao total foram analisados 236 formulários preenchidos pelos monitores e orientadores ao final da atividade, e 85 questionários respondidos no universo dos 177 estudantes que participaram do Programa de Monitoria entre 2015 e 2019. Entre os respondentes, constata-se que 51,8% já haviam completado a graduação no momento de aplicação do questionário. Além disso, 62,4% dos respondentes estavam no meio do curso quando participaram do programa. Aqueles que se encontravam no final do curso representavam 47,1% e, por fim, 15,3% dos entrevistados estavam no início do curso.

Para a análise do material coletado, o estudo serviu-se de três dimensões do conhecimento entendidos como essenciais para uma iniciação à docência, a saber: as dimensões pedagógica, profissional e político-administrativa (Oliveira *et al.*, 2023). A dimensão pedagógica se refere à aquisição de ferramentas, saberes e habilidades para a prática docente, a dimensão profissional trata dos conhecimentos sobre a carreira e a político-administrativa, por sua vez, está relacionada ao conhecimento sobre as políticas nacionais e as normas que regulam a educação no país.

O texto está organizado em três partes. Na primeira discute o lugar da formação para a docência em Direito no país. Em seguida, analisa o programa de monitoria da Faculdade de Direito, destacando suas principais características no período recente. Logo após, examina a percepção dos estudantes sobre a experiência e os saberes adquiridos. Ao final, aponta a importância da monitoria como espaço de iniciação à docência.

2. O LUGAR DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO JURÍDICO

O sistema de ensino brasileiro é regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada no ano de 1996, que visa efetivar o direito à educação com base nos princípios consagrados pela Constituição Federal de 1988.

De acordo com o marco normativo, o sistema nacional de educação possui dois níveis de ensino, quais sejam, o ensino superior e o ensino básico, o qual abrange a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio (Brasil, 1996).

O exercício da docência em cada um destes níveis de ensino exige distintos níveis de formação do profissional da educação. Nesse sentido, o marco normativo impõe a formação em curso superior de licenciatura para o exercício da docência na educação básica. De forma diversa, determina que a formação para o magistério superior será realizada no âmbito dos cursos de pós-graduação, conforme dispõe o artigo 66 do marco normativo:

Art. 66. 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. (Brasil, 1996).

No entanto, a regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* no país aponta para uma priorização das atividades de pesquisa em detrimento das atividades de formação docente (Alves *et al.*, 2019). A Resolução CNE/CES nº 07, de 2017, que estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado no país, indica que estes cursos se diferenciam em razão da natureza do trabalho de conclusão de curso, que consiste na realização de pesquisa científica cuja aprovação representa o principal critério de conclusão do curso (Brasil, 2017).

A partir da constatação desse déficit, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela avaliação dos cursos de mestrado e doutorado no país, passou a exigir, a partir do ano de 1999, a realização de estágio de docência como requisito para a concessão de bolsas de estudo (CAPES, 1999).

Os programas de pós-graduação em Direito também não parecem possuir espaços para a formação docente. Apesar da CAPES informar a existência de uma necessidade permanente de formação de professores em Direito, os principais critérios utilizados para a avaliação destes cursos são a qualidade e a quantidade de teses e dissertações defendidas, bem como a capacidade de internacionalização do programa (CAPES, 2020). Pesquisa realizada em 2014 apontou para a existência de

116 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, sendo 86 cursos de mestrado acadêmico, um curso de mestrado profissional e 29 cursos de doutorado, dentro os quais apenas 33 cursos possuíam disciplinas relacionadas às questões pedagógicas (Prado; Santos; Pereira Júnior, 2015). Além disso, segundo o estudo:

Dezessete programas apresentam em sua matriz curricular a disciplina Estágio de Docência. Cumpre destacar, entretanto, que tal presença pode não significar, necessariamente, uma opção do corpo docente ou uma preocupação com as questões pedagógicas, pois o estágio é uma exigência da Capes, obrigatório para todos os seus bolsistas de mestrado e doutorado, independentemente da área. Alguns programas, em cumprimento ao disposto pela Capes, colocam o estágio como obrigatório para os bolsistas e opcional para os demais alunos (Prado; Santos; Pereira Júnior, 2015, p. 464).

Assim, a participação em programas de formação para a docência, quando existentes, não abrange todos os estudantes dos cursos, constituindo um limitador à ampla formação pedagógica de docentes na área. Este fato torna-se ainda mais preocupante visto que os cursos de graduação em direito são organizados exclusivamente no formato de bacharelado, o qual não possui conteúdos pedagógicos em sua estrutura curricular. Além disso, as atividades de prática jurídica não abrangem a preparação para o exercício da docência como uma alternativa de carreira ou atividades profissionais.

Estes elementos confirmam a ausência de preocupação de formação pedagógica desses profissionais e demonstram a persistência de aspectos caracterizadores da crise do ensino jurídico. Constatada no país desde a década de 1970, esta crise aponta para a ausência de espaços de formação dos professores de Direito, bem como de articulação entre os cursos de graduação e de pós-graduação (Faria, 1987). Desse modo, a formação dos futuros docentes nos cursos de Direito possui espaços restritos, se restringindo, no âmbito da regulação nacional, apenas aos discentes bolsistas da pós-graduação.

Se por um lado a pós-graduação revela seus limites, os cursos de graduação vêm abrindo espaços importantes de fomento para a carreira docente na área. Este parece ter sido o caso da reforma curricular realizada na década de 1990, que resultou

na Portaria 1886/94, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Direito no país, e passou a prever a monitoria como espécie de atividade complementar (Brasil, 1994). Tais atividades consistem em componentes curriculares obrigatórios que objetivam a inserção do estudante em atividades extracurriculares ao longo da graduação, tais como atividades de pesquisa, de ensino e de extensão.⁶

Desde então, atividades de monitoria vêm sendo realizadas em diversos cursos jurídicos. Em muitos casos, a monitoria existe de forma estruturada e institucionalizada, no âmbito do projeto pedagógico e da estrutura curricular do curso de direito. É o que aponta Santana e Ghirardi (2019) que, considerando os cursos jurídicos do estado da Bahia, identificaram que seis destes preveem a existência de espaços de formação docente em seus cursos de graduação, dentre os quais cinco eram representados pela monitoria, a exemplo do que ocorre na Universidade Federal da Bahia.⁷

3. O PROGRAMA DE MONITORIA DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA

A Universidade Federal da Bahia, instituição de ensino pública e gratuita situada no nordeste brasileiro, tem desenvolvido atividades de monitoria em seus cursos de graduação há muitos anos. Nesse sentido, a fim de consolidar a atividade, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFBA, referente a período de 2012 a 2016, apresentou, como meta para o quadriênio, a implementação do Programa de Monitoria para o ensino de graduação, traçando como estratégia para seu alcance o oferecimento de bolsas aos estudantes da IES (UFBA, 2012).

A partir dessa previsão, o Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) passou a editar normas para regular o tema. Nesse contexto, a monitoria foi incluída no Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação stricto sensu (REGPG) da Universidade, o qual a define como um “programa pedagógico, remunerado ou voluntário, com o propósito de assegurar e intensificar a cooperação entre os estudantes e os professores nas atividades básicas de ensino, pesquisa e extensão”

⁶ Apesar da previsão expressa nas primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito, publicada em 1994, os marcos normativos seguintes, publicados nos anos de 2004 e 2018, deixaram de citar a monitoria, apesar de preverem as atividades complementares como componente curricular obrigatório dos cursos. (Brasil, 2004)

⁷ A revisão bibliográfica realizada para a pesquisa aqui apresentada revelou a inexistência de produções acadêmicas que reflitam sobre tais experiências.

(UFBA, 2015).

Além disso, foi editada a Resolução CAE nº 06/2012, a qual concebe a monitoria como atividade discente, que tem como objetivo auxiliar o professor, monitorando grupos de estudantes em projetos acadêmicos (UFBA, 2012). De acordo com a norma, os objetivos da monitoria são:

- I - contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino - aprendizagem - avaliação, através de projetos que envolvam alunos de cursos de graduação na execução de atividades vinculadas a componentes curriculares;
- II - Intensificar e assegurar a cooperação entre estudantes e professores nas atividades básicas da Universidade, relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão (UFBA, 2012).

A Faculdade de Direito da UFBA, em suas normas internas, também dispõe sobre a monitoria, a prevendo como componente opcional curricular. O Regimento Interno da FDUFBA delinea a monitoria como atividade complementar, a qual deve ser supervisionada pelo Núcleo de Monografias e Atividades Complementares (NUMAC) (UFBA, 2016), confirmando o disposto na Portaria nº 1.886/1996. Apesar dessa previsão, são os departamentos da IES que efetivamente realizam o controle administrativo das atividades de monitoria, cabendo ao NUMAC apenas o cômputo das horas para fins de integralização curricular.

Ademais, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso - PPC, “a monitoria será exercitada inclusive com fins pedagógicos, profissionalizantes, bem como desenvolver aptidões do aluno em diversas áreas específicas e em projetos”. Nesse sentido, de acordo com o marco normativo, as atividades de monitoria compreendem o exercício de atividades junto a professores de disciplinas que integram a grade curricular do curso e tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades do aluno para o magistério superior. (UFBA, 2008, 2007)

As atividades de monitoria na IES são realizadas semestralmente e ocorrem através da solicitação de docentes responsáveis pelo componente curricular ao qual o(a) estudante-monitor(a) ficará vinculado(a). Ao professor responsável, cabe a elaboração de um projeto de monitoria a ser submetido à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), órgão responsável pela avaliação dos projetos e distribuição de bolsas para as unidades universitárias.

Após a seleção dos projetos, o professor responsável realizará o processo seletivo dos monitores, prevendo critérios para a seleção mediante edital divulgado previamente. Estes critérios também devem obedecer aos requisitos dispostos pela Resolução nº 06/2012, quais sejam, estar regularmente matriculado na Universidade há, no mínimo, dois semestres, bem como ter sido aprovado no componente curricular ao qual se vincula o projeto (UFBA, 2012). Selecionado o monitor, este será responsável por:

- I - participar da elaboração do plano de trabalho da monitoria com o(s) professor(es) responsável(eis);
- II - interagir com professores e alunos, visando ao desenvolvimento da aprendizagem;
- III - auxiliar o professor na realização dos trabalhos práticos e experimentais, na preparação de material didático e em atividades de classe e/ou laboratório (UFBA, 2012).

Além disso, é importante ressaltar que o(a) monitor(a) deverá cumprir, durante o semestre, as seguintes obrigações:

- I - exercer suas tarefas conforme plano de trabalho elaborado juntamente com o(s) professor(es) orientador(es);
- II - cumprir 12 (doze) horas semanais de atividades de monitoria, distribuídas de acordo com o planejamento estabelecido com o(s) professor(es) orientador(es), respeitada sua vida acadêmica, de forma a não prejudicar o horário a que estiver obrigado a cumprir como discente, dos componentes curriculares nos quais se encontra matriculado;
- III - apresentar ao professor orientador relatório global de suas atividades, contendo uma breve avaliação do seu desempenho, da orientação recebida e das condições em que desenvolveu suas atividades (UFBA, 2012).

Conforme dispõe o conceito da monitoria previsto no REGPG, o(a) monitor(a) poderá se vincular ao programa de forma voluntária ou, ainda, receber uma bolsa, no valor atual de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais. Em ambas as modalidades, o discente terá direito ao certificado de monitoria que comprova a realização de 204

horas de atividades, expedido pelo Núcleo de Mobilidade e Monitoria (NUMOB), órgão vinculado à PROGRAD, responsável pela gestão administrativa do programa, o que inclui a remuneração dos monitores bolsistas.

Com relação ao número de bolsas destinadas ao programa, os dados disponíveis no site da PROGRAD e nos relatórios "UFBA em números", apontam para um incremento significativo nos últimos anos. É o que mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Número de bolsas de monitoria na UFBA

ANO	NÚMERO DE BOLSAS
2006	22
2012	393
2016	250
2017	246
2018	265
2019	295
2020	449
2021	183

Fonte: UFBA, 2017; 2018; 2019; 2020a; 2020c; 2021.

Assim, desde a institucionalização do programa, a instituição vem conseguindo oferecer um número expressivo de bolsas, apesar do contexto de cortes orçamentários para a educação superior. O último PDI divulgado pela universidade, previu, como meta para o quadriênio 2018-2022, o aumento em 200% na oferta de bolsas de monitoria (UFBA, 2017).

O fomento às atividades de monitoria alcança de forma significativa a Faculdade de Direito que, nos últimos anos, tem atendido à demanda dos docentes e estudantes interessados em participar do programa. Atualmente, a faculdade de direito é a terceira unidade a receber o maior número de bolsas para o programa. Do total de 183 bolsas de monitoria destinadas pela UFBA ao programa, 44 foram

alocadas no curso de direito, atendendo a 23 projetos apresentados pelo corpo docente.

Entre os anos de 2015 e 2019, foram oferecidas 242 vagas de monitoria para a FDUFBA. Destes, 159 vínculos foram remunerados por bolsa e 83 vínculos foram voluntários. Os dados apontam para uma adesão representativa dos discentes e docentes da Faculdade de Direito da UFBA pelo Programa de Monitoria. Quanto à participação do corpo docente no programa, cerca de 50% dos docentes da FDUFBA foram orientadores de projetos no período estudado.

Parece assim evidente a consolidação do programa na Faculdade de Direito da UFBA, seja pelo interesse constante do corpo docente e discente na atividade, seja pelo fomento financeiro institucional que vem recebendo.

4. A MONITORIA COMO ESPAÇO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Como visto, o Programa de Monitoria da Faculdade de Direito da UFBA se caracteriza como um projeto institucional de natureza pedagógica que envolve a realização de atividades relacionadas à prática docente por estudantes de graduação. A estrutura do Programa constitui-se a partir da interação entre o docente responsável pela disciplina, o(a) estudante-monitor(a) e o corpo discente matriculado no componente curricular.

Nesse contexto, o(a) monitor(a) consiste no principal ator do Programa, visto que é o responsável pelo desenvolvimento das atividades previstas no projeto de monitoria, bem como pela adaptação destas às demandas inesperadas ocorridas ao longo do semestre. Dessa forma, a experiência deste protagonista revela-se capaz de delinear a natureza do Programa de Monitoria, bem como de apontar os seus principais resultados.

Assim, para compreender a importância da monitoria enquanto espaço de iniciação à docência, faz-se necessário analisar a narrativa desses sujeitos quanto à sua atuação no programa, a fim de identificar a contribuição da monitoria para o seu processo de aprendizagem durante a graduação. Mais especificamente, suas narrativas são capazes de indicar se o Programa consiste em uma primeira iniciação à docência universitária, aqui entendido como o primeiro contato do aluno de graduação com a docência universitária, com o objetivo de realizar atividades e formar habilidades próprias da carreira docente, a fim de que sejam “capazes de construir

reflexões sobre essas práticas e os saberes que as fundamentam” (Silveira, 2015, p. 363).

Durante o Programa, o(a) monitor(a) realiza atividades que indicam a natureza formativa da monitoria. Um levantamento realizado com base em relatórios e formulários preenchidos pelos estudantes, aponta para o desenvolvimento de um conjunto de atividades durante o Programa, conforme elenca o quadro abaixo:

Quadro 2 – Atividades realizadas pelos monitores da FDUfba entre 2015 e 2019, segundo informações dos formulários preenchidos

Apoio na elaboração de metodologia de aulas	Elaboração de plano de aulas
Auxílio na aplicação de avaliações e exercícios	Entrega de resultados e fechamento do semestre
Auxílio na comunicação com os discentes	Exposições de temas
Auxílio na correção de avaliações	Mediação realizada entre os estudantes com o professor, possibilitando uma maior integração e compartilhamento de conhecimentos
Auxílio nas aulas mediante a apresentação de exemplos	Organização do cronograma de aulas
Controle de presença	Organização e elaboração de atividades no Moodle
Criação de canais de comunicação digitais	Promoção de debates em sala
Cumprimento da carga horária semanal	Publicação de artigo científico
Discussão e participação na construção do plano de curso	Realização de atividade substitutiva de presença

Elaboração de avaliações e atividades extras	Seleção da bibliografia a ser utilizada
Elaboração de material para revisão	Somatório das notas e lançamento no SIAC

Fonte: Elaboração própria.

Os relatos apontam para a realização de diversas atividades que estão inseridas no processo de ensino-aprendizagem, as quais abrangem desde o planejamento das aulas até o momento avaliativo dos estudantes da disciplina. Além disso, o levantamento indica a realização de atividades administrativas, as quais também integram a prática docente. Desse modo, as atribuições indicadas pelos estudantes, de forma livre em seus relatórios, demonstram que o Programa de Monitoria possui a função de um espaço de iniciação à docência.

A partir desta caracterização, observa-se que os dados extraídos a partir dos relatos e informações disponibilizadas pelos estudantes possibilitam uma reflexão sobre os sentidos e significados da monitoria para os estudantes. Para a análise destas narrativas, propõe-se uma abordagem tridimensional de saberes que integram a iniciação à docência, quais sejam, a dimensão pedagógica, a dimensão profissional e a dimensão político-administrativa.

4.1 DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A dimensão pedagógica da iniciação à docência refere-se ao acesso dos graduandos aos saberes didático-pedagógicos desenvolvidos na prática docente. As atividades relacionadas ao ato de lecionar e ao processo de elaboração e avaliação das aulas são os principais elementos desta prática, assim como explica Dias (2004, p. 43):

A docência é uma atividade bem mais complexa porque envolve o conhecimento sobre a relação professor-aluno, sobre questões metodológicas, sobre planejamento (de aulas, de cursos), sobre a utilização de novas tecnologias no ensino, sobre avaliação. Inclui a necessidade de participação na elaboração do projeto pedagógico do curso, na revisão curricular, na

articulação da disciplina com a totalidade do curso e com a realidade social e profissional, a participação em processos avaliativos internos e externos.

A análise dos relatórios e questionários aponta para a percepção da prática docente nas atividades de monitoria, sobretudo, nos espaços da sala de aula, em que o(a) estudante-monitor(a) interage com o professor-orientador e os alunos. Nestas interações, criam-se possibilidades para a construção dos conhecimentos inerentes à prática pedagógica.

Estas interações estão presentes nos relatos dos monitores, que revelam uma predominância de atividades desenvolvidas no âmbito da relação professor-monitor-aluno, em detrimento das atividades administrativas. De acordo com os ex-monitores, as atividades mais recorrentes durante o programa foram: “servir de canal de comunicação entre o professor e a turma” (97,6%), “tirar dúvidas dos estudantes quanto ao conteúdo” (94,1%) e “participar das discussões em sala de aula” (88,2%).

Neste sentido, o Monitor 1 afirma que “o projeto de monitoria visou a aproximação do professor e os alunos de forma que o monitor servisse de ponte para uma melhor transformação pedagógica do ensino”. Trata-se, pois, de perceber o lugar da monitoria como espaço singular de intercâmbio de conhecimentos e experiências entre professores e estudantes, possibilitando a construção de laços de confiança e de afeto.

Estas atividades traduzem uma experimentação da ação docente através de saberes relacionados à comunicabilidade, como informa a Monitora 2, segundo a qual “o projeto da monitoria permite que o monitor vivencie um pouco do que é a prática pedagógica e possibilita um maior aprendizado do alunado e do monitor a partir da troca de experiências”.

A atuação em sala de aula permite aos monitores o desenvolvimento de habilidades associadas à comunicação, tais como a oralidade (91,8%) e o relacionamento interpessoal (88,2%). A realização das atividades os permite enfrentar condições impostas aos docentes em sua prática diária, tais como falar em público, lidar com situações adversas e com a timidez. Isto pode ser observado na análise da Monitora 3, segundo a qual a monitoria representou

a oportunidade de aprender mais. E nem só conhecimento jurídico, em si. Todo um conjunto de habilidades: oralidade;

organização; disciplina; responsabilidade para com outros estudantes; a capacidade de lidar com um grupo grande de pessoas, de lidar com as diversas reações que estudantes podem ter diante de atividades, notas, propostas; etc. Além disso, perceber como, às vezes, é difícil para professoras e professores desempenharem um bom papel, promoverem um ensino/aprendizagem de qualidade em contextos adversos foi muito enriquecedor.

Além de apontar o desenvolvimento de saberes inerentes à atuação como docente, o relato revela ainda como a monitoria permite ao(à) estudante-monitor(a), colocar-se no lugar do(a) docente, percebendo os desafios do exercício da profissão e tendo um olhar para o ato educativo diferente daquele que lhe é comum como estudante. Isto é possível graças à singularidade do lugar da monitoria no processo de ensino-aprendizagem, qual seja, o de mediação e intermediação entre a docência e a discência. Como não é docente nem discente da disciplina, o lugar ocupado é outro, que permite uma visão única do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, além de permitir a vivência em atividades relacionadas à ação docente, a monitoria possibilita a transformação dos processos de ensino-aprendizagem nos cursos jurídicos, pois altera os métodos de ensino em sala de aula, tradicionalmente marcados pela docência não compartilhada e sem mediações. Além disso, estimula a reflexão sobre as múltiplas dimensões do currículo a partir do cotidiano da sala de aula.

Outra importante habilidade desenvolvida pelos(as) estudantes durante o programa é a didática. Apontada por 81,2% dos estudantes, esta habilidade pode ser aperfeiçoada através da realização das atividades realizadas, tais como “ministrar aula ou expor algum tema com supervisão do orientador” (78,8%) e “orientar as atividades propostas pelo professor” (85,9%).

Decorre da narrativa dos estudantes o desenvolvimento de um conjunto de habilidades reflexivas, críticas e problematizadoras sobre os fenômenos jurídicos e sociais, as quais são essenciais à uma prática docente eticamente comprometida e socialmente responsável. Esta construção é viabilizada com “o aprofundamento de conteúdos curriculares”, também presente nas respostas dos ex-monitores (85,9%), o que permite uma maior aproximação dos(as) estudantes em temas não aprofundados

enquanto aluno da disciplina. Conforme o relato do Monitor 4, “da minha parte, termino essa primeira etapa da monitoria com a certeza de que aprendi bastante, acumulando conhecimento da matéria e desenvolvendo certas habilidades que não tive a oportunidade de conhecer antes, como o contato com a docência.”

Os dados levantados apontam para a participação do(a) monitor(a) em atividades pedagógicas relacionadas ao planejamento das aulas junto ao professor. Nesse sentido, “organização e planejamento”, como habilidades desenvolvidas, foram indicados por 72,9% dos respondentes, enquanto 60% dos ex-monitores elaboraram plano de trabalho de monitoria, demonstrando a relevância do planejamento de suas próprias atividades. A importância do planejamento também esteve presente no relato do Monitor 5, segundo o qual “um bom planejamento e dedicação podem fazer a diferença para o aprendizado”.

Os monitores também participaram ativamente do processo de avaliação dos estudantes. Dentre os respondentes, 52,9% elaboraram avaliações, 65,9% aplicaram avaliações e 55,3% corrigiram avaliações. Estas atividades exigem um compromisso ético do monitor, pois possibilitam sua participação na avaliação de seus pares, situações vivenciadas cotidianamente pelos docentes. Além disso, a participação nos processos de avaliação permite a construção de laços de confiabilidade com os discentes e com seu supervisor.

A participação no programa de monitoria gerou, ainda, para 23,5% dos ex-monitores, a possibilidade de produzir academicamente sobre a sua experiência como monitor(a), fato que possibilita uma conexão entre as atividades de ensino e as atividades de pesquisa, permitindo o acesso do(a) estudante a outras dimensões da ação docente.

Nesse sentido, diálogos entre o(a) monitor(a) e os demais sujeitos envolvidos no Programa fomentam reflexões sobre suas práticas, sua participação na construção do processo de ensino-aprendizagem e o impacto desta vivência em sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, quando perguntados se tiveram a oportunidade de refletir sobre suas atividades, 71,8% dos respondentes indicaram que refletiram com o professor, 65,9% refletiram com os estudantes e 56,5% refletiram sozinhos.

A utilização de ferramentas digitais, desafio enfrentado pelos docentes diante da expansão dos espaços virtuais de aprendizagem, também foram apontadas pelos estudantes como atividades realizadas. Dentre os respondentes, 16,5% indicaram que possuíram contato com o ambiente virtual de aprendizagem Moodle durante o

programa, ferramenta de auxílio às atividades de ensino disponibilizada aos professores da FDUFBA.

Com relação à sua atuação junto ao professor-orientador, o programa permite ao(à) monitor(a) experimentar uma posição de auxílio, propondo novos materiais e metodologias, intermediando a comunicação e participando, efetivamente, do processo de construção da disciplina. Para o(a) estudante, estas atividades possibilitam o acesso a conhecimentos e desenvolvimento de habilidades pedagógicas, tais como o relacionamento interpessoal. Como afirma Natario (2001, p. 31),

o monitor é um elo nas relações professor-aluno e aluno-aluno, tornando-se um eficiente colaborador na aprendizagem, desde que receba a orientação e condições de promover um ambiente de aprendizagem construtivo e gratificante, em que o aprendiz possa aproveitar as oportunidades para realizar interligações das noções adquiridas e insights na interpretação de problemas.

Ademais, os monitores também são os responsáveis por gerenciar contas em redes sociais (48,2%), secretariar o professor (44,7%), preencher caderneta (24,4%) e recepcionar palestrantes (11,8%), atividades que apontam para o caráter auxiliar da monitoria. No entanto, esta característica, apontada pelo regulamento institucional, não é o principal fator que caracteriza o programa, tendo em vista o acesso do(a) estudante a todo um conjunto de saberes e habilidades relacionados à dimensão pedagógica da docência.

Ainda como estudante de graduação, o(a) monitor(a) passa a experimentar uma outra posição em relação aos seus colegas, assumindo responsabilidades neste processo. Desse modo, a monitoria acadêmica permite a aquisição de conhecimentos pedagógicos e epistemológicos essenciais para o exercício futuro da docência.

4.2 DIMENSÃO PROFISSIONAL

A dimensão profissional da iniciação à docência refere-se ao acesso, pelos estudantes, à conhecimentos sobre a carreira docente, a discussões sobre as condições de trabalho e à reflexão sobre a ação coletiva dos trabalhadores da educação no atual contexto laboral. De acordo com Silveira (2015, p. 361), os espaços

de iniciação à docência devem permitir “que os indivíduos conheçam e estabeleçam relações com o mundo do trabalho, com o jargão utilizado, com as práticas profissionais e com a linguagem específica de um campo de atuação”.

Em que pese o magistério ter se tornado uma opção profissional para os bacharéis de Direito, especialmente após a expansão dos cursos jurídicos e alargamento do mercado de trabalho, o reconhecimento da profissão docente enquanto profissão jurídica ainda é limitado. De acordo com Musse e Freitas Filho (2015), a ausência de formação profissional para o exercício da docência e a falta de identidade profissional dos professores de Direito são os principais aspectos que contribuem para esse reconhecimento.

Em geral, as carreiras jurídicas possuem grande relevância social, pois, de acordo com o senso comum, estas dispõem de prestígio e altos ganhos financeiros. No entanto, a carreira docente, por não contar com estes atributos, não é percebida como profissão pela maioria dos professores dos cursos jurídicos do país que, por isso, a acumulam com outra atividade jurídica (Musse; Freitas Filho, 2015).

Nesse contexto, a docência consiste em uma profissão secundária, pois não possibilita, sozinha, o acesso à notoriedade e altos salários. Contudo, quando associada a outra profissão, atribui maior prestígio ao docente, especialmente no ambiente acadêmico. De acordo com Díaz e Franco (2008, p. 23),

El docente [em Direito], en general, y salvo algunas excepciones, se considera un profesional del derecho que, a partir de sua práctica como litigante o funcionario judicial, presume la autoridad de enseñar el derecho sobre la base de argumentos propios de su oficio con la convicción ciega de que la transmisión de dicho saber supera la comprensión teórica del derecho y resulta útil para el ejercicio profesional del estudiante.

E aqui reside uma questão importante, qual seja, a construção da identidade profissional docente. No caso dos cursos jurídicos, em que o corpo docente se caracteriza por esta duplicidade de profissões (docência-magistratura, docência-advocacia etc), a necessidade do fomento à reflexão sobre a experiência da docência é central. No entanto, essa não é uma realidade dos cursos de direito que, muitas vezes, são desprovidos das condições mínimas para o compartilhamento de experiências que contribuam para uma prática docente reflexiva e consciente, como

a existência de salas de professores e outros espaços de sociabilidade, presenciais ou não.

A leitura dos Currículos *Lattes* dos docentes da Faculdade de Direito da UFBA, parece ratificar esta relativa percepção da docência como carreira. Ainda que a plataforma tenha como objetivo a reunião e divulgação de informações sobre a trajetória e atuação acadêmica destes profissionais, 64% dos docentes que possuem currículos disponíveis na plataforma indicam, na descrição do seu currículo resumido, o exercício de outra profissão, além da docência universitária. Importante notar, ainda, que 34% destes professores priorizam o exercício desta outra profissão na descrição do mesmo.⁸

Outra evidência de que os cursos de direito contribuem para a manutenção deste problema é o fato das atividades de prática jurídica somente oportunizarem aos estudantes opções profissionais tradicionais, tais como a advocacia e a magistratura, desconsiderando a atividade docente como carreira. A monitoria, por sua vez, contraria essa tendência, pois representa um espaço de apresentação da docência como opção profissional. Conforme os dados levantados, as atividades de monitoria despertaram o interesse pela docência como carreira profissional em 97,6% dos ex-monitores. Além disso, para 76,5% dos participantes, a principal motivação para realizar as atividades de monitoria foi a expectativa de ter a docência como profissão.

A análise dos dados demonstra, ainda, que 27,1% dos ex-monitores apontam a docência, exclusivamente, como carreira que desejam seguir no futuro. Além disso, outros 9,4% dos respondentes indicam que gostariam de seguir a docência, caso ela esteja associada a outra carreira profissional. Nesse sentido, o Monitor 6 afirma: “sem dúvida alguma seguirei na carreira acadêmica, paralelamente à jurídica, e também sem margem de dúvidas eventualmente voltarei à egrégia como docente”.

Assim, o programa de monitoria, além de ampliar o escopo da prática jurídica na Faculdade de Direito da UFBA, oportunizando a iniciação à prática da docência, possibilita o acesso a conhecimentos sobre esta profissão, descortinando o magistério superior como opção de carreira. E com isso, a pós-graduação surge como espaço de continuidade da formação acadêmica e profissional.

⁸ A análise foi elaborada através de levantamento realizado em 05 de agosto de 2020, com busca nominal na plataforma Lattes (Cnpq, 2020) dos docentes listados pela Coordenação de Gestão de Pessoas da UFBA (UFBA, 2020). Dentre os 112 docentes apresentados pela IES, foram localizados currículos de 109 professores.

Perguntados se deram continuidade à sua formação acadêmica após a conclusão da graduação, 47,9% dos egressos fizeram ou estavam fazendo especialização, 22,9% fizeram ou estão fazendo mestrado e 6,2% fizeram ou estão fazendo MBA. Apenas 22,9% não se inseriram em espaços de formação acadêmica após o término da graduação. O estímulo à continuação da formação acadêmica pelos ex-monitores foi apontado pelo Monitor 7 em seu relatório, segundo o qual “a experiência foi muito proveitosa, tanto em seu aspecto acadêmico, quanto pessoal, tendo em vista a proximidade com a experiência da docência, o que amplia os horizontes profissionais e acadêmicos”.

Ademais, percebe-se que muitos estudantes realizaram as atividades com o objetivo de “pontuação para processos seletivos”, opção apontada por 48,2% dos monitores, quando perguntados sobre a sua motivação para a participação no programa. Este elemento pode estar relacionado com o ingresso na carreira docente, visto que seleções para cursos de pós-graduação vêm atribuindo pontuação significativas às certificações de monitoria.

Outra motivação apontada pelos respondentes para a participação no Programa foi o acesso à bolsa de estudo. Este fator foi relevante para 51,8% dos monitores. Para os demais, este fator não foi determinante para o interesse no processo seletivo. Dentre os ex-monitores que responderam o questionário, 48,2% indicaram que realizaram, em algum momento, a monitoria de forma voluntária. Destes, 30,6% realizaram as atividades de forma exclusivamente voluntária, o que revela a importância atribuída pelos próprios estudantes ao programa.

No tocante ao momento do curso em que a monitoria é realizada, 84,7% dos ex-monitores apontam para a sua realização a partir da metade do curso. Esta fase demarca o momento a partir do qual grande parte dos estudantes se aproximam da área do Direito em que irá se especializar, assim como representa a fase em que os estudantes passam a buscar experiências na profissão jurídica que desejam seguir. Com isso, é comum que os ex-monitores realizem, juntamente com a monitoria, outras atividades de prática profissional e articulação acadêmica, tais como o estágio jurídico (91,8%), os grupos de estudo (47,1%), os projetos de extensão (75,3%), os grupos de pesquisa (78,8%) e, muitas vezes, a preparação para o Exame de Ordem e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Assim, a procura pelo Programa de Monitoria nessa fase do curso pode indicar que esta atividade também é utilizada, pelos estudantes, como um espaço de

aprofundamento em uma área em que deseja seguir os seus estudos, assim como de conhecimento e aproximação da profissão docente. Este percurso é também essencial para a formação do docente universitário, do qual, segundo Guerra e Madeira (2018, p. 56),

exige-se competência numa determinada área de conhecimento: conhecimentos básicos e experiência profissional de campo atualizados. O domínio de uma área de conhecimento desse profissional se materializa pela pesquisa, por pesquisas realizadas por meio dos estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências que possibilitam aos docentes universitários reorganizar seus conhecimentos e socializá-los em forma de textos entre seus alunos e pares, muitas vezes coatores e coautores dessas produções científicas. Congressos, simpósios e colóquios são exemplos de espaços-tempos de socialização, cooperação e compartilhamento que ampliam e adensam a profissionalização do professor.

Apesar de todo o exposto, não há indícios, nos relatos analisados, de contato dos ex-monitores com importantes eixos dessa dimensão, tais como a discussão sobre as condições de trabalho dos professores e a aproximação da ação coletiva da categoria. No relato dos estudantes, não há posicionamentos sobre os desafios enfrentados pelos docentes na infraestrutura do seu local de trabalho ou sobre as reivindicações de melhoria dessas condições junto à representação sindical.

A ausência dessas discussões limita a compreensão dos estudantes sobre as dificuldades enfrentadas pela categoria, bem como sobre sua atuação coletiva na busca de melhores condições de trabalho. Importante notar que essa ausência é registrada apesar do período analisado estar inserido num contexto de grande mobilização dos docentes, os quais, reivindicando ampliação de investimentos nas Instituições Federais de Ensino do país, se mantiveram em greve por cinco meses durante o ano de 2015.

De acordo com os dados do questionário, 17,6% dos estudantes apontaram ter participado do Centro Acadêmico durante a graduação. No entanto, apesar do movimento estudantil ter se unido na ocasião das paralisações, não há qualquer

menção dos ex-monitores a essas temáticas, ainda que as atividades do curso tenham sido fortemente impactadas pela necessidade de reposição de aulas, alterações nos calendários acadêmicos, pela curta duração nos semestres letivos etc.

Como visto, a monitoria acadêmica permite aos participantes, ainda que de forma limitada, perceber aspectos da carreira docente, fomentando a continuação da realização de atividades acadêmicas após o término da graduação. No entanto, as interações concebidas durante a monitoria não apresentam, ao estudante-monitor, conhecimentos acerca da carreira docente, fato que limita a discussão sobre as condições de trabalho e a organização coletiva da categoria.

4.3 DIMENSÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

A dimensão política-administrativa da iniciação à docência refere-se ao acesso às políticas nacionais que regulamentam a educação superior no Brasil. Ademais, diz respeito ao contato com as instâncias administrativas e com o funcionamento organizacional da instituição em que o(a) monitor(a) está inserido.

Esta dimensão revela a necessidade de introduzir o(a) estudante-monitor(a) em um contexto mais amplo de discussão a respeito da docência. Trata-se de fomentar a reflexão sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a partir de temas centrais como: autonomia universitária, financiamento da educação, diretrizes curriculares, sistemas de avaliação, políticas de ingresso, permanência estudantil no ensino superior, dentre outros. Diz respeito, ainda, ao contato com as políticas locais de gestão e instâncias administrativas.

Interessante constatar que nos relatórios finais de monitoria não há qualquer reflexão quanto à organização e funcionamento do programa na Instituição. Da mesma forma, na estrutura dos formulários preenchidos pelos estudantes não há qualquer menção a aspectos relevantes para o bom funcionamento do programa, tais como procedimentos administrativos, órgão responsáveis, supervisão, acompanhamento e avaliação das atividades.

Nos relatos colhidos por intermédio dos questionários on-line, 41,2% dos estudantes apontaram, como principal dificuldade, a ausência de informações sobre o Programa. Apesar disso, nos formulários preenchidos pelos estudantes ao final da sua participação no Programa, não foram encontradas tais críticas, muito menos propostas para a solução dos problemas apontados nas respostas aos questionários.

Se comparados aos Programas de fomento à pesquisa e extensão existentes na UFBA, o programa de Monitoria não goza, ainda, de ferramentas eficientes de gestão, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) –, que contam com sítios eletrônicos modernos e atualizados, protocolos rigorosos de orientação e cujos relatórios são submetidos a um processo positivo de avaliação por pares.

Além disso, a inexistência de uma coordenação específica das atividades de monitoria na Faculdade de Direito da UFBA limita o acesso dos estudantes às informações sobre o Programa. Nesse sentido, a relação dos monitores com os órgãos internos responsáveis pela administração do Programa se revela frágil, visto que apenas 4,7% dos ex-monitores apontaram a contribuição das instâncias administrativas da FDUFBA para obter informações sobre o programa.

De fato, a coordenação do Programa na Faculdade de Direito da UFBA possui diversos limites, tais como a própria falha na previsão normativa, conforme apontado na segunda seção deste artigo. De acordo com o PPC do curso, a coordenação deste estaria a cargo do Núcleo de Monografias e Atividades Complementares, o que não ocorre na prática. Assim, o contato dos estudantes se encontra limitado a um contato burocrático com o Departamento responsável, cujo objetivo consiste apenas na entrega de documentos, fato insuficiente para um efetivo acesso a conhecimentos sobre esta dimensão formativa.

No tocante ao acesso às informações básicas acerca do sistema nacional de educação, das diretrizes curriculares nacionais e do projeto pedagógico do curso em que está inserido, percebe-se o baixo grau de contato dos monitores com tais informações. Perguntados sobre a articulação da monitoria com o projeto pedagógico do curso (PPC), 32,9% apontaram que a monitoria possibilitou a articulação das atividades de monitoria com o PPC. Esse fato demonstra ter existido, em algumas experiências, uma reflexão sobre o PPC durante a monitoria, não se limitando aos temas atinentes à disciplina da qual o(a) estudante é monitor(a).

Contudo, experiências de alguns monitores apontam para a formação de uma visão crítica do ensino e do próprio Direito, conforme relato da Monitora 08:

A possibilidade de ter contato com o meio docente e interferir na forma de pensar e agir diante do programa curricular do curso fez com que houvesse maior interesse e crença numa reforma acadêmica que cumpra com os objetivos de uma universidade

verdadeiramente popular.

Ademais, quando indagados sobre a importância da monitoria, os ex-monitores indicaram que a experiência permitiu um maior contato com a universidade, para além da sala de aula. Essas experiências apontam para uma reflexão dos monitores sobre a necessidade de mudanças nos cursos jurídicos, bem como para uma percepção sobre a posição política do docente universitário. Além disso, a argumentação sobre o objetivo da universidade aponta para a existência de observações, pelos ex-monitores, sobre o sistema educacional em que estão inseridos.

Assim, mesmo diante da ausência de um espaço institucional organizado internamente, a vivência estabelecida no ambiente acadêmico, especialmente na condição singular que vivencia o monitor, permite o compartilhamento de conhecimentos acerca das concepções que envolvem o sistema de ensino brasileiro, os quais são próprios da carreira docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da docência no ensino superior requer competências e saberes adquiridos ao longo de um percurso formativo que, no campo da educação jurídica, dá-se majoritariamente de maneira informal, na maioria das vezes circunscrita à pós-graduação. A ausência de formação continuada e ampla desses profissionais dificulta a superação de problemas históricos do ensino jurídico, especialmente no tocante ao perfil do corpo docente e limites das suas práticas pedagógicas.

Os programas de monitoria previstos como atividades complementares pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Direito apresentam pistas importantes para a superação desse problema na medida em que se apresentam como um espaço de fomento à carreira docente e como oportunidade de formação inicial para o exercício do magistério e experimentação da prática docente. É o que se constata no caso do programa de monitoria da Faculdade de Direito da UFBA.

A análise dos documentos e registros do programa no período de 2015 a 2019, e das respostas de parte significativa do conjunto de monitores neste período, indicam a amplitude do papel formativo da monitoria, ao permitir que os estudantes desenvolvessem conhecimentos e habilidades das três dimensões do fazer docente, percebendo a docência como uma opção profissional da área jurídica. Com isso, o

programa de monitoria na Faculdade de Direito da UFBA impõe-se como um importante espaço formativo do estudante-monitor, além de reunir interações, descobertas e vivências que transformam a experiência do(a) estudante na graduação.

Ao passo em que a monitoria se apresenta como uma etapa inicial de formação para a docência, suas atividades consistem em oportunidade pujantes de superação de problemas históricos do ensino jurídico. O lugar de mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem ocupado pelo(a) monitor(a) amplia a experiência da docência, oportuniza seu aprimoramento didático e pedagógico, contribui para a vivência e a reflexão das práticas constitutivas da profissão docente e fomenta a ação coletiva do sujeito docente enquanto parte da comunidade acadêmica. No caso estudado, tais oportunidades podem ser ampliadas se houver fomento institucional, através de uma coordenação local que promova uma reflexão coletiva partilhada sobre as vivências dos estudantes-monitores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Larissa Roberta; et al. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, v. 23, n. 3, p. 01-07, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0366>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Circular nº 28, de 26 de fevereiro de 1999**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fichas de avaliação: Área 26 – Direito. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/copy_of_FICHA_DIREITO_2_ATUALIZADA.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 28 de novembro de 1968. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.886/1994, de 30 de dezembro de 1994. **Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.**

Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em:

<https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 07, de 11 de dezembro de 2017.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>.

Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 05/2018, de 20 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018.

Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 09/2004, de 29 de setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139041-rces009-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/res

[umo tecnico censo da educacao superior 2017.pdf](#). Acesso em: 25 fev. 2026.

CNPQ. **Plataforma Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

DIAS, Ana Maria Iorio. A monitoria como elemento de iniciação à docência: ideias para uma reflexão. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 37-44. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20110691428837665261ac9a0128cd2d/Monitoria.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

DÍAZ, Omar Huertas; FRANCO, Boris Alberto Pinzón. **Educación jurídica: reflexión de la enseñanza del derecho como campo de saber educativo**. Bogotá: Universidad Nacional de Colômbia, 2008.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do Ensino Jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

GHIRARDI, José Garcez *et al.* **Relatório Outubro 2013: Ensino superior 2012 – docentes: detalhamento regional da área de direito**. São Paulo: FGV Direito SP, 2013.

GUERRA, Denise; MADEIRA, Ana Verena. A relação entre currículo, formação e docência na universidade. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (orgs.). **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 47-66.

MUSSE, Luciana Barbosa; FREITAS FILHO, Roberto. Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v.17, n.11, p. 173-203, 2015.

NATARIO, Elisete Gomes, **Programa de monitores para atuação no ensino superior: proposta de intervenção**, Brasil, Universidade Estadual de Campinas, Facultad de Educación, 2001.

OAB; FGV. **Exame de ordem em números**. Brasília: OAB Conselho Federal, 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/exame-ordem-numeros-2020.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

OLIVEIRA, Isabela Fadul de *et al.* A educação jurídica na UFBA. **Revista Em Tempo**, v. 22, n. 2, p. 01-21, fev. 2023. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/3263>. Acesso em: 25 fev. 2026.

PRADO, Edna Cristina do; SANTOS, Clecia Maria dos; PEREIRA JÚNIOR, Antonio Miguel. Pós-graduação *stricto sensu* em Direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 28, p. 443-470, 2015. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/814>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SANTANA, Quêren Samai Moraes; GHIRARDI, José Garcez. Ensino Jurídico na Bahia: a (des)valorização da docência como carreira profissional. **Revista Direito em Debate**, Ijuí, v. 28, n. 52, p. 210-223, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/9301>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SILVEIRA, Helder Eterno. Mas afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 354-368, 2015. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4704>. Acesso em: 25 fev. 2026.

UFBA. Conselho Acadêmico de Ensino. **Resolução nº 01/2015**. Aprova o Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* (REGPG), da Universidade Federal da Bahia. Salvador: Conselho Acadêmico de Ensino, 2015. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolucao_n_012015_REGPG_atualiza_do_01-04-2015%29.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

UFBA. Conselho Acadêmico de Ensino. **Resolução nº 06/2012**. Revoga a

Resolução 02/1999 e regulamenta as atividades de monitoria no âmbito dos cursos de graduação. Salvador: Conselho Acadêmico de Ensino, 2012. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_no_06.2012_compilada_ate_2019.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

UFBA. Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia. **Resolução nº 07/2016**. Aprova o Regimento interno da Faculdade de Direito da UFBA. Salvador: Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <https://direito.ufba.br/regimento-interno-da-faculdade-de-direito-da-ufba>. Disponível em: 25 fev. 2026.

UFBA. Faculdade de Direito. **Proposta de Criação do Curso Noturno de Bacharelado Profissionalizante em Direito**. Salvador: Faculdade de Direito da UFBA, 2008. Disponível em: https://direito.ufba.br/sites/direito.ufba.br/files/ppc_noturno.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

UFBA. Faculdade de Direito. **Proposta de reestruturação curricular do Curso de Graduação em Direito**. Salvador: Faculdade de Direito da UFBA, 2007.

UFBA. Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas. **Relação dos Professores do Magistério Superior da UFBA**. Disponível em: <http://www.cgp.ufba.br/docentes.asp>. Acesso em: 25 fev. 2026.

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal da Bahia. **Retificação nº 01**: Alteração do item 3.2 do edital PROGRAD/UFBA nº 02/2021. Salvador: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal da Bahia, 2021. Disponível em: https://prograd.ufba.br/sites/prograd.ufba.br/files/retificacao_01_-_alteracao_do_item_3.2_numero_de_bolsas.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Editais PROGRAD/UFBA nº 002/2020**: Programa de Monitoria com Bolsa para o Semestre Suplementar. Salvador: Coordenação Acadêmica de Graduação, 2020. Disponível em:

https://prograd.ufba.br/sites/prograd.ufba.br/files/edital_interno_002-2020_monitoria_com_bolsa_-_semestre_suplementar_1.pdf. Acesso em: 26 fev. 2026.

UFBA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. **UFBA em números 2018**: ano base 2017. Salvador: Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento, 2018. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba_em_numeros_2018.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

UFBA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. **UFBA em números 2019**: ano base 2018. Salvador: Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento, 2019. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba_em_numeros_30_09.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

UFBA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. **UFBA em números 2020**: ano base 2019. Salvador: Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento, 2020. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba-em-numeros-2020.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

UFBA. Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Salvador: Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

UFBA. Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2026**. Salvador: Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/PDI%202012%20-%202016_1.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.