

A EDUCAÇÃO JURÍDICA NA UFBA: A MONITORIA COMO ESPAÇO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA¹

THE LEGAL EDUCATION AT UFBA: THE MONITORING AS A SPACE OF TEACHING INITIATION

Isabela Fadul de Oliveira²

Eliane da Silva Barbosa³

Gabriele Oliveira Alves⁴

Quéren Samai Moraes Santana⁵

RESUMO

A ampliação dos cursos jurídicos no Brasil expandiu o mercado de trabalho para professores de direito e aprofundou a necessidade de formação para a docência no ensino superior. Apesar dos programas de pós-graduação cumprirem tradicionalmente essa função formativa, com o advento da monitoria como modalidade de Atividade Complementar prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em direito, estudantes vêm tendo a oportunidade de desenvolver habilidades e competências próprias da profissão docente. Esse artigo tem como objetivo apresentar o Programa de Monitoria na Faculdade de direito da Universidade Federal da Bahia como espaço de iniciação à docência. Após levantamento dos marcos normativos sobre o tema, o texto apresenta as características principais do programa para, em seguida, com base na análise de documentos administrativos, identificar o papel e a importância da Monitoria na formação dos estudantes.

¹ Este texto tem como base os resultados preliminares de uma pesquisa em andamento sobre o tema, desenvolvida no âmbito do Programa Permanecer da Universidade Federal da Bahia e com financiamento do PNAES.

² 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 II da Faculdade de Direito da UFBA. Desde 2011, integra o banco de avaliadores do Ensino Superior do INEP/MEC. É pesquisadora associada ao Centro de Pesquisas e Estudos em Humanidades da UFBA (CRH/UFBA), atuando nos grupos de pesquisa (CNPq) "Trabalho, Precarização e Resistências" e "Transformações do Trabalho, Democracia e Proteção Social" (FD/UFBA).

³ Graduanda em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Integrante dos grupos de pesquisa Trabalho, Precarizações e Resistências (CRH/UFBA) e Transformações do Trabalho, Democracia e Proteção Social (FDUFBA).

⁴ Graduanda em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Integrante dos grupos de pesquisa Trabalho, Precarizações e Resistências (CRH/UFBA) e Transformações do Trabalho, Democracia e Proteção Social (FDUFBA).

⁵ Mestranda em Direito e Desenvolvimento na Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito SP), com apoio da Bolsa Mário Henrique Simonsen de Ensino e Pesquisa. Possui graduação em Direito pela Universidade Federal da Bahia (2022). cursou Licenciatura em Química na Universidade Federal da Bahia, não concluído (2016). Coordenadora da Rede de Estudos em Direito Educacional e Ensino Jurídico (REDEEJ/UFBA). Integrante dos grupos de pesquisa Trabalho, Precarizações e Resistências (CRH/UFBA) e Transformações do Trabalho, Democracia e Proteção Social (FD/UFBA). Possui experiência nas áreas de Ensino Jurídico, Direito Educacional e Direito do Trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação jurídica; Iniciação à docência; Formação docente; Monitoria; UFBA.

ABSTRACT

The extension of law courses in Brazil has expanded the labor market to law professors and deepened the need of university teaching. Even though the post-graduation programs traditionally fulfill this function, with the advent of monitoring as a modality of Complementary Activity as envisaged in National Curriculum Guidelines of Law Graduation Course, students have been having the opportunity of the jobs' abilities and competences development. This article aims presenting the Monitoring Program of UFBA's Law College as a space of teaching initiation. After a survey of the normative milestones about the theme, the text presents the main features of the program to, then, based on administrative data analysis, identify the role and importance of Monitoring in student formation.

KEYWORDS: Legal education; Teaching initiation; Teacher training; Monitoring; UFBA.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil passou por uma ampliação significativa do número de cursos e matrículas no ensino superior público e privado. Os cursos jurídicos são a maior expressão desse fenômeno que tem como uma das suas dimensões a ampliação do número de professores de direito no mercado de trabalho.

Neste contexto, a formação inicial e continuada dos professores universitários ganha importância. Esta função tem cabido sobretudo aos cursos mestrado e doutorado em Direito, predominantemente ofertados pelas universidades federais e estaduais de ensino.

Este trabalho apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa em andamento, que visa analisar a monitoria acadêmica nos cursos de graduação em direito como espaço de formação inicial para a docência. A pesquisa analisa o caso do programa de monitoria da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (FDFba).

A primeira parte do texto apresenta um breve panorama da expansão do ensino jurídico no país e ampliação recente da docência como uma opção de carreira para os bacharéis de direito. A segunda aponta os programas de monitoria como possíveis espaços de iniciação à formação docente. Em seguida, toma-se o caso estudado a partir dos seus marcos normativos e dos relatórios finais do programa. No total, foram analisados, entre formulários e relatórios de monitoria, 236 documentos apresentados no período compreendido entre os anos de 2015 a 2019 aos três departamentos que controlam o programa na IES.

O trabalho analítico buscou verificar o papel e a importância da monitoria acadêmica na percepção dos estudantes-monitores. Para tanto, foram consideradas as múltiplas dimensões dos saberes necessários ao exercício da docência universitária.

1 A EXPANSÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO JURÍDICA

Desde a criação dos primeiros cursos de direito, a educação jurídica vive um longo e contínuo processo de expansão no Brasil. Com a maior popularização do ensino superior a partir dos anos 1990, inicialmente relacionada à ampliação da rede privada de ensino superior, seguida dos programas governamentais de expansão e financiamento através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), a comunidade acadêmica jurídica não apenas se ampliou, como se diversificou.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1995 haviam 234 cursos de direito no país, com uma oferta de 55.706 vagas anuais (INEP, 1995). Os últimos dados publicados pelo Instituto, no ano de 2017, apontam 1.202 cursos de direito no país, os quais ofereceram 260.928 vagas neste ano (INEP, 2017). Atualmente, o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC) registra 1.773 cursos de direito no país. Deste total, somente 156 estão situados na rede pública de ensino e os 1.617 cursos restantes estão na rede privada (BRASIL, 2020).

No tocante ao número de matrículas, o Mapa do Ensino Superior no Brasil indica que existem 862.972 estudantes matriculados nos cursos de direito do país, sendo 776.968 estudantes da rede privada e 86.004 estudantes da rede pública de ensino. O documento aponta ainda a liderança do curso de direito em número de matrículas do ensino superior no país, sendo o primeiro colocado na rede privada e o segundo na rede pública. (SEMESP, 2020)

Nesse contexto de expansão do número de cursos e número de vagas, a profissão do docente em direito passou a representar um novo espaço no mercado de trabalho. Contudo, essas relações de trabalho são acompanhadas de condições precárias, evidenciadas através da intensificação do trabalho, exigência de produtivismo acadêmico, falta de autonomia dos professores, precariedade das condições materiais de trabalho e vínculos de emprego precários,

que restringem o acesso à direitos trabalhistas mínimos (VIEIRA, 2016; BOSI, 2007). De acordo com Bosi (2007, p. 1510),

é certo que tal crescimento da força de trabalho docente foi (e continua sendo) marcado pela flexibilização dos contratos trabalhistas. São essas possibilidades de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito com que o número de docentes aumente.

Com o aumento de cursos e, conseqüentemente, de professores de direito, intensificou-se a preocupação em garantir a qualidade de ensino, o que conduz à necessidade de formação inicial e permanente destes profissionais. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), ao referir-se aos cursos de licenciatura, aponta que a formação docente é uma política que deve privilegiar

uma concepção de educação classista e democrática, que crie condições objetivas para que todos e todas o(a)s estudantes dos Cursos de Licenciatura participem de um processo de formação que estabeleça de forma responsável a relação entre a teoria e a prática; além de um saber teórico crítico que contribua verdadeiramente para a emancipação social. (ANDES, 2018)

No entanto, as Instituições de Ensino carecem de uma política efetiva de capacitação continuada, fato que aprofunda os problemas da profissão e demanda a ação do movimento sindical. Assim, nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, a formação continuada é um dos eixos orientadores da pauta da classe docente (ANDES, 2013). Por outro lado, nas IES privadas, é possível constatar a fragmentação do movimento sindical e a submissão destes pelas empresas mantenedoras (BOHN, 2015). De acordo com Bosi (2017), as IES não contam com estratégias de qualificação, apoio e educação contínua, especialmente na rede de educação privada, na qual se pode verificar altas taxas de rotatividade entre os docentes.

Os cursos jurídicos, desde os anos 1970, enfrentam um diagnóstico de crise que aponta para problemas de naturezas múltiplas. Os limites metodológicos das classes expositivas, o predomínio da visão legalista e técnica nos conteúdos curriculares, a ausência de enfoques críticos e interdisciplinares nas diversas áreas do direito, os processos de avaliação dirigidos à memorização dos conteúdos ensinados e a dissociação entre teoria e prática são alguns dos aspectos desta crise duradoura. Segundo afirma Faria (1987, p. 27), a educação jurídica pode caracterizar-se como “um ensino unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador, adestrador e dogmático, estruturado em torno de um sistema jurídico tido como autárquico, autossuficiente, completo, lógico e formalmente coerente ou ser uma ‘*atividade verdadeiramente científica*’ eminentemente crítica e especulativa”.

Muitos relacionam a baixa qualidade dos cursos jurídicos com o fato de que os professores não possuem recursos pedagógicos e metodológicos para o ensino, não se identificam profissionalmente como docentes e concebem a docência como uma atividade profissional secundária, acessória à atividade principal, exercida de forma comprometida e respaldada em sua vocação e sua experiência profissional relacionada à sua profissão jurídica principal. A formação destes profissionais resume-se à titulação acadêmica ou notório saber, além da prática adquirida no ato de ensinar. Segundo Campos (2012, p. 11),

a prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimentos que o professor necessita para ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Considera-se que docência no ensino superior requer formação profissional para seu exercício, ou seja, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

De acordo com o Observatório de Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV), as funções docentes alcançaram o total de 40.828 no ano de 2013 e, deste total, apenas 17% pertencem à rede pública de ensino (GHIRARDI et al., 2013). Preservadas as especificidades regionais, o perfil do docente em direito no país é composto, majoritariamente, por homens (62%), brancos (61%) e que possuem a titulação de mestrado (45%). No tocante ao regime de trabalho, a maior parte dos docentes possuem vínculos em regime integral sem exclusividade (32%), seguido dos docentes em regime integral com exclusividade (30%) e dos docentes em regime parcial (27%). Os horistas representam 11% do total de funções docentes em direito no país. (GHIRARDI et al., 2013)

A qualidade do corpo docente de cada IES é avaliada pelo INEP, através dos processos de Avaliação dos Cursos de Graduação. Como critérios de avaliação dos professores, considera-se o grau de titulação acadêmica, o regime de trabalho, a experiência profissional na área em que leciona e a experiência no magistério superior (INEP, 2016). Os requisitos para uma boa avaliação não englobam a existência uma política institucional que promova espaços de formação continuada dos docentes, de modo a proporcioná-lo o acesso às metodologias pedagógicas indispensáveis à carreira.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS PROGRAMAS DE MONITORIA

A expansão dos cursos de Ensino Superior no Brasil refletiu diretamente na necessidade de maior regulação através de legislação educacional específica, tendo como norte

os valores ventilados na Constituição Federal de 1988, em especial o da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, bem como a obediência ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em linhas gerais, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), condiciona a preparação para o exercício de magistério superior aos programas de pós-graduação, prioritariamente mestrado e doutorado, em seu artigo 66. Isto é, dispõe sobre a necessidade de formação para docência no âmbito superior por meio da pós-graduação, todavia, sem fazer menção à possibilidade dessa formação já no nível de graduação.

A LDB dispõe que a formação docente incluirá a prática de ensino de, no mínimo, 300 horas, excetuando a formação docente para o ensino superior. Desta forma, prevê a obrigatoriedade de prática de ensino somente para formação de docentes do nível de ensino fundamental e médio, excluindo a necessidade de formação para docência no ensino superior, o que acaba por traduzir em uma amálgama sobre o que se entende como ensino, teoria e prática dos cursos de bacharelado, problema este evidenciado nos cursos de direito.

A organização dos cursos de graduação em direito se expressa através do seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que, por sua vez, deve atender às suas diretrizes curriculares nacionais (DCNs). Estas últimas foram objeto de recente modificação através da Resolução nº 05 de 17 de Dezembro de 2018, constituindo um novo marco regulatório dos cursos de graduação em direito do Brasil. (BRASIL, 2018)

Nesse sentido, as DCNs definem que os cursos de graduação em direito terão carga horária referencial de 3.700 horas, com limite mínimo para integralização de 5 anos, sendo que até 20% de sua carga horária deverá ser destinada às atividades complementares e de prática jurídica, conforme distribuição percentual prevista em cada PPC. (BRASIL, 2018)

Havendo a necessidade de o estudante participar de atividades complementares para integralização curricular, urge discutir qual o papel do programa de monitoria nesse contexto, isto é, se esta se limita à mera atividade complementar ou pode ser pensada como um espaço de iniciação e estímulo à docência. No entendimento de Nunes (2007, p. 46), “a monitoria acadêmica tem se mostrado nas Instituições de Educação Superior (IES) como um programa que deve cumprir, principalmente, duas funções: iniciar o aluno na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação”.

Em que pese a falta de disposições legislativas e regulatórias a respeito no âmbito nacional atual, no campo educacional brasileiro, o programa de monitoria se consolidou nas universidades brasileiras em meados do século XX. Isso se deu especialmente a partir da edição

da Lei nº 5.540/68, conhecida como “reforma universitária”, produto das políticas educacionais da ditadura militar brasileira (1964-1985), que em seu artigo 41 dispunha que “as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina”. (BRASIL, 1968)

A referida Lei também determinava a remuneração das funções de monitor, bem como que estas deveriam ser consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior. No campo educacional brasileiro, a monitoria surge influenciada pelo método Lancaster, que, segundo Dantas (2014, p. 03),

teve como objetivo ensinar um maior número de alunos usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Seu criador, Joseph Lancaster, esperava que os alunos tivessem disciplinarização mental e física. O monitor, aluno mais adiantado que recebia, separadamente, orientação do professor para depois replicar aos outros, foi introduzido no meio escolar devido à falta de professores e à necessidade de ensinar para a massa.

Posteriormente, em 13 de março de 1970, foi editado o Decreto nº 66.315, que dispunha sobre o programa de participação do estudante em trabalho de magistério e outras atividades nas instituições federais de ensino superior federal. A norma detalha as atribuições inerentes ao exercício da monitoria, alinhando o programa às áreas prioritárias da saúde, da tecnologia e da formação de professores de nível médio. (BRASIL, 1970)

Contudo, observou-se que a monitoria deixou de ser tratada nas regulamentações supervenientes, à exceção de breve menção no artigo 84 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo o qual “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL, 1996).

Deve-se notar ainda que, somada à falta de regulação específica, na década de 1980, ocorreu o que Dias (2007) chama de “descaracterização” do programa como componente de iniciação à docência no ensino superior, em virtude de outras bolsas que foram surgindo, notadamente as de iniciação científica. De acordo com a autora

Tal fato proporcionou uma valorização exacerbada da pesquisa em detrimento do ensino. Nesse contexto, a permanência ou a insistência de alguns estudantes na monitoria se devia muito mais ao fato de este programa, considerado como experiência de ensino superior, acrescentar alguns pontos ao curriculum vitae – essencial para concursos, seleções para pós-graduação e residências médicas – do que pela natureza específica do programa. (DIAS, 2007, p. 39)

Esse cenário sofreu mudanças somente a partir dos anos 2000, principalmente com a adoção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que, no entanto,

é adotado apenas em alguns cursos de licenciatura, de acordo com resoluções internas próprias, não sendo o caso do curso de graduação bacharelado em direito.

Com a falta de legislação específica, que atendesse à realidade dos diferentes cursos e à natureza da monitoria, as universidades, notadamente as federais, foram institucionalizando a atividade através de regulamentação interna, especialmente no âmbito dos PPCs. Desta forma, a monitoria assume diferentes feições a depender do plano pedagógico de cada curso, diferindo no seu conceito, função e modo de organização.

3 O CASO DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA

A Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo uma universidade pública e de qualidade⁶, tem no ensino, na pesquisa e na extensão seu tripé existencial. Nesse ínterim, mais especificamente quanto à qualidade de ensino – entendida como atividade-fim da universidade –, desde 2004, vem desenvolvendo o programa de monitoria em seu âmbito. De acordo com o Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* (REGPG), a atividade da monitoria é um “programa pedagógico, remunerado ou voluntário, com a finalidade de assegurar e intensificar a cooperação entre estudantes e professores nas atividades básicas de ensino, pesquisa e extensão”. (UFBA, 2014)

A definição apresentada no REGPG não isola o papel formativo da monitoria referindo-se somente ao ensino, em verdade, revela seu caráter pedagógico aliado também às atividades de pesquisa e extensão. O entendimento não poderia ser diferente, já que para se alcançar uma verdadeira iniciação à docência superior, a monitoria deve ser entendida como um espaço abrangente de formação.

Desde sua institucionalização, o programa de monitoria na UFBA, sob supervisão da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), vem se ampliando significativamente, passando a ser apresentado como atividade relevante desde 2004, através de previsão nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs).

Segundo o atual PDI da UFBA, com vigência até o ano de 2022, a quantidade de bolsas de monitoria oferecidas passou de 22 em 2006 para 250 em 2016. Já de

⁶ Segundo o ranking britânico *Times Higher Education Latin America*, a Universidade Federal da Bahia ocupa o 28º lugar entre as melhores universidades da América Latina. Além disso, a UFBA ocupa a 17ª posição entre as universidades do país e possui a melhor posição no ranking entre as universidades localizadas no nordeste brasileiro. (UFBA, 2020b)

acordo com dados recentes da UFBA em números, em 2018 o número de bolsistas do programa totalizou 246, enquanto em 2019 foram 265, montante que não inclui os monitores voluntários (UFBA, 2019b).

O expressivo aumento do número de bolsas de monitoria oferecidas evidencia o crescimento do programa e a adesão por parte dos membros da comunidade acadêmica. Atento a essa realidade, o PDI atual traçou metas ousadas, dentre elas está a de, até 2022, aumentar em 200% a oferta de bolsas para estudantes participantes do programa. Os dados do atual PDI revelam a preocupação institucional em expandir o programa de monitoria.

A PROGRAD é a pró-reitoria prevista no Regimento Geral da IES como responsável pela coordenação do programa de monitoria, juntamente com o Núcleo de Mobilidade Acadêmica e Monitoria (NUMOB). Assim, nota-se que a UFBA dispõe de órgãos institucionalizados para a supervisão da monitoria, embora haja problemas de ordem organizacional nesse processo, ficando a cargo dos departamentos de cada unidade fazer a seleção dos monitores, sendo que os departamentos já possuem outras atribuições.

A Universidade Federal da Bahia conta com dois cursos de graduação bacharelado em direito: um curso diurno e um curso noturno, com seus respectivos projetos pedagógicos. Ainda que tenham objetivos acadêmicos similares, os PPCs contam com variações na organização curricular como, por exemplo, a quantidade de disciplinas obrigatórias. Também o tempo máximo de duração do curso e à carga horária de atividades complementares para integralização do curso são distintos. No caso do curso noturno, a carga horária referente às atividades complementares é reduzida. Em ambos PPCs está previsto que “a monitoria será exercitada inclusive com fins pedagógicos, profissionalizantes, bem como desenvolver aptidões do aluno em diversas áreas específicas e em projetos.” (UFBA, 2008; UFBA, 2007).

Todavia, os PPCs não trazem explicitamente a relevância da monitoria para o desenvolvimento e a qualidade da docência na IES. Dada à ausência de componentes curriculares que, de algum modo, direcionam o graduando para uma possível formação docente, a monitoria acaba por cumprir esse papel.

O Regimento Interno da Faculdade de Direito da UFBA regulamenta a monitoria como uma modalidade de atividade complementar. Ela deve ser supervisionada pelo Colegiado de Direito, juntamente com o Núcleo Docente

Estruturante (NDE), incumbidos do acompanhamento e orientação do programa na instituição (UFBA, 2016).

O regimento também prevê que o Núcleo de Monografia e Atividades Complementares (NUMAC) será o órgão de supervisão e controle da execução do trabalho monográfico de conclusão do curso de graduação, bem como das atividades complementares, dentre elas, a monitoria. No entanto, são os departamentos de Estudos Jurídicos Fundamentais, Direito Privado, Direito Público que efetivamente realizam o controle administrativo das atividades de monitoria.

O processo é iniciado quando o docente responsável por um determinado componente curricular da IES apresenta, dentro do prazo estabelecido pela PROGRAD, um projeto de monitoria. O departamento responsável pelo projeto deverá promover a divulgação do processo seletivo, cujo edital deverá ser disponibilizado com ao menos dez dias úteis de antecedência, no qual devem constar informações básicas como número de vagas, bolsas e critérios para a classificação. Sendo assim, na falta de uma coordenação específica, o Colegiado, o NDE, o NUMAC e os departamentos são as principais instâncias de deliberação sobre questões referentes ao programada.

Os projetos de monitoria são concebidos semestralmente, podendo ser renovado. Ao final do semestre, o estudante monitor e o professor orientador devem preencher um formulário de avaliação de atividades para emissão de certificado como atividade complementar, que deve ser aprovado em reunião do órgão responsável, antes de ser enviado para a PROGRAD.

O formulário possui quatro campos de informações: i) identificação do projeto, com dados acerca do componente curricular, do professor e se monitoria é com bolsa ou voluntária; ii) identificação do monitor, com dados sobre o período de atuação; iii) atividades desenvolvidas/executadas, a ser preenchido pelo monitor, que deverá conter um relato das atividades, com uma breve avaliação de desempenho, da orientação recebida e das condições em que desenvolveu as atividades e; iv) parecer de avaliação do monitor pelo professor responsável.

Ao final do formulário é atribuída a carga horária semanal e total cumprida pelo monitor, o percentual de frequência e a nota de 0 a 10. Não receberá o certificado de monitoria o monitor que obtiver frequência inferior a 75% e nota menor que 7.

Além do formulário de atividades, tem-se como documento obrigatório o relatório final do projeto de monitoria, com dois campos de preenchimento: i)

identificação do projeto, com informações quanto ao período de atividades da monitoria, número de bolsistas e/ou voluntários, público-alvo e quantitativo de pessoas atendidas com o projeto; ii) resultados obtidos com o projeto, onde se deve fazer um breve relato sobre a relevância do projeto, as dificuldades encontradas e principais resultados alcançados.

De acordo dados obtidos junto à PROGRAD, entre os anos de 2015 a 2019, foram oferecidas 242 vagas de monitoria para a Faculdade de Direito, titularizadas por 177 estudantes; destas, 159 vínculos remunerados por bolsa e 83 vínculos voluntários, o que sugere que alguns estudantes foram monitores por mais de um semestre e, possivelmente, em componentes curriculares diferentes.

Desse modo, os números revelam uma grande procura da monitoria por parte dos estudantes, com o intuito de experimentar a condição de mediador ou facilitador do processo de ensino-aprendizagem na educação jurídica, nos moldes apontados por Nunes (2007, p. 51)

Se a monitoria acadêmica representa, de um lado, um espaço de formação para o monitor e, por que não, para o próprio professor orientador; por outro, significa uma ação que visa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino de graduação. Portanto, reveste-se de grande importância esse programa para a formação dos futuros profissionais.

Os dados da PROGRAD também apontam que dos 54 componentes curriculares obrigatórios existentes nos cursos de direito, 42 preencheram vagas de monitoria, aos quais se somam às monitorias realizadas em sete componentes curriculares optativos. Observou-se ainda que 53 professores efetivos foram orientadores de projetos de monitoria, número que representa aproximadamente 50% dos 107 docentes que integram o corpo docente da faculdade.

4 A MONITORIA COMO ESPAÇO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO

No âmbito dos cursos de graduação, a monitoria pode ser compreendida como um espaço de formação inicial à docência universitária que, alinhada à pesquisa e à extensão, possibilita o desenvolvimento de saberes pedagógicos, profissionais e político-administrativos no campo educacional. Segundo Dias (2007, p. 42)

O Programa de Iniciação à Docência é um importante passo na direção de uma reflexão crítica e política e de uma ação transformadora, que possibilitem reconstruções didático-pedagógicas inovadoras, ultrapassando o imobilismo e o conformismo, resgatando a esperança e o compromisso com o desenvolvimento e a circulação/socialização de saberes científicos e com a dimensão de códigos, valores e normas mais articulados a uma nova e inclusiva civilidade.

Neste sentido, a iniciação à docência consiste no acesso do estudante a um conjunto de conhecimentos e práticas voltados ao desenvolvimento de saberes fundamentais à docência universitária. Tendo como parâmetro a qualidade do ensino de graduação e a necessidade de profissionalização da docência, ela pode ser pensada a partir de três dimensões centrais: a dimensão pedagógica, a dimensão profissional e a dimensão político-administrativa.

4.1 Dimensão pedagógica

A dimensão pedagógica indica a possibilidade de acesso do monitor a saberes pedagógicos próprios da atividade docente. Segundo Freire, dentre os saberes fundamentais para a prática educativa estão: a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, reflexão crítica sobre a prática, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, apreensão da realidade, alegria e esperança, curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade, tomada consciente de decisões e disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1996).

O saber pedagógico se traduz em conhecimentos importantes para o desempenho da docência (MASETTO, 1998 apud NEZ; SILVA, 2010). A docência é o ato de ensinar, de lecionar, de indicar o caminho do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, Campos (2012, p. 10) também destaca os saberes pedagógicos:

saber elaborar um projeto; saber trabalhar em equipe; saber planejar uma situação de aprendizagem; saber construir uma prova; saber avaliar uma tarefa; saber se comunicar com a classe; saber elaborar uma situação-problema; saber contextualizar; saber acompanhar o progresso dos alunos; saber buscar recursos para implementar projetos de trabalho; saber administrar o tempo do ensino; saber trabalhar com a heterogeneidade do grupo-classe; saber preparar um seminário; saber improvisar, etc.

Assim, os saberes pedagógicos são habilidades e competências específicas do trabalho docente. No exercício da docência, o professor desenvolve estes saberes e por meio deles podem refletir sobre sua prática e, dessa forma, perceber se alcança seus objetivos (TARDIF, 2007 apud NEZ; SILVA, 2010).

Na medida em que a monitoria é prevista como instrumento de cooperação entre professores e estudantes, ela consiste, por natureza, em um espaço de reflexão e ação do fazer docente.

A análise dos relatórios finais do programa de monitoria da FDUfba identificou um conjunto de atividades realizadas no exercício da monitoria. O quadro abaixo elenca as atividades descritas pelos estudantes-monitores.

TABELA 1 - ATIVIDADES REALIZADAS PELOS MONITORES DA FDUFBA ENTRE 2015 E 2019

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.

Observa-se que todas as atividades listadas guardam uma relação estreita com as atividades próprias à docência. Ao tratar das atividades desenvolvidas, o Monitor 01 (UFBA, 2020a) ressalta:

1. Exposição de pontos de aula com a presença e assistência do professor orientador;
2. Seleção e estudo de bibliografia referente à disciplina;
3. Acompanhamento da correção das avaliações realizada pelo professor orientador;
4. Assistência individual aos discentes para fins de revisão e resolução de dúvidas;
5. Elaboração e aplicação de avaliação do curso ministrado ao longo do semestre com a participação de discentes para fins de aperfeiçoamento da didática, da metodologia e dos procedimentos adotados.

No tocante ao planejamento, organização e avaliação das atividades de ensino,

os relatos analisados evidenciam certa passividade do monitor. Este fato parece decorrer da ausência de um espaço institucional que fomente a reflexão sobre as vivências da monitoria, bem como do fomento de atividades que extrapolam a função meramente auxiliar do estudante-monitor.

Adentrar no universo docente executando atividades próprias deste saber, proporciona que o monitor desenvolva a dimensão pedagógica da iniciação à docência. Faz-se necessário que o monitor consiga observar, compreender, cooperar e internalizar esses saberes fundamentais da condição de educador. Acerca disso, comenta o Monitor 02,

Ser monitora tem sido uma experiência muito enriquecedora para mim. Tenho desenvolvido habilidades que sequer sabia que existiam. O projeto da monitoria me fez despertar um interesse maior pela carreira docente. (...) 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. (UFBA, 2020a)

A monitoria oferece uma posição singular aos monitores, pois ocupam na sala de aula o papel de mediadores da aprendizagem, auxiliando o professor na realização das atividades. É uma função intermediária, já que facilita a integração entre a teoria e a prática pedagógica.

4.2 Dimensão profissional

A iniciação à docência engloba também a dimensão profissional da carreira, a qual envolve a possibilidade do estudante acessar conhecimentos sobre a profissão docente durante o programa de monitoria. O conhecimento de habilidades da profissão, o acesso aos valores da carreira, a compreensão sobre as condições de trabalho e o mercado de trabalho da profissão, bem como a percepção sobre a ação coletiva da categoria, são alguns dos eixos que podem despertar, no estudante-monitor, o interesse pela docência.

Durante o programa de monitoria, o estudante, caso seja apresentado aos elementos centrais dessa dimensão, pode refletir sobre características da profissão, bem como sobre a identidade profissional do docente. No entanto, os professores da Faculdade de Direito, por carecerem de um espaço próprio de formação inicial e continuada, em geral, não refletem sobre a sua própria categoria.

Os relatórios finais e formulários de monitoria, apontam para a falta de discussão, entre monitor e orientador, das questões profissionais da carreira. Nenhum dos relatos analisados expressam inquietações sobre a profissão docente ou sobre o mercado de trabalho da classe. Além disso, demonstra-se a falta de percepção do professor sobre a monitoria como um espaço de formação profissional, visto que os relatos dos estudantes se restringem aos conteúdos curriculares, ao ato de ensinar e as atividades associadas a este, conforme descrição do Monitor 03, “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”. (UFBA, 2020a)

Este posicionamento indica que os monitores não possuem a oportunidade de conhecer a carreira docente, de discutir sobre as condições de trabalho do professor ou de compreender as demandas do movimento sindical da categoria. Segundo Díaz e Franco,

com 15rofe estructural del abandono del papel histórico del docente con las facultades de derecho es el menosprecio de la actividad docente como forma de vida 15rofessional, aunado a la vinculación laboral por parte de las universidades del país y el alto grado de inequidad con relación com el modelo de créditos académicos y la actividad pedagógica que esto demanda. (2008, p. 99)

O desprezo mencionado pelos autores é contemplado no quadro de docentes da IES. A baixa quantidade de professores em dedicação exclusiva na Faculdade de Direito da UFBA dificulta a percepção da docência como carreira profissional, ou principal, pelo estudante-monitor. Além disso, a docência é desconsiderada no processo de formação profissional na IES, visto que os professores realizam a prática profissional baseada em experiências em sua carreira principal. Para Díaz e Franco,

El docente, 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. (2008, p. 63)

O relato dos monitores ratificam a transmissão de conhecimento adquiridos na prática profissional como eixo central deste espaço de iniciação à docência. De acordo com o Monitor 04,

A monitoria foi umas das melhores vivências que tive na faculdade, até o momento. Isto porque, com a monitoria eu não só aprendi mais do conteúdo de Direito do Trabalho, como tive a oportunidade de transmitir o meu conhecimento. A monitoria é uma experiência fundamental para aqueles que almejam, no futuro ensinar em Universidade. (UFBA, 2020a)

No entanto, a docência não pode ser resumida à mera transmissão de conhecimentos entre docentes e discentes. Segundo Lemos (2010, p. 28), a docência é “um trabalho a serviço da emancipação humana, do desenvolvimento das capacidades humanas, da crítica da realidade, da produção do conhecimento para transformação da vida social”. Porém, para os professores de direito, a docência significa mais um *status* acadêmico do que uma vocação profissional através da qual ele possa dignificar sua condição de vida (DÍAZ; FRANCO, 2008).

Apesar de representar um importante eixo da dimensão profissional da carreira, a identidade profissional dos professores de direito não é percebida nos relatos dos estudantes. Por outro lado, o desenvolvimento de atividades de pesquisa são descritas pelos estudantes, as quais foram realizadas através de publicação de artigos científicos.

A natureza do vínculo dos professores com a IES refletem em sua identidade profissional, visto que o reconhecimento do profissional docente em outra carreira jurídica dificulta a percepção das condições de trabalho e o seu envolvimento nas ações coletivas da categoria. Assim, os relatos dos estudantes decorrem da formação do quadro docente da Faculdade, composto majoritariamente por docentes que exercem outra profissão jurídica, além da docência.

4.3 Dimensão político-administrativa

A dimensão política-administrativa da iniciação à docência está diretamente alinhada ao conhecimento ou não do estudante-monitor acerca das políticas nacionais que regulamentam a educação superior no país. Diz respeito ainda ao contato com o funcionamento organizacional interno da IES e da área de ensino em que está inserido. Esta dimensão revela a necessidade de introduzir o estudante-monitor em um contexto de discussão mais amplo, de modo que ele possa refletir a monitoria em um cenário institucional e nacional da política pública voltada ao ensino superior.

Na análise das avaliações e relatórios de monitoria, não raro encontra-se registros de que o programa possibilitou “uma visão mais crítica sobre várias questões relativas à realidade social, política e universitária” (Monitor 05, UFBA, 2020a). A

monitoria consiste, assim, em um espaço de conhecimento e reflexão sobre as políticas que regulamentam e afetam o ensino superior brasileiro, notadamente o jurídico.

No entanto, a ausência de uma coordenação específica do programa de monitoria impossibilita a orientação institucional e capacitação do estudante na função de monitor. Não há, portanto, um fomento para que o monitor aprofunde o contato com informações básicas acerca do sistema nacional de educação, das diretrizes curriculares e dos planos pedagógicos do curso, nem mesmo das normas internas que regulamentam a monitoria na instituição. Sobre os limites dos programas de monitoria, Nunes esclarece:

Algumas IES adotam a figura do coordenador de monitoria, atribuída a um professor do curso ou departamento que assume a responsabilidade de gerenciar o trabalho desenvolvido por monitores e professores orientadores. No entanto, ainda se sente falta de um trabalho mais articulado entre as distintas monitorias, de forma que, além de ações conjuntas nos eixos anteriormente referenciados, os monitores pudessem, também, compartilhar conhecimentos e experiências entre si, apoiando-se mutuamente e aprendendo cooperativamente. (NUNES, 2007, p. 53)

A falta de maior organicidade na condução do programa de monitoria pode explicar a inexistência de contestação à decisão da UFBA, através de comunicado da Pró-Reitoria de Graduação, de cortar todas as bolsas do programa no segundo semestre de 2019, em face do contingenciamento bilionário das verbas educacionais que afetou sobremaneira as IES públicas.

Nesta linha, de acordo com Nunes (2007), a monitoria deve estar articulada com o projeto político-pedagógico do curso e com as demandas institucionais em quatro esferas de ação: ensino, pesquisa, extensão e gestão, sendo que esta última corresponde justamente à necessidade de integrar o monitor na vida dos departamentos e cursos, isto é, o conhecimento da estrutura administrativa da IES. Desta forma, a iniciação à docência promovida pela monitoria também deve delinear o caminho formativo integrado à realidade política-nacional e institucional em que o estudante está inserido.

CONCLUSÃO

Os programas de monitoria, apesar de ser previsto como atividade complementar, tem se constituído em um importante momento acadêmico e única

oportunidade de formação inicial para a docência no ensino jurídico superior. O Programa de Monitoria da Faculdade de Direito da UFBA cumpre esse papel, desenvolvendo ações de iniciação à docência entre os estudantes da IES.

Os relatos dos monitores participantes do programa nos últimos cinco anos demonstram o predomínio da dimensão pedagógica nas atividades realizadas durante a monitoria. No entanto, aspectos das dimensões profissional e político-administrativa da iniciação à docência também podem ser identificados, ainda que menos perceptíveis aos estudantes-monitores. Além do contato com esse conjunto de saberes próprios à docência, as atividades de monitoria aprofundam o interesse dos estudantes pela profissão docente como uma opção de carreira.

Durante o programa, os monitores vivenciaram a docência numa posição especial, que se diferencia do seu lugar de estudante. A condição do monitor como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem indicou a particularidade do aprendizado pelo monitor, que reúne interações, descobertas e vivências que transformam a experiência do estudante na graduação. Portanto, as atividades de monitoria representaram uma experiência importante e significativa para o processo formativo do estudante-monitor da Faculdade de Direito da UFBA e para sua conexão no mundo do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ANDES. Caderno Andes n. 2. 4. ed. Florianópolis: Andes, 2013.

ANDES. Nota da diretoria do ANDES-Sindicato Nacional sobre o programa de Residência Pedagógica. Brasília: Andes, 2018.

BOHN, Rudhy Marssal. Organização sindical e precarização do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior em Rondônia. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007.

BRASIL. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Decreto nº 66.315, de 13 de março de 1970. Dispõe sobre o programa de participação do estudante em trabalhos de magistério e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior federal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 mar. 1970.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 dez. 1968.

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

BRASIL. Resolução nº 05/2018, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/formar-ou-preparar-para-docencia-no-ensino-superior-eis-questao>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014.

DIAS, Ana Maria Iorio. A monitoria como elemento de iniciação à docência: ideias para uma reflexão. In: Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (Orgs.). A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Natal: Editora da UFRN, 2007.

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.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHIRARDI, José Garcez; et al. Relatório Outubro 2013. São Paulo: FGV Direito SP, 2013.

GHIRARDI, José Garcez; FERFEBEUM, Marina (Orgs.). Ensino do Direito em debate: Reflexões a partir do 1º Seminário ensino jurídico e formação docente. São Paulo: Faculdade Getúlio Vargas, 2013.

INEP. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e distância. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

INEP. Sinopse Estatística de Educação Superior 1995. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

LEMOS, Denise. Alienação no trabalho docente? O professor no centro das contradições. *Universidade e sociedade*, Distrito Federal, n. 45, p. 27-37, 2010.

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.

NEZ, Egeslaine de; SILVA, Vanessa do Nascimento. A importância dos saberes pedagógicos na prática dos professores da educação superior. *Revista da Faculdade de Educação*, Cuiabá, n.14, p.35-53, 2010.

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (Orgs.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal: Editora da UFRN, 2007. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.

OLIVEIRA, Isabela Fadul de; SANTANA, Quéren Samai Moraes. Relaciones de práctica y enseñanza jurídica en Brasil. In: CÁCERES NIETO, Enrique. *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*.

PEREIRA, José Dantas. Monitoria: uma estratégia de aprendizagem e de iniciação à docência. In: Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (Orgs.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal: Editora da UFRN, 2007.

SANTANA, Quéren 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.

SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (Orgs.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal: Editora da UFRN, 2007.

SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. 10 ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2020.

UFBA. *Complementação ao Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2010*. Salvador: UFBA, 2009.

SEMESP. *Formulário para avaliação das atividades do(a) monitor(a)*. Disponível em: <<https://prograd.ufba.br/bolsas-monitoria>>. Acesso em: 31 jul. 2020a.

SEMESP. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2004-2008*. Salvador: UFBA, 2004.

SEMESP. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022. Salvador: UFBA, 2017.

SEMESP. Proposta de Criação do Curso Noturno de Bacharelado Profissionalizante em Direito. Salvador: UFBA, 2008.

SEMESP. Proposta de reestruturação curricular do Curso de Graduação em Direito. Salvador: UFBA, 2007.

SEMESP. Regimento interno da Faculdade de Direito da UFBA. Salvador: UFBA, 2016.

SEMESP. Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação (stricto sensu). Salvador: UFBA, 2014.

SEMESP. Relação dos Professores do Magistério Superior da UFBA. Disponível em: <<http://www.cgp.ufba.br/docentes.asp>>. Acesso em 09 de nov. de 2019a.

SEMESP. UFBA em números. Salvador: UFBA, 2019b.

SEMESP. UFBA sobe três posições e permanece entre as melhores da América Latina, segundo ranking THE. Disponível em: <https://ufba.br/ufba_em_pauta/ufba-sobe-tres-posicoes-e-permanece-entre-melhores-da-america-latina-segundo-ranking>. Acesso em: 28 jul. 2020b.

VIEIRA, Denise. O professor sob suspeita e risco: Indicadores de precarização e resistência no trabalho docente nas universidades federais brasileiras. Caderno do CEAS, Salvador, n. 239, p. 813-831, 2016.