



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE DIREITO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

QUÉREN SAMAI MORAES SANTANA

**ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: O
IMPACTO DOS PROGRAMAS DE TIROCÍNIO E MONITORIA NAS
PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA FACULDADE DE DIREITO DA
UFBA**

Salvador
2022

QUÉREN SAMAI MORAES SANTANA

**ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: O
IMPACTO DOS PROGRAMAS DE TIROCÍNIO E MONITORIA NAS
PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA FACULDADE DE DIREITO DA
UFBA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Isabela Fadul de Oliveira.

Salvador
2022

QUÉREN SAMAI MORAES SANTANA

**ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA:
O IMPACTO DOS PROGRAMAS DE TIROCÍNIO E MONITORIA NAS
PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA FACULDADE DE DIREITO DA
UFBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Direito, Faculdade de Direito, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 15 de dezembro de 2022.

Banca examinadora

Isabela Fadul de Oliveira – Orientadora _____
Doutora em Direito do Trabalho pela Universidade de São Paulo,
Universidade Federal da Bahia.

Sara da Nova Quadros Côrtes _____
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia,
Universidade Federal da Bahia.

Jonnas Esmeraldo Marques de Vasconcelos _____
Doutor em Direito Econômico pela Universidade de São Paulo,
Universidade Federal da Bahia.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, meu guia, que me sustentou e me deu força e coragem para enfrentar tantos desafios nessa jornada.

Aos meus pais, Irene e Valmir, as minhas irmãs, Maiara e Rebeca, e ao meu sobrinho, Kaleb, por serem minha base e por sempre me encorajarem a seguir meus sonhos.

Ao meu marido, Junior, por ser lugar de escuta e de tranquilidade. Obrigada pelo apoio incondicional e por compreender todas as minhas renúncias em favor dos estudos.

A todos aqueles que fizeram minha jornada em Salvador menos solitária.

À Jessica e a Pedro pela partilha, vocês tornaram mais leve a minha chegada à Salvador. Jéu, obrigada pela companhia, pelos conselhos e por sempre me lembrar que posso sonhar alto.

À Creusa, Woston, Yan, Raquel, Davi e Filipe por terem se tornado minha família e sido meu suporte em Salvador.

À Camila, Bianca, Gildemar e Oyrán que, em meio ao clima de competição presente na Faculdade de Direito, fizeram ser possível cursar a graduação com muito afeto, amizade e solidariedade.

À Isis, Nady, Renato, Danilo, Andressa e Neyá pela amizade e por compreenderem minhas ausências.

À Súllivan, amiga fiel e exemplo de sororidade, que acompanha meus passos nessa jornada, refletindo sobre os erros e comemorando os acertos, sempre com muita empatia e afeto.

À professora Isabela Fadul, minha mentora durante todo o curso, que me abriu caminhos, me acolheu e me ensinou, sempre a partir de um olhar humano e cuidadoso. Meu exemplo de como os vínculos acadêmicos podem ser construídos com base em muito diálogo, apoio mútuo e sem competitividade.

À professora Sara Côrtes e ao professor Jonnas Vasconcelos, por aceitarem compor a banca de defesa dessa monografia e por todos os ensinamentos e contribuições à minha trajetória acadêmica.

A todos os professores que cruzaram o meu caminho durante a graduação e que fomentaram em mim a construção de um olhar crítico sobre o Direito. Em especial, agradeço aos professores José Garcez Ghirardi, Lawrence Mello, Renata Dutra, Andrea Presas e Laís Avelar.

Aos grupos de estudo e pesquisa que participei durante a graduação, pela construção coletiva e pela oportunidade de pensar politicamente os problemas sociais. Agradeço,

sobretudo, aos membros do grupo de estudos Trabalho, Direito e Sociedade, da Rede de Estudos em Direito Educacional e em Ensino Jurídico (REDEEJ/FDUFBA) e dos grupos de pesquisa Transformações do Trabalho, Democracia e Proteção Social (TTDPS/FDUFBA) e Trabalho, Precarização e Resistências (CRH/FFCH/UFBA).

Também agradeço à Universidade Federal da Bahia, em particular à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA, por todo apoio financeiro e pedagógico durante o curso. A minha permanência na Universidade não seria possível sem os programas da PROAE.

Às agências de financiamento CNPq e FAPESP e à Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas pelo apoio financeiro concedido durante o meu processo de iniciação científica.

Ao Núcleo de Monitoria e Mobilidade da UFBA, na pessoa do servidor Luan Kaique Andrade Bastos, e à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA, na pessoa da servidora Gemimma Leal, por terem disponibilizado os dados dos programas aqui investigados e por terem me recebido sempre de forma cuidadosa.

Ao corpo docente da Faculdade de Direito da UFBA, especialmente aos professores que participaram da pesquisa aqui apresentada. Vocês renovam a esperança de que podemos construir uma Faculdade mais democrática e acolhedora.

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire (2011, p. 21)

SANTANA, Quéren Samai Moraes. **Ensino jurídico e formação para a docência**: o impacto dos programas de tirocínio e monitoria nas práticas dos professores da Faculdade de Direito da UFBA. 2022. Orientadora: Isabela Fadul de Oliveira. 123 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Esta monografia discute a formação dos professores nos cursos jurídicos. Para tanto, analisa o corpo docente da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, em especial os professores que atuaram como supervisores nos programas de Tirocínio Docente e de Monitoria nos semestres 2021.2 e 2022.1. Tais programas consistem em espaços de iniciação à docência da Instituição de Ensino ao possibilitar o primeiro contato de estudantes de graduação e pós-graduação com a carreira docente. Ademais, esses programas surgem como uma oportunidade de formação continuada do corpo docente, constituindo-se em um meio de reflexão dos professores sobre as suas práticas e vivências acadêmicas. O estudo examina marcos normativos, documentos institucionais e dados coletados mediante a aplicação de questionários, com o objetivo de compreender como esses professores percebem o impacto dos programas de Tirocínio Docente e de Monitoria em sua prática docente. Conclui-se que a participação dos monitores e tirocinistas no processo de ensino-aprendizagem vem possibilitando mudanças em sua prática, através da adoção de novas metodologias de ensino e da reflexão coletiva acerca da docência, promovendo a transformação do ensino do Direito na Universidade Federal da Bahia.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Formação docente. Prática docente.

SANTANA, Quéren Samai Moraes. **Legal education and teacher training: the impact of teaching internship and monitoring programs on the practices of professors at the UFBA Faculty of Law.** 2022. Supervisor: Isabela Fadul de Oliveira. 123 s. Undergraduate Dissertation (Law Degree) – Faculty of Law, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

This monograph discusses the training of teachers in legal courses. To this end, it analyzes the teaching staff of the Faculty of Law of the Federal University of Bahia, in particular the professors who acted as supervisors in the Teaching Training and Monitoring programs in the semesters 2021.2 and 2022.1. Such programs consist of spaces for initiation into teaching at the Education Institution by enabling the first contact of undergraduate and graduate students with the teaching career. Furthermore, these programs appear as an opportunity for the continuing education of the teaching staff, constituting a means for teachers to reflect on their academic practices and experiences. The study examines normative frameworks, institutional documents and data collected through the application of questionnaires, with the aim of understanding how these teachers perceive the impact of Teaching Training and Monitoring programs on their teaching practice. It is concluded that the participation of monitors and trainees in the teaching-learning process has enabled changes in their practice, through the adoption of new teaching methodologies and collective reflection on teaching, promoting the transformation of the teaching of Law at the Federal University of Bahia.

Keywords: Legal education. Teacher training. Teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Expansão do número de cursos de graduação no Brasil.....	32
Gráfico 2	Expansão do número de matrículas nos cursos de graduação no Brasil.....	33
Gráfico 3	Expansão do número de cursos de graduação em Direito no Brasil.....	34
Gráfico 4	Expansão do número de Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Direito no Brasil.....	35
Gráfico 5	Cursos de Pós-Graduação stricto sensu em Direito no Brasil de acordo com o conceito atribuído pela CAPES.....	36
Gráfico 6	Organização curricular dos cursos de graduação em Direito da UFBA, em horas.....	49
Gráfico 7	Regime de trabalho dos professores da UFBA, dos cursos jurídicos do Brasil e da Faculdade de Direito da UFBA, em porcentagem (%).....	55
Gráfico 8	Número de bolsas de monitoria na UFBA.....	64
Quadro 1	Quantidade de bolsas de monitoria destinadas à Faculdade de Direito da UFBA.....	66
Quadro 2	Quantidade de vínculos de tirocínio na Faculdade de Direito da UFBA.....	69
Quadro 3	Diferenças entre o Tirocínio Docente e a Monitoria na Faculdade de Direito da UFBA.....	70
Gráfico 9	Identificação profissional dos professores da FDUFBA, com base na descrição do Currículo Lattes, em porcentagem (%).....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BI	Bacharelado Interdisciplinar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Conselho Acadêmico de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONSUNI	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito
EAD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
FACED	Faculdade de Educação
FDUFBA	Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação
NUMAC	Núcleo de Monografia e Atividades Complementares
NUMOB	Núcleo de Mobilidade e Monitoria
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OED	Observatório do Ensino do Direito
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPG	Programas de Pós-Graduação
PPGD	Programa de Pós-Graduação em Direito
PRODEP	Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
ProUni	Programa Universidade para Todos
SLS	Semestre Letivo Suplementar
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBA	Universidade da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DIREITO	17
2.1 O QUE É FORMAÇÃO DOCENTE?	18
2.1.1 Formando para o magistério: a iniciação à docência	23
2.1.1.2 <i>O papel do professor-supervisor nas atividades de iniciação à docência</i>	26
2.1.2 Formando o professor: a formação continuada	28
2.2 A DOCÊNCIA NO ENSINO JURÍDICO	30
2.2.1 A expansão dos cursos jurídicos no Brasil	31
2.2.2 O perfil do corpo docente dos cursos jurídicos	37
2.2.3 As práticas dos professores de Direito	38
2.3 QUAL O LUGAR DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS CURSOS JURÍDICOS?.....	41
3 A FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE JURISTAS-DOCENTES?	46
3.1 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS JURÍDICOS DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA	47
3.2 O CORPO DOCENTE DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA	53
3.3 OS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA	58
3.3.1 A formação continuada dos professores da Faculdade de Direito da UFBA .	59
3.3.2 A iniciação à docência na Faculdade de Direito da UFBA	61
3.3.2.1 <i>O Programa de Monitoria</i>	61
3.3.2.2 <i>O Tirocínio Docente</i>	67
4 O IMPACTO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA .	72
4.1 QUEM SÃO OS SUPERVISORES DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA?.....	73
4.1.1 O perfil dos professores-supervisores	73
4.1.2 A formação docente dos professores-supervisores	76

4.2 A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES-SUPERVISORES DA FDUFB: TRANSFORMAÇÃO OU REPRODUÇÃO?.....	79
4.3 PERCEPÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO COLETIVO DA DOCÊNCIA: PROFESSORES E ESTUDANTES EM FORMAÇÃO.....	82
4.3.1 O planejamento: reprodução ou construção?	83
4.3.2 A sala de aula: exposição ou interação?	85
4.3.3 A avaliação: memorização ou reflexão?	88
4.3.4 As contribuições do Programa de Monitoria e da atividade Tirocínio Docente nas práticas docentes	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICE A – Questionário	110

1 INTRODUÇÃO

Qual a formação necessária para se tornar professor de Direito? Essa foi a pergunta formulada por esta autora em seu primeiro semestre no curso de Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ao perceber, no campo da educação jurídica, já no início de sua formação acadêmica, a desvalorização da docência como carreira profissional. Falas como “ser professor é para quem não deu certo” revelaram, desde os primeiros contatos com os docentes, a ausência de formação pedagógica dos professores, a reduzida identidade profissional desses sujeitos, bem como a limitada valorização da profissão docente pela comunidade acadêmica.

Essa percepção encontrou amparo na literatura acessada ao longo do curso acerca dos cursos jurídicos brasileiros, que frequentemente aponta problemas no ensino do Direito, notadamente com relação aos métodos de ensino utilizados, os quais seriam desarticulados da realidade e desprovidos de viés crítico (FARIA, 1987; DANTAS, 2010). Importante notar que este problema ganhou novos contornos a partir da década de 1990, no contexto de expansão do número de cursos e vagas no ensino superior. Dados da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e da Fundação Getúlio Vargas (FGV) indicam que esse processo de expansão elevou em 539% o número dos cursos jurídicos entre os anos de 1995 e 2017 (OAB; FGV, 2020) ampliando, conseqüentemente, o mercado de trabalho para docentes.

Acresce-se a isso a mudança no perfil dos estudantes de Direito, especialmente com a criação da política de cotas, que possibilitou o ingresso no ensino superior de estudantes de diversas classes e grupos sociais, dentre eles estudantes negros, oriundos de escola pública e de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica – assim como esta autora –, bem como estudantes indígenas e quilombolas.

Mais recentemente, com o advento da pandemia de Covid-19 e a necessidade de isolamento social, novos desafios se somaram a este contexto. Antes ofertados de forma exclusivamente presencial, a adoção do ensino remoto pelas Instituições de Ensino Superior (IES) reforçou o questionamento sobre a necessidade da presencialidade nos cursos de Direito, impulsionando, inclusive, o debate em torno da implementação de cursos na modalidade à distância e das novas habilidades e saberes necessários à docência em Direito.

Diante disso, o perfil e a prática dos professores revelam-se como elementos centrais no estudo acerca do ensino jurídico, notadamente por serem estes os sujeitos que ensinam e escolhem como e o que ensinar nas Faculdades de Direito do país. Ressalte-se que, frequentemente, esses profissionais são considerados como mero reprodutores de fórmulas

doutrinárias (UNGER, 2006), que precisam ser convencidos a utilizar novos métodos de ensino (BASTOS, 2000).

Para analisar esses sujeitos e suas práticas, um primeiro aspecto a se destacar é o modo pelo qual estes se constituem docentes. No Brasil, a legislação educacional delega a formação de docentes que atuam no ensino superior à pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996). Contudo, os cursos de mestrado e doutorado em Direito encontram-se voltados, prioritariamente, à formação de pesquisadores (ALVES *et al.*, 2019), conforme critérios nacionais estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Já no âmbito da graduação, as atividades complementares, componente curricular obrigatório e promotor da flexibilização curricular, vêm possibilitando a implementação de espaços de iniciação à docência, a exemplo da monitoria (SANTANA; GHIRARDI, 2020).

O caso da Faculdade de Direito da UFBA (FDUFBA) é representativo nesse cenário, já que organiza e fomenta espaços de iniciação à docência em nível de graduação e de pós-graduação. Enquanto os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da IES preveem a atividade “Tirocínio Docente” como componente curricular obrigatório dos cursos, cujo objetivo é preparar o estudante para o exercício do magistério superior (UFBA, 2022m), nos cursos de graduação, a monitoria é prevista como atividade complementar, visando o desenvolvimento de habilidades para o exercício da docência no ensino superior (UFBA, 2007, 2008).

Essas iniciativas vêm registrando uma participação significativa dos docentes da IES nos últimos anos. No período entre 2015 e 2019, aproximadamente 50% dos docentes efetivos integraram o Programa de Monitoria como professores-supervisores, isto é, dentre os 112 professores efetivos da IES, 54 participaram do programa. Quanto ao Tirocínio Docente, em que pese o Regimento Interno do programa atribuir, preferencialmente, a supervisão das atividades pelo orientador do mestrando ou doutorando, a atividade vem reunindo a participação de docentes da Faculdade que não integram o corpo docente dos cursos de pós-graduação, possibilitando uma maior participação dos professores nas atividades, bem como uma maior integração entre graduação e pós-graduação.

Trata-se de iniciativas que envolvem a formação da futura geração de professores, possibilitando o primeiro contato de estudantes de graduação e pós-graduação com a carreira docente, através da realização de atividades docentes, do desenvolvimento de habilidades próprias da carreira, bem como da apresentação dos desafios da profissão. Mais do que isso, a participação desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem vem possibilitando, na percepção dos monitores, um maior diálogo em sala de aula, rompendo com tradicionais práticas do ensino do Direito (OLIVEIRA *et al.*, 2022).

Após a análise destes espaços sob o olhar dos estudantes que integram os programas de iniciação à docência, observou-se a necessidade de investigar como os docentes da Instituição de Ensino Superior percebem o impacto dos programas de Tirocínio Docente e de Monitoria em sua prática docente, objetivo central desse estudo. Mais especificamente, objetiva-se caracterizar os programas de formação para a docência na UFBA; analisar o papel dos programas de Tirocínio Docente e monitoria no processo de ensino-aprendizagem nos cursos da FDUFBA; identificar os docentes que participaram dos programas como supervisores nos semestres 2021.2 e 2022.1; caracterizar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes-supervisores; bem como compreender como os docentes-supervisores percebem as influências dos programas de monitoria e tirocínio em sua prática docente.

Cuida-se de observar estas experiências no terceiro curso jurídico mais antigo do país e numa Instituição de Ensino com 131 anos de história, que conta com um corpo docente efetivo de 112 professores, sendo 32 deles integrantes do quadro permanente de docentes do Programa de Pós-Graduação em Direito (UFBA, 2022i, 2022o). Além disso, a IES possui atualmente 2.402 estudantes matriculados em seus cursos de graduação e outros 276 nos cursos de pós-graduação.

A UFBA detém destaque cenário nacional, frequentemente considerada uma das melhores IES do país. De acordo com o *World University Rankings*, a UFBA está na 24ª posição dentre as melhores universidades brasileiras (CWUR, 2022). Ademais, recentemente, a FDUFBA recebeu, mais uma vez, o Selo de Qualidade OAB Recomenda, o qual reconhece a qualidade do ensino ofertado pela IES (UFBA, 2022e).

Assim, destaque-se que a escolha da Faculdade de Direito da UFBA, em razão da importância da IES no cenário nacional e do seu papel no processo histórico de construção da educação jurídica no país, pode apontar para as recentes transformações que o ensino do Direito vem atravessando, assim como para indícios de melhoria da qualidade da formação das futuras gerações de juristas.

O estudo está localizado no campo da Sociologia do Direito, objetivando investigar espaços de interação social em que se opera o Direito, mais especificamente, naqueles em que se formam os sujeitos que viabilizarão o funcionamento do campo jurídico (BOURDIEU, 1989). Ademais, cuida-se de investigação realizada a partir de uma abordagem sociológica dos espaços jurídicos (ENGELMANN, 2004) e das condições de efetividade das normas, programas e espaços de formação docente em Direito (SABADELL, 2000).

Em termos metodológicos, a presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso e se utiliza de técnicas de pesquisa qualitativas. Parte-se de revisão bibliográfica, a fim de

descrever a categoria jurídica “formação docente”, com especial ênfase à iniciação à docência no ensino universitário. Ademais, a fim de compreender a percepção dos docentes da IES sobre o impacto dos programas de formação docente em suas práticas pedagógicas, são analisados dados coletados por meio de pesquisa documental e de aplicação de questionários junto aos docentes que atuaram como supervisores no Programa de Monitoria e no Tirocínio Docente nos semestres letivos de 2021.2 e 2022.1. Destaca-se a singularidade do recorte temporal escolhido, por abranger o período de retorno às atividades presenciais após a adoção do ensino remoto nos anos iniciais da pandemia de Covid-19, o que gerou um grande impacto nas práticas docentes.

O texto está organizado em três capítulos, além dessa introdução. No primeiro capítulo, discute-se a formação docente no Brasil a partir da legislação educacional, das políticas públicas implementadas no ensino superior nas últimas décadas e da construção teórica existente sobre o tema. Em seguida, é apresentado o estado da arte do ensino jurídico à luz das características e das críticas existentes, com especial atenção ao corpo docente dos cursos de Direito. Ao final, reflete-se sobre o lugar da formação para a docência nos cursos jurídicos, apontando-o como elemento de potencial enfrentamento aos atuais desafios da educação jurídica.

O segundo capítulo é dedicado à caracterização da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia. Através da tríade utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) na avaliação dos cursos de graduação, é apresentada a organização didático-pedagógica e o corpo docente dos cursos de graduação e pós-graduação geridos pela IES. Em seguida, o texto descreve os espaços de formação docente da FDUFBA, com especial atenção para o papel do professor-supervisor.

No capítulo final, apresenta-se a análise dos dados coletados, caracterizando as iniciativas de formação para a docência na IES nos semestres 2021.2 e 2022.1, destacando-se o perfil dos professores-supervisores que integraram os programas, bem como as práticas pedagógicas por eles adotadas. Por fim, o estudo evidencia o Programa de Monitoria e o Tirocínio Docente como espaços de iniciação à docência, bem como de formação continuada dos próprios docentes da IES.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DIREITO

Desde a década 1990, o Ministério da Educação vem implementando mudanças na regulação dos cursos de graduação em Direito no país (BRASIL, 1994, 2004, 2018d). Buscando responder ao diagnóstico histórico de “crise do ensino do direito” (FARIA, 1987), o último marco normativo, instituído em 2018, objetivou promover uma reforma dos cursos de graduação, ressaltando a utilização de metodologias ativas, o protagonismo e autonomia estudantil, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática (BRASIL, 2018b, 2018d).

As recentes mudanças na regulamentação do ensino jurídico revelam a existência de uma demanda por um novo perfil de professores dos cursos de Direito, bem como por mudanças na prática desses profissionais. A necessidade de letramento digital, o tratamento transversal de conteúdos e a curricularização das atividades de extensão, também previstos nos novos marcos regulatórios, apontam para a importância da formação continuada dos professores de Direito, especialmente em razão das novas habilidades requeridas para o exercício da profissão.

Sendo o ensino do Direito uma tarefa política (GHIRARDI, 2012), a implementação de mudanças efetivas nestes cursos também depende das escolhas político-ideológicas adotadas por cada Instituição de Ensino Superior, explicitadas nos seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). A efetivação de tais opções institucionais requer, ainda, a atuação conjunta dos diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em especial o corpo docente (GHIRARDI, 2022).

Importante destacar que as Faculdades de Direito do país são responsáveis pela formação de grande parte daqueles que compõem o quadro político do país (ALMEIDA; KLAFKE, 2022), tendo a docência um papel central na condução dessa formação. Segundo Ferreira Sobrinho (1997, p. 38), o papel do professor de Direito “consiste numa espécie de farol que deverá iluminar caminhos para aqueles que mais tarde estarão formando os quadros funcionais da coisa pública”, o que requer uma formação adequada dos educadores.

Compreende-se por formação a introdução do sujeito a uma determinada cultura, despertando-o para as questões impostas pelo passado ao presente e estimulando “a passagem do instituído ao instituinte”, de modo que “há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica” (CHAUI, 2003, p. 111).

No campo jurídico, essa formação encontra limitações com relação à compreensão da docência como profissão jurídica, muitas vezes utilizada como forma de agregar prestígio ao jurista. Esse contexto revela a necessária adoção de um ensino jurídico transformador, que

esteja atento às mudanças da realidade e que forme profissionais aptos a desenvolver políticas públicas capazes de efetivar os direitos assegurados na legislação (LIMA; SAFFIOTI JUNIOR; GONÇALVES, 2013), bem como a lidar com uma maior complexidade nas relações jurídicas, através de uma atuação transversal, interdisciplinar e transdisciplinar (LEISTER; TREVISAM, 2013).

Para tanto, é indispensável a existência de marcos normativos e de políticas públicas que reconheçam a centralidade do papel da formação de professores na qualidade da oferta do ensino, especialmente no campo da educação jurídica.

2.1 O QUE É FORMAÇÃO DOCENTE?

No Brasil, a formação de professores para o exercício na educação formal encontra-se regulada na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e é estabelecida a partir da dicotomia entre educação básica e educação superior¹. Nesse sentido, a habilitação para o exercício da docência na educação básica deve ser realizada em nível superior, através dos cursos de licenciatura, admitindo-se, de forma excepcional, a formação em nível médio para aqueles profissionais da educação que exercem sua função na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Os currículos dos cursos de formação de professores para atuação na educação básica devem incluir, no mínimo, 300 horas de prática de ensino, ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como observar os seguintes fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Com relação à educação superior, a LDB dispõe que a formação dos profissionais da educação que atuarão nesse nível de ensino se realizará no âmbito da pós-graduação, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Além disso, a norma indica, dentre as finalidades da educação superior, a de “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 1996).

¹ De acordo com a LDB, a educação básica abrange os níveis infantil, fundamental e médio, enquanto a educação superior é formada pelos cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão (BRASIL, 1996).

A LDB apresenta, ainda, outra modalidade de formação de professores, qual seja, a formação continuada. Em seu art. 62, que trata sobre a formação de profissionais para a educação básica, a norma garante sua realização no próprio local de trabalho do docente “ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”, podendo, ainda, ser realizada na modalidade de educação à distância (EAD) (BRASIL, 1996). Além disso, no art. 67, II, a norma assegura aos profissionais da educação “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

O panorama delineado pela norma atribui à formação do professor um lugar de destaque no campo da educação, de modo a enfrentar o cenário de “desvalorização social, política, cultural do magistério de educação básica” como “um componente de nossa formação histórica” (ARROYO, 2013, p. 74).

Uma das razões que fundamentam essa desvalorização é a compreensão, no senso comum, de que a docência não seria uma profissão. No caso da educação superior, por exemplo, o exercício da docência “não é visto como uma atividade profissional, prevalecendo uma visão que compreende a docência como uma atividade estritamente prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos” (ZABALZA, 2004 *apud* PRETTO; RICCIO, 2010, p. 160). Contudo, segundo Weber (2003, p. 1127), a docência consiste em uma “atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicas”, características estas que asseguram o *status* profissional do magistério.

Outro desafio à valorização dessa profissão é o fato de que, em nossa sociedade capitalista, “o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 17). Nesse contexto, a docência vem sendo alvo de um intenso processo de precarização do trabalho, especialmente através de mecanismos de controle quantitativos e de flexibilização contratual (LEMOS, 2007). No caso das instituições privadas, esse processo é ainda mais profundo, ocasionando uma reestruturação neoliberal do trabalho docente, como exemplificam Mello, Katrein e Veiga (2022, p. 10):

Os professores são pressionados pela sobrecarga de trabalho, aumento no número de estudantes por turma, exigência de produtividade, bem como de consumo e de domínio das ferramentas e metodologias necessárias. No contexto de pandemia, a retomada ou continuidade das atividades acadêmicas na forma remota impôs exigências desta ordem a professores que, até então, trabalhavam no ensino presencial. Mais do que isso, acionam o temor à redução de turmas, salários e ao desemprego. Um levantamento do Sindicato dos Professores de São Paulo mostrou

que, desde abril, 1.674 profissionais foram demitidos e os que seguiram em atividade enfrentam turmas de até 180 estudantes (VIEIRA, 2020).

Esse processo, no entanto, se contrapõe à própria natureza da docência, compreendida como “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” (LEMOS, 2007, p. 14). Trata-se, portanto, de tarefa político-pedagógica de transformação social (FREIRE, 2011), constituindo-se em uma prática social concreta e complexa, especialmente por se tratar de um trabalho que tem por objeto outro ser humano, o diferenciando do trabalho fabril (CAMPOS, 2012).

Diante disso, embora se tenha, no senso comum, que o ato de lecionar seria apenas uma mera transmissão de conhecimentos, em verdade, a tarefa do educador não é apenas “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 20). Nesse sentido, Tardif (2014) aponta que o saber do professor é um saber social, por ser construído a partir de práticas sociais. Assim, o saber dos professores “não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2014, p. 13).

Tradicionalmente, entende-se que, para o exercício da docência, basta o conhecimento do conteúdo de determinada área. Contudo, o exercício dessa profissão exige do sujeito a apropriação de saberes específicos voltados à ação docente. Conforme Oliveira (2010, p. 31),

A docência demanda, então, conhecimentos específicos, que devem ser trabalhados e frequentemente revisados em cada situação de ensino-aprendizagem e em cada contexto no qual o professor esteja inserido. Mais do que conhecer o conteúdo específico de uma determinada área, deve-se saber como utilizá-lo, com quem, para quem, pois o professor “além dos saberes a ensinar, necessita dominar saberes para ensinar” (RIOS, 2006, p. 90).

A prática profissional da docência exige, ainda, diversos outros conhecimentos e tarefas cotidianas que podem ou não se relacionar com o ato de lecionar em si, como explica Dias (2007, 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.

Tais atividades indicam que as ações em sala de aula consistem em uma parcela de todas as atividades da profissão. Na prática, além de lecionar, é exigido do professor habilidades voltadas ao planejamento, às atividades de pesquisa e de extensão, bem como à gestão

administrativa, especialmente tendo em vista a grande quantidade de procedimentos burocráticos que a profissão requer.

Diante disso, a própria caracterização da docência como profissão, ao exigir saberes específicos para o exercício desta atividade laboral, aponta para a formação como “um elemento importante do processo de profissionalismo” do magistério (WEBER, 2003, p. 1128). Batista e Batista (2002, p. 200) indicam que o processo formativo está diretamente relacionado com a construção da cultura da profissionalização docente:

As práticas de formação precisam estar inseridas num projeto institucional mais amplo, superando os movimentos isolados de “voluntários” da educação superior e criando condições para que um novo contexto possa ser edificado, no bojo do qual a cultura da profissionalização docente na universidade possa ser situada com consistência e o preparo do professor seja entendido em suas complexidades e multideterminações.

No mesmo sentido, ao analisar o atual estágio da formação docente no país, Tardif (2014, p. 242) revela ser importante

abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes da ação.

Indaga-se, contudo, quais seriam estes saberes intrínsecos ao exercício da profissão docente. Propondo uma sistematização desses saberes à luz da literatura voltada à formação de professores, esta pesquisa adota uma abordagem tridimensional, que abrange a dimensão pedagógica, a dimensão profissional e a dimensão político-administrativa dos conhecimentos e práticas que qualificam e capacitam para a docência (OLIVEIRA *et al.*, 2022).

A primeira dimensão se refere ao desenvolvimento de habilidades para a realização de atividades diretamente relacionadas com o ato de lecionar, destacando-se o planejamento das aulas, a própria ação de lecionar e a avaliação dos estudantes. De acordo com Alves e outros (2019, p. 3), a formação docente

deve possibilitar, ao aluno, a vivência e a participação em múltiplas dimensões da docência: organizativa, que diz respeito à seleção de conteúdo, recursos didáticos, entre outros; técnica, que se relaciona ao acompanhamento de atividades, notas, lista de presença, entre outros; didático-pedagógica, atrelada à organização e ao desenvolvimento de aulas; relação professor/aluno e dimensão avaliativa.

Esse processo formativo visa possibilitar ao sujeito a construção de saberes como oralidade, didática, planejamento, capacidade de comunicação e de lidar com situações

adversas. Importante destacar que tais saberes não surgem no primeiro contato com a prática docente, mas, sim, se desenvolvem ao longo do tempo e se aperfeiçoam a partir da reflexão individual e coletiva pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Já a dimensão profissional está relacionada ao acesso, pelos sujeitos que integram os espaços de formação docente, a conhecimentos sobre a carreira docente, as condições de trabalho e a ação coletiva da categoria. Ao referir-se aos cursos de licenciatura, Silveira (2015, p. 361) aponta que a formação profissional docente

deveria provocar um movimento de pertencimento à cultura da docência, cujos instrumentos e campo de atuação têm, na escola, lócus privilegiado. Os projetos pedagógicos de formação profissional devem levar em conta o universo da cultura que se quer inserir – a posteriori – o sujeito. Para tanto, deveria possibilitar 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.

Portanto, discussões acerca da qualificação profissional para ingresso na carreira, da construção da identidade profissional e das dificuldades enfrentadas pela categoria devem permear os lugares de formação. Os efeitos da mercantilização na educação (CHAUI, 2003), o impacto das novas tecnologias (GHIRARDI, 2015) e o processo de desprofissionalização da atividade docente (MELLO; KATREIN; VEIGA, 2022), por exemplo, são alguns dos elementos objetos de atenção pela categoria no contexto atual, cujos efeitos alcançam não só a organização e o financiamento do atual modelo de formação docente, mas também a própria concepção acerca do papel da futura geração de professores do país.

Importante também destacar o papel da organização coletiva dos professores na formação de sua identidade profissional. Isso porque, conforme explica Cardoso (2010, p. 45), “lutas sindicais e/ou movimentos sociais forjam identidades homogêneas a determinados grupos sociais e as contrapõem às representações forjadas anteriormente por grupos sociais hegemônico”. Assim, a construção de laços de solidariedade entre professores através de movimentos sindicais em defesa de melhores condições de trabalho e de salário, a exemplo das greves, revelam a “centralidade da ação reivindicatória nas lutas macrossociais como elemento estruturante das identidades docentes” (CARDOSO, 2010, p. 49).

Por fim, a última dimensão de saberes denomina-se político-administrativa e se refere ao acesso a conhecimentos sobre as políticas nacionais da educação, bem como ao contato com a gestão educacional da IES e da área de ensino em que o professor está inserido. Ao apresentar a monitoria como espaço de formação, Nunes (2007) indica que a formação de professores universitários deve articular, em seu projeto político-pedagógico, o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Segundo o autor,

pouco se faz para integrar o monitor na vida dos departamentos e cursos. O conhecimento da estrutura administrativa da IES, incluindo as pessoas responsáveis pelos diversos setores administrativos e instâncias de poder, e a participação nas reuniões dos colegiados acadêmicos são iniciativas que possibilitam a aprendizagem dos processos de gestão (NUNES, 2007, p. 51).

Assim, a dimensão político-administrativa de saberes revela ser essencial que o educador em formação conheça e reflita sobre as principais normas relativas ao sistema nacional da educação e como estas influenciam nas normas da Instituição e do curso em que está inserido. Além disso, aponta ser importante o contato do sujeito com a estrutura administrativa da IES, conhecendo os modos de organização de seus órgãos internos, as funções dos sujeitos que os integram, bem como os papéis que estes espaços desempenham no cumprimento das normas aplicáveis ao campo.

Diante disso, compreende-se que a formação docente consiste em um processo amplo de apreensão de saberes pedagógicos, profissionais e político-administrativos, através da realização de atividades e de construção de habilidades próprias da carreira docente em um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 33). De acordo com a área de conhecimento que o professor ou o estudante em processo de formação para a docência estão inseridos, estes saberes ganham contornos específicos, o que demanda a construção de programas de formação que levem em consideração os desafios do campo.

Esse processo é realizado durante toda a vida profissional do educador, desde a habilitação para atuação na profissão até a aposentadoria. Por esse motivo, a LDB apresenta a formação docente em duas etapas, a saber: iniciação à docência e formação continuada. Cada uma destas etapas de formação possui desafios próprios e exige a construção de saberes específicos, motivo pelo qual se faz necessária uma análise mais aprofundada acerca de cada etapa.

2.1.1 Formando para o magistério: a iniciação à docência

A iniciação à docência consiste no primeiro contato do sujeito em formação com a prática docente. Nesse sentido, “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’” (TARDIF, 2014, p. 288). É neste momento que o estudante conhece a sala de aula como espaço de trabalho e enfrenta os primeiros desafios da carreira. O estudante deixa de estar em sala de aula como aprendiz, para atuar como educador, sempre sob supervisão de um professor com mais experiência, que o guiará no processo de formação dos saberes docentes.

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional é o principal marco regulatório acerca do tema no país, tendo sido construída em resposta às regras previstas na Constituição Federal de 1988, promulgada no contexto de redemocratização do país. Após oito anos tramitando no Congresso Nacional, a LDB foi aprovada durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2001), concebendo novas políticas públicas para o campo da educação e, mais especificamente, para a formação de professores.

Como visto, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional prevê a iniciação à docência a partir da organização do sistema de educação nacional. Para o exercício da docência na educação básica, até o 5º ano do ensino fundamental, exige-se a habilitação, tão somente, em nível médio. A partir do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio, a norma exige a habilitação em nível superior (BRASIL, 1996). A LDB prevê, ainda, incentivos financeiros para as iniciativas de formação para a docência nesse nível educacional, conforme dispõe o art. 62, §5º da LDB, incluído pela Lei nº 12.796/2013:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996).

A Lei nº 12.796/2013, proposta pelo Poder Executivo durante o Governo Lula (2003-2010), através do então Ministro da Educação Fernando Haddad, foi emendado na Câmara dos Deputados para fazer constar o referido dispositivo (BRASIL, 2009). Na exposição de motivos da norma, consta, como objetivo da mudança legislativa, a “valorização do magistério e que em muito contribuirá para a elevação da qualidade da educação básica, no nível do ensino fundamental” (BRASIL, 2009).

A partir dessa mudança legislativa, a LDB passou a prever, expressamente, uma importante política pública voltada à formação para a docência que ganhou destaque nos cursos de licenciatura nos últimos anos. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi implantado no país, passando a integrar a Política Nacional de Formação de Professores do MEC e, através da CAPES, a ofertar bolsas para estudantes e professores (BRASIL, 2022a).

Na prática, de acordo com Silveira (2015, p. 362), o PIBID contribui efetivamente para a formação de professores no país, pois garante

que os estudantes dos cursos de licenciatura se aproximem da escola e, nela, conheçam algumas práticas do campo profissional e sejam capazes de construir reflexões sobre essas práticas e os saberes que as fundamentam. Trata-se de ir além de se conhecer a escola e seus sujeitos. Trata-se de estabelecer redes, conhecer os mecanismos de atuação profissional, produzir conhecimento sobre esses mecanismos, os interferentes

do cotidiano do trabalho dos professores e modos de intervenção, sempre marcada por uma ação intencional e pedagogicamente bem delineada.

Registra-se, assim, o sucesso dessa “política de estado de caráter estruturante, que cria mecanismos concretos de articulação entre instituições e sujeitos de Norte a Sul do país, movimentando uma rede de trabalho e formação” (UFBA, 2016c). Contudo, o PIBID vem sendo alvo de grandes cortes nos recursos financeiros disponibilizados pela CAPES desde o ano de 2015, ainda no Governo Dilma (2011-2016), o que fez surgir movimentos em defesa do programa (UFBA, 2016c).

Com o Governo Temer (2016-2018), o processo de desmobilização do PIBID se aprofundou e outra política destinada à formação de professores foi criada. A Portaria CAPES nº 38/2018, instituiu o Programa de Residência Pedagógica, com a finalidade de “apoiar Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”, também através da concessão de bolsas para estudantes e professores (BRASIL, 2018a).

Apresentado como alternativa de modernização do PIBID, o Programa de Residência Pedagógica visou, em verdade, a substituição do programa anterior. Contudo, após o pleito coletivo de professores e estudantes em todo o país em favor do PIBID, o programa foi mantido. Atualmente, conta-se com os dois formatos, sendo o PIBID destinado à formação de estudantes nos dois primeiros anos do curso e a Residência Pedagógica àqueles que tiverem cursado 50% de toda a carga horária do curso (ANADON; GONÇALVES, 2018).

No tocante à educação superior, a LDB prevê que a formação do professor será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Contudo, a iniciação à docência neste nível educacional não recebe a mesma atenção com relação à formação para a docência na educação básica.

De forma contrária, embora a norma aponte para os cursos de pós-graduação como espaços de formação para o magistério superior, estudos vêm demonstrando a priorização das atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (ALVES *et al.*, 2019), de forma a revelar a necessidade de fomento à inclusão de programas de formação docente nestes cursos. De acordo com Alves e outros (2019, p. 3):

Os alunos de mestrado e doutorado vivenciam múltiplas demandas inerentes à pós-graduação, o que torna necessário reconhecer que equacionar o tempo para todas as atividades é um desafio, assim como pensar a especificidade da preparação para o exercício da docência, e talvez, por isso essa última questão fique relegada em segundo plano.

Apesar da existência de diálogo entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão exercida pelos professores, Pimenta e Anastasiou (2002 *apud* MOREIRA; TOJAL, 2013, p. 172)

afirmam que a competência do pesquisador é diferente da competência docente, pois são ações que requerem passos e técnicas distintas, e o mais importante é compreender que somente haverá ligação entre uma e outra se o docente conseguir associá-las, visto que não são excludentes, mas complementares e articuladas.

Face a este cenário, a CAPES passou a exigir a realização do estágio de docência para todos os seus bolsistas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1999), política a ser observada pelas IES na elaboração dos Regulamentos dos Programas de Pós-Graduação (PPG). Contudo, de acordo com Campos (2012, p. 5):

Os programas de pós-graduação, em especial *stricto sensu*, embora possam explicitar nos seus objetivos a formação para docência, notadamente articulam-se na formação de pesquisadores para áreas específicas. Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço muito limitado. Em geral, a preparação para docência fica a cargo de uma única disciplina (quando ela é oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula.

Além disso, segundo Queiroz e Barzaghi (2007, p. 93), o estágio de docência, muitas vezes, é pouco valorizado, notando-se “uma utilização inadequada, pois, ele acaba funcionando como um mecanismo de substituição do professor pelos seus pós-graduandos em sala de aula”. Por esse motivo, os Programas de Pós-Graduação raramente cumprem com o objetivo de formar educadores que estejam comprometidos com a função social da educação (QUEIROZ; BARZAGHI, 2007, p. 93).

Constata-se, então, a fragilidade das estratégias de iniciação à docência, especialmente para o magistério superior, em razão da ausência de políticas públicas que englobem a formação de todos os estudantes de pós-graduação, já que a imposição da CAPES apenas abrange os seus bolsistas. Tais fragilidades afetam, diretamente, a concepção da iniciação à docência, demandando a construção de espaços institucionalizados que permitam, para além da ação docente, a reflexão compartilhada acerca das experiências vivenciadas pelo sujeito, imprescindível para a construção e aprimoramento dos saberes necessários à formação docente.

2.1.1.2 O papel do professor-supervisor nas atividades de iniciação à docência

Nas atividades de iniciação à docência o papel do professor-supervisor possui um especial destaque, já que ele conduzirá o estudante em suas atividades, atribuindo obrigações e

avaliando suas ações. Ao conceber a monitoria como lugar de formação para a docência, Pereira (2007, p. 75) elenca as atribuições do professor-supervisor:

elaborar com o aluno-monitor o plano de atividades semestral;
organizar o horário de trabalho que assegure a prática conjunta de monitoria como atividade complementar e acessória no cumprimento das atividades previstas no conteúdo programático da disciplina;
orientar e acompanhar as atividades do aluno-monitor, discutindo questões através de suportes teórico-metodológicos e práticos indispensáveis à sua formação.

Essa atuação conjunta conduz à reflexão que pode ter repercussões na prática docente. A exemplo disso, Alves e outros (2019, p. 5) indicam que, para o professor, a prática docente junto ao educador em formação pode mobilizar a “rever e/ou a buscar diferentes estratégias pedagógicas para discutir a articulação ensino-pesquisa e, nesse sentido, esse professor é estimulado a buscar novas maneiras/métodos para ensinar estratégias pedagógicas”.

Além disso, “a abertura de um campo dialógico efetivo entre monitor e docentes contribui para a autoanálise e aperfeiçoamento da disciplina” (QUEIROZ; BARZAGHI, p. 100), rompendo, ainda, com a cultura do individualismo, como observa Nunes (2007, p. 52) ao destacar o papel do monitor:

Se não se consegue romper a cultura do individualismo em favor de uma cultura de colaboração ou colegialidade com seus pares, a convivência com o monitor, embora este seja um aprendiz, pode representar um ensaio para essa mudança. Na medida em que o orientador passa a compartilhar suas idéias, ouvir as perspectivas, dúvidas e indagações do monitor no convívio de sua prática profissional, inicia-se uma abertura e uma aprendizagem para vãos mais “ousados”, como o de fazê-lo com seus colegas professores.

Já para o estudante em processo de formação para a docência, o contato permanente com o supervisor permite a reflexão constante sobre suas práticas, elemento essencial na melhoria do trabalho pedagógico docente (NUNES, 2007). De acordo com Nunes (2007, p. 55), essas reflexões sobre a ação docente “representam oportunidades para se avaliar as ações implementadas e os caminhos percorridos”, de modo que a participação do aprendiz nesse processo pode proporcionar um maior suporte ao professor-supervisor.

A discussão e a autoavaliação das atividades realizadas pelo estudante e de suas percepções sobre os acontecimentos na sala de aula, por exemplo, são de extrema relevância nessa etapa do processo formativo. Isso porque, conforme Oliveira (2010, p. 99), “é durante seu processo que surgem as dúvidas e as incertezas, e o docente se vê diante de situações não previstas anteriormente, aprende a refletir sobre e durante sua ação”.

Portanto, a qualidade do processo de formação para a docência depende de uma efetiva supervisão, que esteja atenta à ação do estudante, às suas dificuldades, erros e acertos, assim como que ofereça espaço de contínuo diálogo com o estudante. Destaca-se, ainda, que o

compromisso ético entre estudante e professor-supervisor deve abranger a obrigação do professor em não se utilizar dessa atividade para se fazer substituir nas aulas (NUNES, 2007).

2.1.2 Formando o professor: a formação continuada

A formação continuada se refere ao processo de constante formação do professor já em exercício da profissão. Embora este sujeito já tenha obtido a habilitação formal para a atuação, o exercício da docência exige a constante atualização profissional, a fim de que este se adapte às transformações no campo educacional, mantendo-se a qualidade da educação ofertada. Além disso, a formação continuada consiste em um importante meio de reflexão do docente sobre as suas práticas e vivências acadêmicas.

Ao se referir à formação continuada, a LDB consagra o direito dos professores de se licenciarem, periodicamente, para aperfeiçoamento profissional, sem prejuízo de sua remuneração (BRASIL, 1996). Além disso, a norma permitiu a oferta de cursos EAD destinados à formação continuada.

No âmbito da educação básica, esta flexibilização gerou uma excessiva valorização dessa modalidade de educação, justificada por ser capaz de promover uma rápida formação, bem como por não exigir a participação dos trabalhadores em horários fixos nos referidos cursos (GATTI, 2008).

A maior parte das estratégias utilizadas para a oferta de cursos EAD foram realizadas por meio de financiamento público, através do Programa Universidade para Todos (ProUni), na rede privada de ensino, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na rede pública (SEGENREICH, 2009). Contudo, segundo Gatti (2008), essa utilização massiva dos cursos EAD na formação continuada gerou preocupação entre os educadores e o poder público, demandando a imposição de balizas restritivas à sua oferta, especialmente quanto ao perfil de seu corpo docente. Diante disso, passou-se a exigir que “metade dos docentes nesses cursos deve ter título de mestre ou doutor, obtidos em programas *stricto sensu* devidamente credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/MEC” (GATTI, 2008, p. 66).

No caso da educação superior, não há registros de políticas públicas nacionais voltadas à formação continuada, cabendo a cada IES implementar suas ações. As características próprias da docência universitária impõem grandes desafios para a implementação de espaços de formação continuada, especialmente quanto à concepção de iniciativas voltadas à reflexão dos docentes sobre a sua própria experiência, como explica Pretto e Riccio (2010, p. 164):

No caso das universidades brasileiras, pensar em considerar a experiência como processo formativo, implica na necessária análise das condições atuais de trabalho dos seus docentes. Como já afirmamos, não é nosso objetivo nesse texto aprofundar essas questões, mas é significativo que “o trabalho intensificado” (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009) nas universidades (tanto públicas como privadas) dificulta - talvez sejam um verdadeiro impeditivo - para que possamos efetivamente refletir sobre as nossas práticas docentes. Refletir sobre a experiência requer compreendê-la de forma ampla e, para isso, o trabalho docente necessita ser desacelerado para permitir uma maior reflexão sobre o próprio ato de ensinar (e de aprender!). Reflexão essa que pode e deve se dar tanto individual como coletiva, tanto presencial como a distância, através das redes estabelecidas.

Ao analisar a experiência da formação do professor universitário da área de saúde, Batista e Batista (2002, p. 201) reafirmam a importância da reflexão do processo formativo dos professores, apontando que “tomar a própria prática docente - num movimento de ação-reflexão-ação - como ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar e aprender em saúde configura-se como um eixo nuclear de práticas de formação na e para a educação superior”.

Ao permitir a reflexão coletiva sobre a prática docente, as iniciativas de formação continuada constroem espaços que favorecem o compartilhamento de experiências entre professores, diálogo este restrito especialmente nos cursos formatados como bacharelados (SILVEIRA, 2015). A reflexão sobre suas próprias práticas consiste, então, num eixo central da formação continuada dos professores, como também aponta Freire (2011, p. 34):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigurosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Outro importante elemento da formação continuada é a prática da pesquisa, visto que esta atividade faz parte da própria natureza da prática docente (FREIRE, 2011). Por esse motivo, no âmbito da educação superior, por exemplo, o pós-doutorado – prioritariamente voltado a atividades de pesquisa – é constantemente utilizado como meio de aperfeiçoamento profissional.

Diante disso, compreende-se as iniciativas de formação continuada como lócus de consolidação de práticas docentes, mas também de rediscussão e atualização dos saberes já consolidados. A participação dos docentes nesses espaços permite, ainda, a apreensão de novos

saberes e a obtenção de experiências com outras atividades também inerentes à profissão. Ademais, estes lugares viabilizam o compartilhamento de experiências entre docentes, fortalecendo sua identidade profissional.

Portanto, ao instituir a formação docente a partir das etapas de iniciação à docência e de formação continuada, a LDB fomenta a construção de trajetórias formativas que reconhecem a importância do professor na oferta de uma educação de qualidade. Além disso, ao incentivar a criação e consolidação de programas de formação docente, o marco normativo centraliza a docência no debate do campo educacional, enfrentando um contexto de desvalorização da docência enquanto profissão.

2.2 A DOCÊNCIA NO ENSINO JURÍDICO

O ensino jurídico no Brasil tem seu marco histórico inicial a partir da criação da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, e da Faculdade de Direito de Olinda, em Pernambuco, no ano de 1827. A construção desses cursos foi inspirada na Faculdade de Direito de Coimbra, instituição responsável pela formação de grande parte daqueles que atuaram como docentes nos primeiros cursos jurídicos brasileiros (ROCHA, 2015).

A construção dos cursos jurídicos sobre tais bases origina críticas sobre o perfil dos professores de Direito desde o período monárquico, conforme explica Adorno (2019, p. 106):

As permanentes críticas dirigidas contra a má qualidade do ensino e contra a própria habilitação do corpo docente, formuladas até mesmo por acadêmicos que vivenciaram esse processo educativo àquela época, sugerem que a profissionalização do bacharel se operou fora do contexto das relações didáticas estabelecidas entre o corpo docente e o corpo discente, a despeito das doutrinas jurídicas difundidas em sala de aula.

A partir da década de 1950, esse problema ganhou maior destaque nos estudos sobre a educação jurídica, os quais apontavam para a existência de uma “crise” no ensino do Direito (DANTAS, 2010). De acordo com Ghirardi (2017), “essas críticas postulam seja que o entendimento hoje prevalente sobre a natureza do Direito é inadequado ou insuficiente, seja que é insatisfatório ou descabido o modelo atualmente adotado para seu ensino”.

Dentre as críticas decorrentes dessa “crise”, destaca-se o fato de que as Faculdades de Direito não conseguem acompanhar as grandes transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, oferecendo um ensino que não dialoga com a realidade social (LIMA; SAFFIOTI JUNIOR; GONÇALVES, 2013) e com a prática profissional (DANTAS, 2010). Por vezes, tais problemas são atribuídos ao papel dos professores no ensino do Direito. Segundo Dantas (2010, p. 8):

A didática tradicional parte do pressuposto que, se o estudante conhecer as normas e instituições, conseguirá, com os seus próprios meios, com a lógica natural do seu espírito, raciocinar em face de controvérsias, que lhe sejam amanhã submetidas. O resultado dessa falsa suposição é o vácuo que a educação jurídica de hoje deixa no espírito do estudante já graduado, entre os estudos sistemáticos realizados na escola e a solução ou a apresentação de controvérsias, que se lhe exige na vida prática.

Ao longo da história, os cursos passaram por grandes modificações em sua estrutura curricular e no perfil do corpo docente. Apesar disso, estes elementos continuaram a despertar críticas, notadamente a partir da década de 1950. De acordo com Faria (1987, p. 27), o ensino do Direito à época se caracterizava como:

um ensino unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador, adestrador e dogmático, estruturado em torno de um sistema jurídico tido como autárquico, auto-suficiente, completo, lógico e formalmente coerente ou ser uma *'atividade verdadeiramente científica'* eminentemente crítica e especulativa.

Diante deste contexto, a Ordem de Advogados do Brasil passou a atuar pleiteando uma reforma na regulamentação destes cursos. Em 1992, a OAB criou a Comissão de Ensino Jurídico, a qual permitiu uma discussão ampla entre docentes, discentes e gestores acerca da qualidade do ensino jurídico, o que contribuiu para a sua participação no processo de reforma dos cursos dirigido pelo Ministério da Educação (CASTRO, 2000), que gerou a edição da Portaria nº 1.886/1994, a qual substituiu o currículo mínimo antes previsto para os cursos de Direito (BRASIL, 1994).

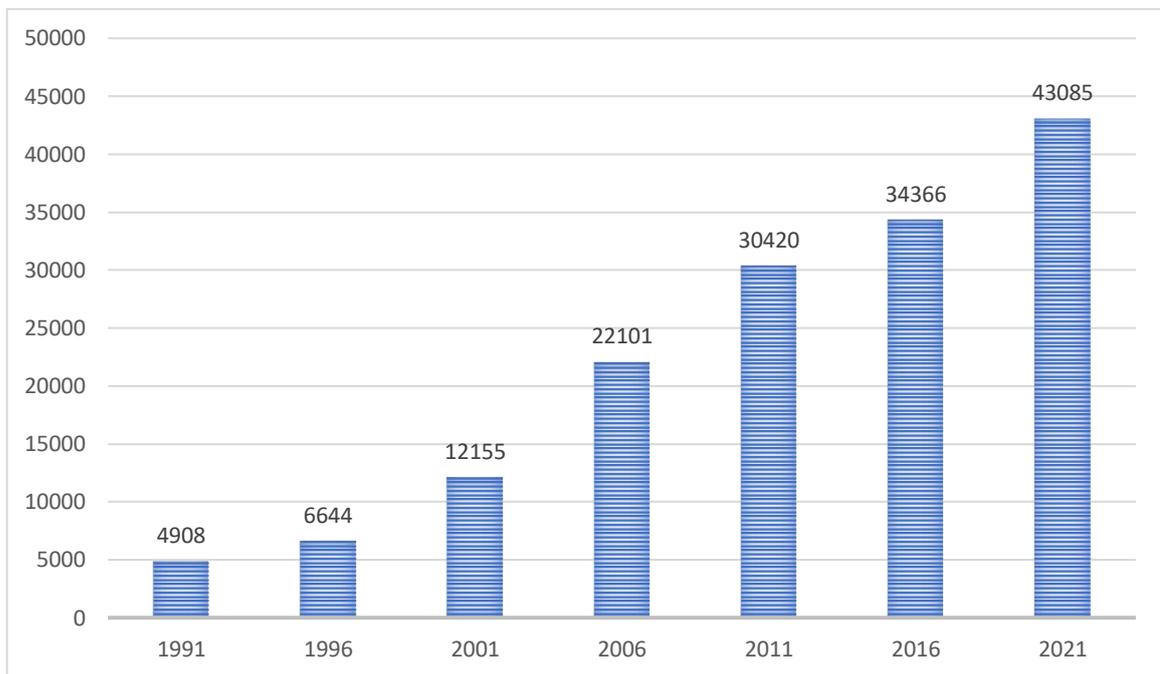
Dentre as principais inovações da Portaria, tem-se a obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso, como um estímulo à produção científica, sobre a qual o campo jurídico possuía um déficit histórico (NOBRE, 2009). Isso porque, muitas vezes, as Faculdades de Direito eram consideradas como “meros centros de transmissão de conhecimento jurídico oficial e não, propriamente, como centros de produção e criação do conhecimento jurídico” (BASTOS, 2000, p. 333).

Ademais, o marco normativo previu as atividades complementares como componentes curriculares obrigatórios, que objetivam a inserção dos estudantes em atividades extracurriculares, a exemplo da monitoria, elencada expressamente pela Portaria (BRASIL, 1994). Tal previsão visou oportunizar uma maior flexibilidade no currículo dos cursos jurídicos, anteriormente organizados somente em disciplinas, proporcionando maior autonomia dos estudantes na definição de sua trajetória formativa.

2.2.1 A expansão dos cursos jurídicos no Brasil

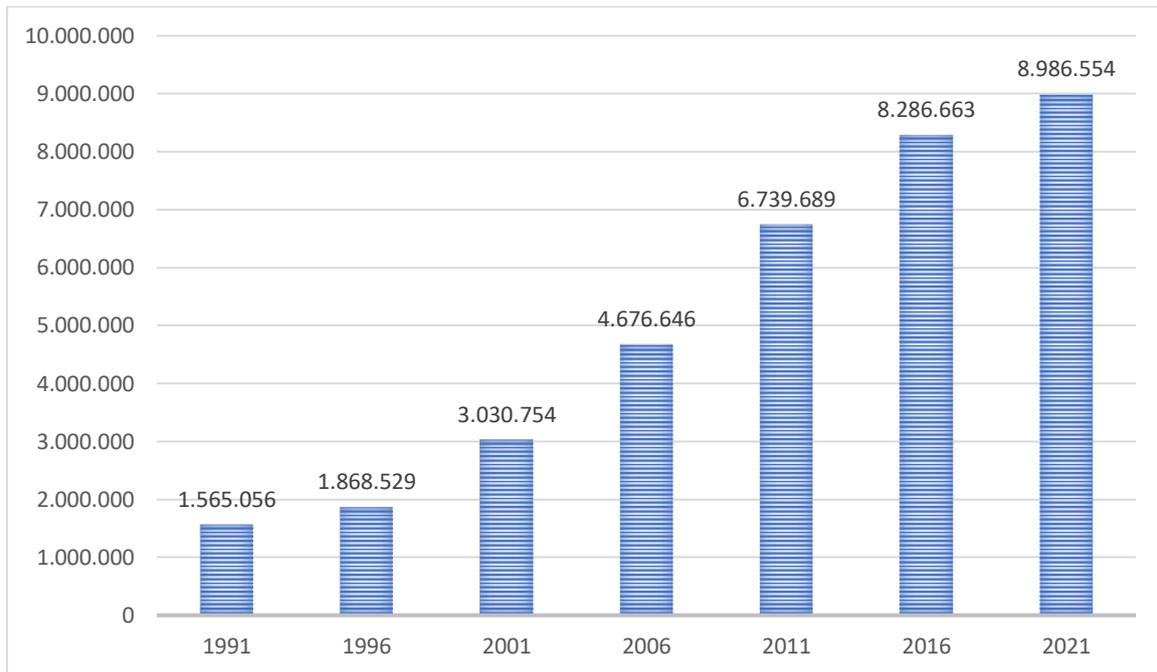
A década de 1990 foi marcada por um processo de expansão do ensino superior, iniciado no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e ampliado pelo Governo Lula (2003-2010). Com base nos dados do Censo da Educação Superior, elaborado pelo MEC, é possível afirmar que, desde o início da década de 1990, o número de cursos de graduação no Brasil aumentou em, aproximadamente, 880% (BRASIL, 2007, 2022e). O gráfico abaixo demonstra a expansão do número destes cursos nas últimas três décadas:

Gráfico 1 – Expansão do número de cursos de graduação no Brasil



Fonte: Brasil, 2007, 2013, 2019, 2022e.

Esse aumento repercutiu, também, no número de matrículas nos cursos de graduação. Os dados do MEC registram um aumento de, aproximadamente, 570% no número de matrículas ativas entre 1990 e 2021 (BRASIL, 2007, 2022e), conforme é apresentado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Expansão do número de matrículas nos cursos de graduação no Brasil

Fonte: Brasil, 2007, 2013, 2019, 2022e.

Tal expansão decorre da adesão do sistema educacional brasileiro aos objetivos do Banco Mundial, agência internacional que influencia fortemente a política interna dos países em desenvolvimento. A proposta apresentada pelo Banco Mundial e implementada no país concebe a educação como um investimento e como um campo lucrativo, moldes pelos quais se buscou empreender uma reforma neoliberal do ensino. Dentre as ações propostas pela agência, está o abandono pelo Estado das instituições universitárias, a redefinição do conceito de autonomia universitária e a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, devendo as Universidades se voltarem, exclusivamente, ao ensino (ALMEIDA, 2015).

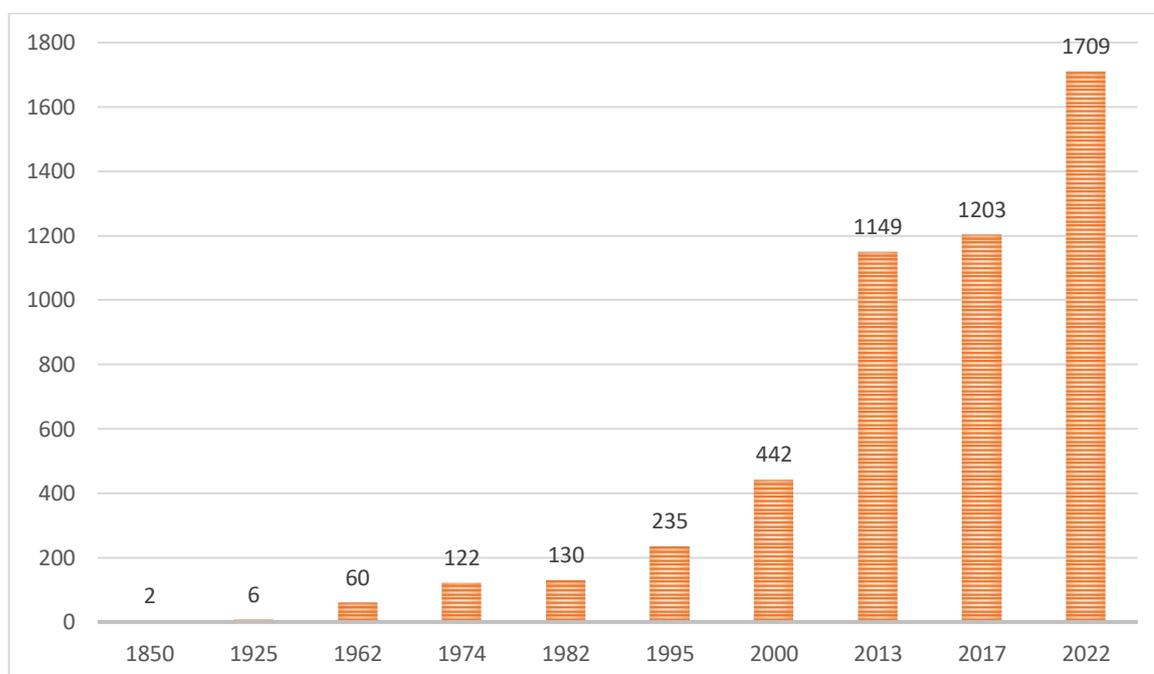
De acordo com Almeida (2015, p. 64), as diretrizes do Banco Mundial representam uma “política antiuniversitária, pois considera que o remédio para a crise nos países desenvolvidos é o investimento na educação elementar e na formação profissional”. Nesse contexto, o Banco fomentou a expansão de cursos universitários que, na rede pública foi estimulado a partir da ideia de otimização de recursos, já que as universidades possuiriam recursos disponíveis, cuja administração racional e utilização de sua capacidade ociosa viabilizariam o aumento de matrículas sem aumento de despesas, a exemplo da criação de cursos noturnos (ALMEIDA, 2015). Já na rede privada, a concepção apresentada pela instituição apontava para a implementação de novos cursos de baixo custo e com alta lucratividade, como os cursos de Direito (LEHER, 2021).

Os resultados da implementação desses ideais apontam para o papel central do Estado na regulação de tais políticas, conforme Leher (2021, p. 728),

Ao contrário do senso comum, tal expansão propriamente mercantil, engajada em satisfazer a ordem de grandeza e a rapidez da lucratividade esperada pelos operadores do mercado financeiro, não foi possível em virtude da mão invisível do mercado; ao contrário, foi a indução estatal que possibilitou tal crescimento. Sem a indução estatal do ProUni que concedeu isenções tributárias generosas ao segmento mercantil, em troca de uma reduzida contrapartida em termos de vagas e, o que é indissociável desta indução, o redimensionamento do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) em 2010, é certo que a expansão privado-mercantil não teria tido a mesma escala.

O Gráfico 3 demonstra esse processo de expansão dos cursos jurídicos no país, apresentando o aumento do número de cursos desde a sua implementação até os dias atuais:

Gráfico 3 – Expansão do número de cursos de graduação em Direito no Brasil

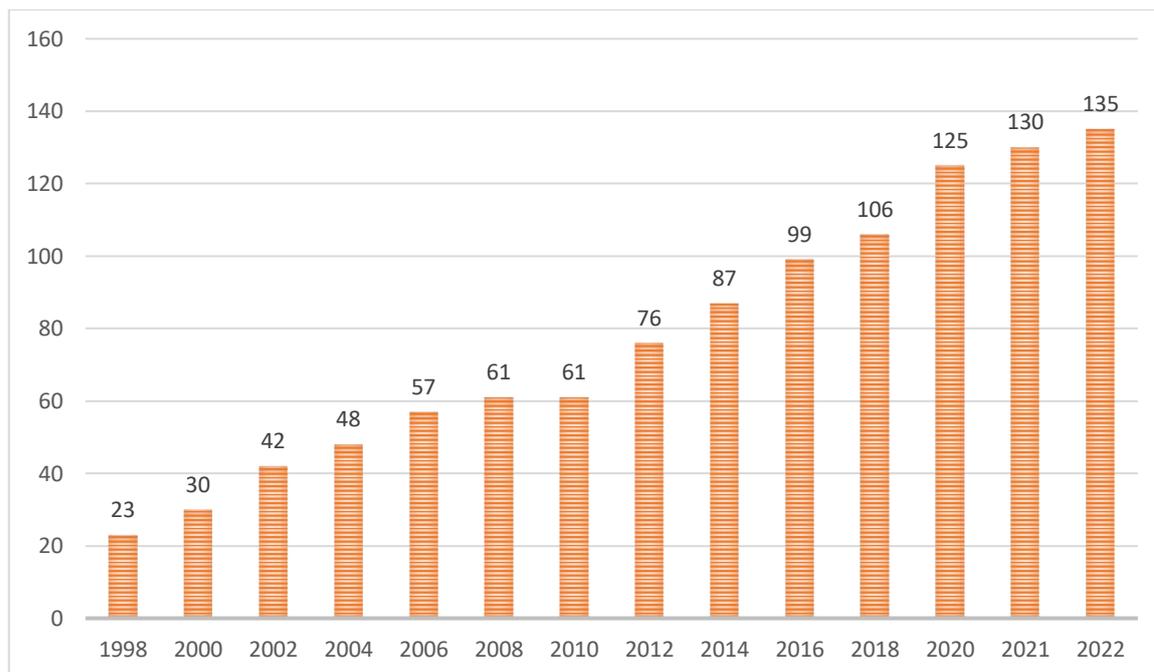


Fonte: OAB; FGV, 2020; Brasil, 2022d.

A expansão do ensino superior alcançou significativamente os cursos de Direito por serem considerados, como visto, como de baixo custo e alta lucratividade, respondendo aos objetivos traçados pelo Banco Mundial. Nesse contexto, novas mudanças ocorreram na regulamentação dos cursos jurídicos, as quais tentaram acompanhar este cenário de expansão no número de cursos de Direito no país, assim como as demandas do mercado de profissões jurídicas. Destaca-se que essa expansão também alcançou o número de estudantes matriculados nos cursos jurídicos, atualmente com 759.328 estudantes matriculados, sendo 82.613 na rede pública e 676.715 na rede privada de ensino (SEMESP, 2022).

Diante deste quadro, a docência passou a ocupar lugar de destaque no mercado de trabalho das profissões jurídicas, cuja demanda gerou, também, a expansão dos cursos de pós-graduação. O Gráfico 4 demonstra o aumento do número de Programas de Pós-Graduação em Direito (PPGD) no Brasil:

Gráfico 4 – Expansão do número de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil



Fonte: Brasil, 2022b, 2022f.

Os cursos encontram-se organizados em programas de pós-graduação, que podem ter natureza acadêmica ou profissional e cujo processo de reconhecimento e avaliação contínua compete à CAPES. Atualmente, de acordo com os dados da CAPES, existem no Brasil 188 cursos de pós-graduação organizados em 108 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil. Destes cursos, 165 são de natureza acadêmica, sendo 111 cursos de mestrado e 54 cursos de doutorado. Além disso, existem 23 cursos de mestrado profissional em Direito no país, não havendo cursos de doutorado profissional reconhecido pela CAPES na área jurídica² (BRASIL, 2022f).

Estes cursos são avaliados pela CAPES continuamente, através de avaliações quadrienais. Nestas, são atribuídos conceitos que variam entre 1 e 7. O então Diretor de

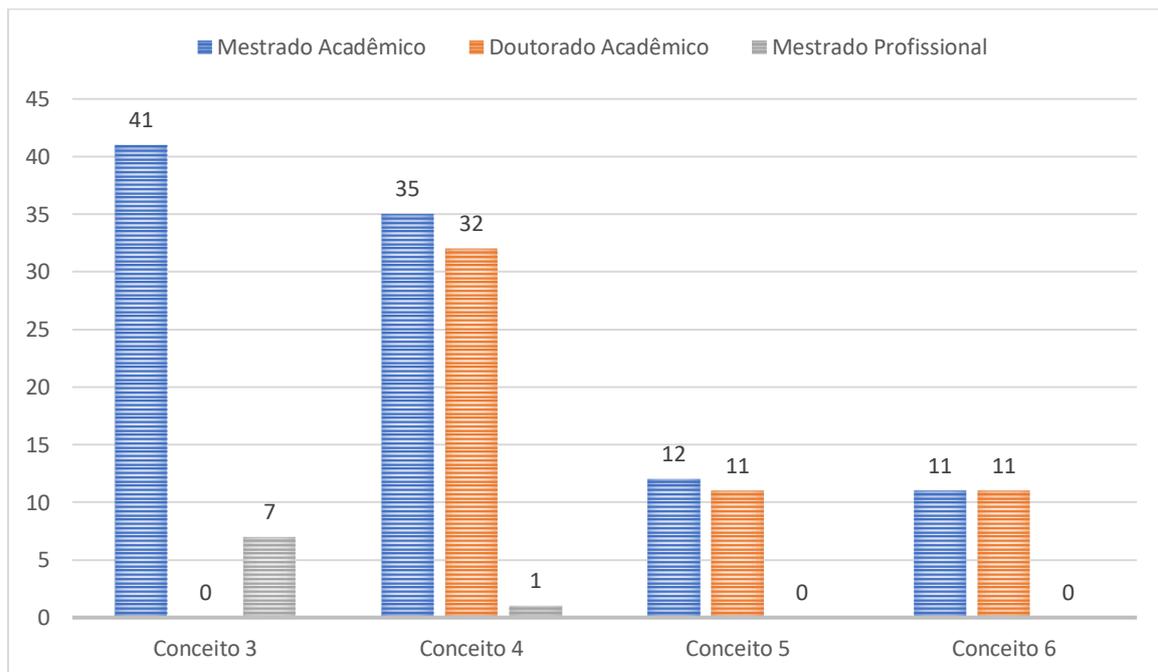
² Os dados referem-se a levantamento realizado na Plataforma Sucupira, em 14 de outubro de 2022 (BRASIL, 2022f).

Avaliação da CAPES durante o Governo Lula (2003-2010), Renato Janine Ribeiro, explica o significado de cada conceito:

As notas (ou conceitos) 1 e 2 implicam o descredenciamento do curso. Seus diplomas deixam de ter validade nacional. Na prática, isso significa que o curso é fechado, embora a Capes não tenha papel de polícia. As notas 3 a 5 valem respectivamente “regular”, “bom” e “muito bom”. Além disso, há também os conceitos 6 e 7, que expressam excelência constatada em nível internacional. Somente os programas que têm doutorado podem aspirar às notas 6 e 7 (BRASIL, 2022c).

Com relação aos cursos jurídicos, a última avaliação divulgada pelo órgão, referente ao quadriênio 2013-2016, aponta para a inexistência de cursos avaliados com conceito 7. Observados os conceitos 3 a 6, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito podem ser organizados da seguinte forma:

Gráfico 5 – Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil de acordo com o conceito atribuído pela CAPES



Fonte: Brasil, 2022f.

Os dados apontam para uma predominância de cursos avaliados como “regular” e “bom”, os quais representam cerca de 72% dos cursos avaliados pela CAPES no quadriênio 2013-2016. Além disso, indicam a pequena quantidade de cursos jurídicos em nível de “excelência”, já que nenhum dos cursos obteve a nota máxima atribuída pela CAPES e somente cerca de 13% destes foram avaliados em conceito 6.

São estes os espaços apontados pela legislação como responsáveis pela formação de professores para o ensino jurídico, sujeitos ainda apontados como centrais na “crise” do ensino

do Direito, a despeito das recentes mudanças na regulamentação do ensino jurídico no país. Tal crítica pode estar relacionada à ausência de formação pedagógica dos professores de Direito do país, visto que “os professores dos cursos de Direito, em sua maioria, não têm formação pedagógica antes de iniciarem a docência. Adentram a sala de aula sem saber o que a docência exige, baseando-se apenas na vivência como alunos” (OLIVEIRA, 2010, p. 65).

2.2.2 O perfil do corpo docente dos cursos jurídicos

No campo jurídico, a formação específica sobre o aprender a ensinar possui grande resistência, tendo em vista que a docência, muitas vezes, sequer é considerada uma profissão jurídica, sendo utilizada como uma carreira secundária que agrega prestígio ao jurista (MUSSE; FREITAS FILHO, 2015). Ainda de acordo com Musse e Freitas Filho (2015), a ausência de formação profissional para a atuação na área e a falta de identidade profissional representam os principais aspectos que contribuem para essa ausência de reconhecimento. Este fato é explicado por Silveira (2015, p. 355), o qual aponta que

uma formação pautada apenas nos campos disciplinares tende a descaracterizar a profissão docente, tendo em vista que adquire características mais “bacharelescas” que, propriamente, da constituição de um corpus para o exercício profissional da docência. Superar esta característica implica em constituir estruturas curriculares que tenham na escola o espaço privilegiado da atuação. Todavia, como mostra Gatti (2010), os currículos marcados por uma matriz unicamente disciplinar tendem a se transformar em arremedos de outras formações, impactando negativamente na identidade da profissão docente.

Comumente, os professores de Direito exercem, de forma prioritária, carreiras jurídicas reputadas como tradicionais, tais como a advocacia e a magistratura, utilizando de suas práticas profissionais como guia em sua ação docente. Contudo, “ser juiz de Direito, promotor, delegado de polícia, desembargador ou advogado, não é pré-requisito para a docência, pois tão importante quanto o conhecimento teórico ou o conteúdo programático é a efetiva ação docente, por meio das boas práticas pedagógicas” (GEBRAN; OLIVEIRA, 2018, p. 317).

Com o objetivo de compreender quem é o professor de Direito no Brasil, o Observatório do Ensino do Direito (OED), importante centro de pesquisa no campo da educação jurídica, realizou uma pesquisa, no ano de 2013, sobre o perfil desses sujeitos (GHIRARDI *et al.*, 2013). Cuida-se de estudo de caráter inovador, visto que compreender os problemas do ensino jurídico exige, de forma preliminar, conhecer quem são os sujeitos que ensinam o Direito.

Nesse sentido, os dados apontados pela pesquisa permitem confirmar a utilização da docência como segunda profissão, já que, ao analisar o regime de trabalho adotado pelos professores de Direito, constata-se que estes profissionais se encontram vinculados às IES

através de vínculos sem dedicação exclusiva, especialmente adotando o regime de tempo parcial. De acordo com a pesquisa, 6% das funções docentes do país dedicavam-se exclusivamente e em tempo integral à docência, 28% encontravam-se vinculados à IES em tempo integral, porém sem dedicação exclusiva, 34% em regime parcial e 32% eram horistas (GHIRARDI *et al.*, 2013).

Destaca-se que este não é um fenômeno restrito à realidade brasileira. Ao analisar essa prática comumente adotada pelos professores de Direito, referente à adoção de uma segunda profissão, no contexto dos cursos jurídicos mexicanos, Fix-Fierro e outros (2018, p. 149) apontam que:

Podría suponerse que su participación en la vida profesional es una ventaja que les permite vincular la clase teórica con la práctica externa, pero ello no ocurre necesariamente. Lo cierto es que, en general, las y los profesores de tiempo parcial carecen de formación específica em métodos pedagógicos e instrumentos de la enseñanza, lo que les permitiría lograr esa vinculación de manera clara y existosa.

Ressalte-se que o exercício da docência junto a uma segunda carreira jurídica, por si só, não indica ausência de identidade profissional ou de formação do professor. Em verdade, o problema está “no fato de brincar de ser professor: não prepara aulas, não pesquisa, não sabe do que está acontecendo no campo doutrinário. Enfim, não tem compromisso com trabalho docente” (FERREIRA SOBRINHO, 1997, p. 25).

2.2.3 As práticas dos professores de Direito

A ausência de formação profissional impacta toda a estrutura do ensino do Direito, marcado pela adoção de práticas pedagógicas tradicionais, perpetuando a “crise” histórica diagnosticada. Ao caracterizar o ensino jurídico no Brasil, Pinto, Corrêa e Pinto (2013, p. 187) indicam seus principais problemas:

a pouca interação entre professores e alunos, o excesso de aulas expositivas, a ausência quase total da pesquisa como elemento do ensino, a falta de didatismo e a sobra de hermetismo na postura dos professores, a opção comum dos professores pela mistificação sobre a clareza analítica, a valorização da prolixidade como suposta qualidade do profissional do direito, a desvalorização da faculdade como um lugar para se aprender o direito, a profissionalização precoce dos alunos, a incapacidade das faculdades de direito de se organizarem como centros efetivos de ensino, entre outras.

Dentre as referidas características, destaca-se o “hegemônico monólogo docente das aulas expositivas” (MUSSE; ARAÚJO NETO, 2013, p. 178), metodologia amplamente utilizada pelos professores de Direito, que coloca o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem. Ao docente, cabe a exposição do objeto e, ao estudante, sua memorização e reprodução.

Essa metodologia limita a interação em sala de aula, prejudicando o próprio processo de ensino-aprendizagem, já que “aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor” (HOOKS, 2020, p. 47). Além disso, a ausência de comunicação entre estudante e professor prejudica o protagonismo e autonomia dos estudantes, reforçando o questionamento sobre a necessidade da “sala de aula” nos cursos jurídicos (GHIRARDI, 2015).

O estímulo à memorização e reprodução faz surgir outro problema no ensino do Direito, qual seja, o “manualismo”, segundo o qual os estudantes dos cursos jurídicos possuem uma “tendência a escrever na dissertação ou tese verdadeiros capítulos de manual, explicando redundantemente – pois trata-se de coisas amplamente sabidas por quem já passou por um curso de direito – o significado de princípios e conceitos que são como que o bê-a-bá da disciplina” (OLIVEIRA, 2004, p. 6).

Acresce-se a isso o fato de que, muitas vezes, a bibliografia básica dos componentes curriculares indica a utilização de “manuais” como guias para os estudos dos discentes. Esses livros geralmente são escritos pelos próprios professores e, tão somente, sistematizam e reproduzem lições de outros professores. Tal escolha parte da compreensão do Direito como um objeto neutro, porém produz e reproduz padrões de raça, gênero, classe, dentre outros, na educação jurídica (RADOMYSLER; COSTA, 2022).

Importante ressaltar que o perfil dos professores dos cursos jurídicos é formado, majoritariamente, por homens (62%) brancos (78%), conforme pesquisa realizada pelo OED em 2013 (GHIRARDI *et al.*, 2013). De acordo com Crenshaw (1998 *apud* RADOMYSLER; COSTA, 2022, p. 114), esse perfil e a ideia de neutralidade e imparcialidade no Direito são responsáveis “por grande parte do silenciamento que é experimentado em sala de aula por estudantes de grupos discriminados”.

Esse cenário faz surgir defesas acerca do reconhecimento de uma epistemologia feminista no ensino no Direito, como fazem Diotto, Brutti e Dorneles (2021, p. 94) ao apontar que:

as falas dos textos do Direito, os temas e a própria produção foi realizada de homem para homem. Mesmo que a presença das mulheres como profissionais do Direito seja, hoje, bastante visível, a invisibilidades das mulheres nos livros é perceptível, os discursos nos congressos da área ainda são abertos usando a expressão “meus caros senhores” ou “doutores” (SALGADO, 2019).

Importante ainda destacar que a raça é um tema central para pensar a realidade educativa do país (SEGATO, 2018), já que o racismo é inerente à ordem social brasileira, ou seja, decorre da própria estrutura social na qual se constituem as relações políticas, econômicas jurídicas e familiares (ALMEIDA, 2018). Explica-se, assim, a limitada ocupação dos espaços de poder por

negros no país (SEGATO, 2018), o que atinge, especialmente, aqueles ocupados por juristas. A exemplo disso, tem-se que, até 2015, apenas 12% dos magistrados do país se autodeclaravam negros (BRASIL, 2021). Considerando os juízes que ingressaram na carreira até 2020, esse percentual chega a 21%, conforme dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (BRASIL, 2021).

Ainda que se considere as políticas de ações afirmativas instituídas em favor da população negra nas últimas décadas, especialmente através Lei de Cotas (BRASIL, 2012), de acordo com Figueiredo e Grosfoguel (2010), também é percebida na academia a dificuldade que os brasileiros têm de compreender como o preconceito e a discriminação afeta a vida daqueles que são discriminados. Conforme explicam os autores, acadêmicos e intelectuais “têm enorme dificuldade em reconhecer o racismo institucional existente no espaço universitário, como associado às práticas cotidianas que desqualificam ou desestimulam a trajetória de acadêmicos negros” (FIGUEIREDO; GROSGOQUEL, 2010, p. 229).

Este quadro reflete na constatação de que “consciente ou inconscientemente, raramente os autores negros estão nas bibliografias dos cursos ministrados nas universidades” (FIGUEIREDO; GROSGOQUEL, 2010, p. 229). Nos cursos de Direito, como explica Crenshaw (1988 *apud* RADOMYSLER; COSTA, 2022, p. 114), “a ausência de um referente explicitamente racial em um determinado curso, por exemplo, é entendida como evidência de que a estrutura doutrinária ou substantiva em discussão é objetiva e neutra quanto à raça”.

A necessária construção de um ensino jurídico não-neutro, que considere os padrões de gênero e raça produzidos na sociedade e nas próprias Faculdades de Direito é um elemento, inclusive, objeto de preocupação apontado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (DCN), norma que regula os cursos jurídicos no país. De acordo com o marco normativo, todo o curso deve ser permeado de conteúdos voltados à educação em políticas de gênero e das relações étnico-raciais, como prevê o seu art. 2º, § 4º:

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afrobrasileira, africana e indígena, entre outras (BRASIL, 2018d).

O “manualismo” também pode ser exemplificado através do formato majoritariamente adotado nos métodos avaliativos adotados pelos professores de Direito, que estimulam a reprodução dos conteúdos de forma acrítica e dissociada da realidade. Mais especificamente, trata-se de “avaliação de produtos finais, de reprodução de informações, de julgamento dos

alunos, de classificação e só de aprovação ou reprovação” (MASETTO; ZUKOWSKY-TAVARES, 2013, p. 41).

Essas características apontam, mais uma vez, para a ausência de formação profissional dos professores de Direito como um dos elementos críticos ensino do Direito, reclamando a construção e fortalecimento de instrumentos de desconstrução dessas práticas.

Nesse contexto, os programas de iniciação à docência em Direito revelam-se potenciais meios de enfrentamento aos atuais desafios do ensino jurídico, pois traduzem-se em espaços de prática jurídica, rompendo com a ausência de lugares de formação profissional docente nos cursos de Direito. Ademais, a construção coletiva de experiências pedagógicas permite aos sujeitos em formação o contato com os desafios que envolvem o trabalho docente.

2.3 QUAL O LUGAR DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS CURSOS JURÍDICOS?

Os cursos de graduação em Direito no Brasil são regulados através da Resolução CNE/CES nº 05/2018 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito – que os conceitua como cursos de bacharelado (BRASIL, 2018d). De acordo com Soares (2011), nos cursos das ciências sociais e humanas há uma polarização acerca dos cursos de “bacharelado” e de “licenciatura”. Segundo o autor, embora o bacharelado seja procurado por aqueles que desejam realizar pesquisas científicas e se dedicar à vida acadêmica, esta formação não deve excluir o necessário diálogo com a formação de professores (SOARES, 2011).

Os bacharelados são uma modalidade que, em regra, não inclui em sua estrutura componentes curriculares que englobem a preparação dos estudantes para a atuação na carreira docente. Nesse sentido, as DCN não preveem a sala de aula como um espaço de preparação do estudante de Direito para o exercício da docência enquanto profissão jurídica, reforçando a ausência de atividades voltadas à iniciação à docência na graduação, conforme prevê o seu art. 6º, § 3º:

§ 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:

- I - em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;
- II - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;
- III - em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas (BRASIL, 2018d).

De fato, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional dispõe que a formação para o exercício da docência no magistério superior deve ser realizada no âmbito da pós-graduação, prioritariamente, nos cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). No entanto, os

Programas de Pós-Graduação em Direito encontram-se voltados, prioritariamente, às atividades de pesquisa, como se extrai da “Ficha de Avaliação” utilizada pelo órgão governamental na avaliação destes programas (BRASIL, 2020).

Dentre os requisitos avaliativos dispostos no documento, destacam-se, como de maior relevância para o cálculo da nota final, a “Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível”, a “Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa”, bem como a “Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa” (BRASIL, 2020, p. 2).

As atividades de ensino apenas são computadas quando considerada a atuação dos professores que compõem o corpo docente da pós-graduação em atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação e formação, bem como o destino dos egressos, caso estes passem a atuar em Instituições de Ensino Superior.

Além disso, embora a CAPES exija a realização de estágio de docência para os seus bolsistas de pós-graduação *stricto sensu*, tal aspecto não é mencionado no documento, o qual avalia a formação discente a partir da qualidade das dissertações e teses produzidas no programa e do volume da produção de discentes e de egressos (BRASIL, 2020).

Registre-se que a avaliação realizada pela CAPES junto aos PPGDs possui grande importância no cenário nacional, especialmente com relação ao financiamento desses programas, pois “dá ao poder público e às fundações privadas condições de selecionar quais os grupos melhores aos quais conceder recursos de fomento: aqueles que terão maior efeito multiplicador tanto para fazer ciência, quanto para formar pesquisadores” (BRASIL, 2022c, p. 2).

Segundo Paula (2012, p. 55), essa avaliação realizada a partir de critérios de produtividade,

instaurou uma diferenciação salarial na carreira acadêmica, rompendo com o princípio da isonomia salarial, antiga bandeira de luta da esquerda universitária. Pois, em tese, quanto mais “produtivo” o professor/pesquisador, maior o seu salário. Os mais “produtivos” podem adquirir bolsas de produtividade em pesquisa (4), têm mais habilidade para captar recursos junto às agências de fomento à pesquisa, para fazer parcerias com organizações/empresas públicas e privadas, possuindo um espírito mais empreendedor. Aliás, o que se espera dos acadêmicos hoje é que eles sejam empreendedores e se espelhem nas características dos empresários e das empresas: produtividade, eficácia, eficiência, relação custo-benefício lucrativa, etc.

Trata-se de visão organizacional da universidade, que é avaliada por índices de produtividade, os quais não se relacionam com o conhecimento e com a formação intelectual, fazendo desaparecer o papel central da docência, que, como afirmado anteriormente, é a

formação (CHAUI, 2003). De acordo com Chaui (2003, p. 14), faz-se necessário, nesse contexto, “revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada ‘avaliação da produtividade’, quantitativa”.

Seguindo as diretrizes da CAPES, para a área jurídica, apenas uma pequena parcela dos cursos de pós-graduação insere o estágio de docência em seu currículo. Conforme demonstrou pesquisa realizada por Prado, Santos e Pereira Júnior (2015) no ano de 2014, dentre os 116 cursos desta natureza existentes no país, apenas 17 apresentavam a disciplina “Estágio de Docência” em sua grade curricular e somente 33 cursos possuíam disciplinas relacionadas às questões pedagógicas.

O reconhecimento da pós-graduação em Direito enquanto espaço de formação de pesquisadores é evidenciado, também, ao consultar Bastos (2000, p. 322), que, ao analisar a “formação docente” em Direito, se volta, quase que exclusivamente, a tecer críticas acerca da formação de pesquisadores:

A pós-graduação em Direito no Brasil ainda não tomou o seu verdadeiro espaço institucional no processo de formação de docentes, assim como as áreas tradicionais de pesquisa científicas, mesmo nas áreas de ciências sociais e humanas, lamentavelmente, ainda não absorveram a importância da pesquisa jurídica como instrumento de modernização e democratização da infraestrutura de pesquisa no país. A infraestrutura de pesquisa científica precisa romper os seus vínculos com os modelos burocráticos e autoritários de produção e avaliação de projetos, viabilizando mecanismos de convivência com a pesquisa jurídica enquanto instrumento de reflexão sobre o Estado (e a sociedade) e a ordem normativa (mesmo a microlegalidade) instituída.

Por outro lado, nos cursos de graduação, as atividades complementares, enquanto componentes curriculares obrigatórios promotores de flexibilização curricular, permitem a inserção do estudante em atividades extracurriculares ao longo da graduação, tais como as atividades de pesquisa, ensino e extensão. É no âmbito destas atividades que Instituições de Ensino tem inserido iniciativas relacionadas à iniciação à docência. Segundo Santana e Ghirardi (2019), em levantamento realizado no ano de 2018, dentre os 14 cursos jurídicos vinculados à Instituições de Ensino Superior públicas no estado da Bahia, 5 preveem a monitoria como espaço de formação para a docência.

Conforme exposto anteriormente, a referida atividade foi inserida nos currículos dos cursos de graduação a partir, especialmente, do advento da Portaria nº 1.886/1994, que regulamentou as primeiras diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Direito no país, inserindo as atividades complementares como componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 1994), como prevê seu art. 4º:

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, crédito ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso,

incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno (BRASIL, 1994).

A monitoria, contudo, deixou de ser apresentada expressamente nas Resoluções CNE/CES nº 09/2004 e nº 05/2018, que regulamentaram as seguintes diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Direito (BRASIL, 2004, 2018d). As atuais DCN, por exemplo, além de apresentar as atividades complementares apenas em suas características, não as exemplificando, destacou a diferença entre atividades complementares, atividades de prática jurídica e o Trabalho de Curso, antes denominado Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso.

Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso (BRASIL, 2018d).

Esta escolha se opõe à proposta de Santana e Ghirardi (2019, p. 220), que consideram importante a inclusão de atividades de iniciação à docência, especialmente a monitoria, no currículo dos cursos de graduação em Direito como prática jurídica – e não como atividade complementar –, pois “viabilizar o contato entre o estudante do curso e as atividades profissionais é primordial para a correta escolha e preparação para a vida profissional e este fato aplica-se também à profissão docente”.

Com efeito, segundo Nunes (2007, p. 46), a monitoria se constitui como um espaço de formação de professores universitários:

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. Por conseguinte, ela tem uma grande responsabilidade no processo de socialização na docência universitária, assim como na qualidade da formação profissional oferecida em todas as áreas, o que também reverterá a favor da formação do futuro docente.

Pesquisa realizada junto ao Programa de Monitoria da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia demonstrou esse caráter pedagógico da monitoria, revelando seu potencial formativo de professores de Direito (OLIVEIRA *et al.*, 2022). De acordo com o estudo,

os estudantes-monitores atuaram como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, seja a partir da interlocução cotidiana com os docentes supervisores, seja com a interação e acompanhamento do corpo discente. As diversas ações desenvolvidas englobam planejamento de aulas, preparação de material didático, auxílio e sistematização de atividades em sala de aula e fora dela, pesquisa, experimentação de métodos e técnicas didático-pedagógicas, contato com ferramentas

e ambiente digitais de aprendizagem, participação em processos avaliativos e de verificação de aprendizagem (OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 164).

A implementação de programas de formação para a docência nos cursos de graduação em Direito permite o incentivo à profissão docente desde esse momento da trajetória acadêmica. De acordo com Santana e Ghirardi (2019, p. 221), trata-se de um “movimento importante que pode e deve ser reforçado pelos órgãos superiores da educação superior, a fim de evitar que docentes despreparados assumam vagas em espaços de formação desses profissionais de papel social tão relevante”.

Diante disso, pode-se afirmar que, embora a formação para a docência em Direito seja atribuída à pós-graduação, a monitoria, enquanto atividade complementar nos cursos de graduação, vem viabilizando a inserção de atividades voltadas à iniciação à docência desde a graduação, especialmente no caso da FDUFBA. Ademais, ambos os espaços tencionam o modelo tradicional de ensino praticado nas Faculdades de Direito e, caso sejam desenvolvidos conjuntamente, podem fomentar a construção conjunta de uma experiência pedagógica – entre docentes, estudantes, monitores e estagiários docentes –, promovendo possíveis mudanças no ensino jurídico do país.

3 A FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE JURISTAS-DOCENTES?

A Universidade Federal da Bahia é uma Instituição de Ensino Superior pública e gratuita situada no estado da Bahia, com campus nas cidades de Salvador, Camaçari e Vitória da Conquista. A UFBA possui destaque cenário nacional, frequentemente sendo considerada uma das melhores IES do país.

A IES foi fundada enquanto Universidade da Bahia (UBA), logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1946, e reuniu escolas de nível superior autônomas já instaladas na cidade de Salvador, agregando os cursos de Medicina (1808) e Farmácia (1832), a Academia de Belas Artes (1877), o curso de Direito (1897), a Escola Politécnica (1896) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1941) (UFBA, 2022f). Em 1956, com a publicação da Lei nº 3.038, a UBA foi federalizada, passando a se chamar Universidade Federal da Bahia (BRASIL, 1956).

O referido curso de Direito era gerido, até então, pela Faculdade Livre de Direito da Bahia, instalada na cidade de Salvador em 15 de abril de 1891 e reconhecida pela Presidência da República em 18 de outubro do mesmo ano. Trata-se do terceiro curso jurídico criado no país, implementado após a criação dos cursos de São Paulo – atualmente, o curso da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) – e de Olinda – hoje, o curso da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) –, em 1827. Tal escolha visou permitir um melhor acesso aos cursos jurídicos, já que a Bahia estaria, geograficamente, numa localização central (ROCHA, 2015).

Em sua origem, a Instituição de Ensino era organizada como uma Associação, instituição particular cujos “sócios iniciadores” eram juízes, advogados, políticos e comerciantes “de reconhecido prestígio na comunidade”, a quem também cabia o financiamento da Instituição (CALASANS, 1984, p. 7). À época, os professores dos cursos eram denominados “lentes” e, em sua maioria, realizaram sua formação na Faculdade de Direito de Coimbra, na qual também se inspiravam os currículos dos primeiros cursos jurídicos brasileiros (ROCHA, 2015).

Atualmente, a Faculdade de Direito da UFBA é responsável por organizar três cursos de graduação, sendo dois cursos de graduação em Direito e um curso de graduação em Tecnologia em Segurança Pública. Os cursos de graduação em Direito são ofertados em turnos distintos: um no período diurno e outro no período noturno. O curso diurno refere-se àquele que fora criado na fundação da Faculdade Livre de Direito da Bahia, alcançando 131 anos de

história. Já o curso noturno foi criado no contexto de expansão do ensino superior no país, tendo iniciado suas atividades no ano de 2009 (UFBA, 2022b; BRASIL, 2022d).

Além disso, a IES organiza um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, na modalidade acadêmico, o qual agrega um curso de mestrado e um curso de doutorado. A FDUFBA possui ainda outro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, este de natureza profissional e na área de Segurança Pública (UFBA, 2022b). No tocante à comunidade acadêmica, importante ainda destacar que esta é formada, além dos professores e discentes, por servidores técnico-administrativos e por trabalhadores terceirizados.

Por buscar analisar os cursos jurídicos da Faculdade de Direito da UFBA, este estudo considerará, tão somente, os dois cursos de graduação em Direito geridos pela IES e os cursos inseridos no Programa de Pós-Graduação em Direito, bem como as atividades e programas de iniciação à docência organizados nestes espaços.

3.1 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS JURÍDICOS DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA

Os cursos de graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia são organizados através de Projetos Pedagógicos e se propõem a “formar bacharéis em Direito com uma sólida formação ético-humanista e um embasamento técnico-científico para compreender, problematizar e operacionalizar os institutos do ordenamento jurídico” (UFBA, 2007). Além disso, o curso objetiva “criar condições subjetivas e objetivas para a emancipação do aluno, de forma que o mesmo possa não só aprender pelos professores, mas também buscar o conhecimento através da pesquisa, da extensão e da produção autônoma do conhecimento” (UFBA, 2008). Ao final, pretende-se formar:

Profissional com conhecimentos sólidos e atualizados, capaz de cuidar de problemas jurídicos novos e tradicionais, atuando na advocacia pública e privada (para pessoas físicas ou jurídicas), no âmbito judicial ou extrajudicial, além de exercer diversas outras funções e cargos privativos de bacharel em direito, tais como o de magistrado, membro do Ministério Público, delegado de polícia, procurador jurídico, membro do Magistério Superior, funcionário público, etc. (UFBA, 2007).

O ingresso nos cursos é realizado por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e observa o sistema de cotas instituído na Universidade, que prevê reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, integrantes de família cuja renda bruta mensal seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, negros, pardos, indígenas, quilombolas, aldeados, pessoas trans e refugiados (UFBA, 2022a). Anualmente, cada curso é autorizado a disponibilizar 200 vagas, sendo 100 vagas por semestre (UFBA, 2007, 2008; BRASIL, 2022d).

No semestre 2022.2, metade das vagas ofertadas foram destinadas à ampla concorrência, 20% foram ofertadas a candidatos pretos, pardos ou índios, de escola pública e com renda familiar na faixa citada, mesma porcentagem reservada a candidatos pretos, pardos ou índios, de escola pública e com qualquer renda (UFBA, 2022p). Além disso, cerca de 4% das vagas foram destinadas a candidatos de escola pública, de qualquer etnia e com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, porcentagem também reservada a candidatos com os mesmos requisitos e de qualquer renda (UFBA, 2022p). Por fim, foi reservada uma vaga para candidatos com deficiência, pretos, pardos ou índios, de escola pública, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, e mais uma vaga para candidatos de mesmas características e de qualquer renda (UFBA, 2022p).

Importante destacar que os cursos de graduação em Direito ofertados pela FDUFBA dialogam com o Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Humanidades, curso de graduação autônomo ofertado pela UFBA. O referido curso é organizado através de áreas de concentração, dentre as quais situa-se a área de concentração em estudos jurídicos, a qual abrange parte da grade curricular dos cursos de Direito (UFBA, 2022g). Assim, são duas as modalidades de ingresso nos cursos de graduação da IES.

Em termos curriculares, os cursos de graduação da FDUFBA se organizam através de componentes curriculares que se relacionam por meio de pré-requisitos, havendo pequenas diferenças entre os dois cursos. Nesse sentido, o curso diurno prevê a realização de 58 componentes, sendo 53 obrigatórios e 5 optativos, a serem cumpridos em, no mínimo, 10 semestres. Já o curso noturno tem seu currículo organizado em 12 semestres, durante os quais o estudante deverá cumprir 54 componentes curriculares obrigatórios e outros 5 componentes optativos, totalizando 59 disciplinas. No currículo dos cursos também constam as atividades de prática jurídica, contabilizadas como componentes curriculares no currículo.

Ambos os cursos, preveem, ainda, que, para a integralização curricular, o estudante deverá participar de atividades complementares, comprovando-se a realização de 100 horas desta atividade para o curso noturno e 360 horas para o curso diurno. De acordo com os PPCs vigentes dos cursos, estas atividades objetivam “ampliar a formação do aluno, permitindo que tenha acesso a atividades e a experiências que não são disponibilizados pelo currículo do Curso de Graduação” (UFBA, 2008).

Dentre as atividades citadas expressamente como complementares, tem-se a pesquisa, a monitoria, os seminários, a assistência à defesa de tese e dissertação, as atividades de extensão e a representação estudantil em órgão colegiado (UFBA, 2007, 2008). Especialmente acerca da monitoria, os PPCs preveem:

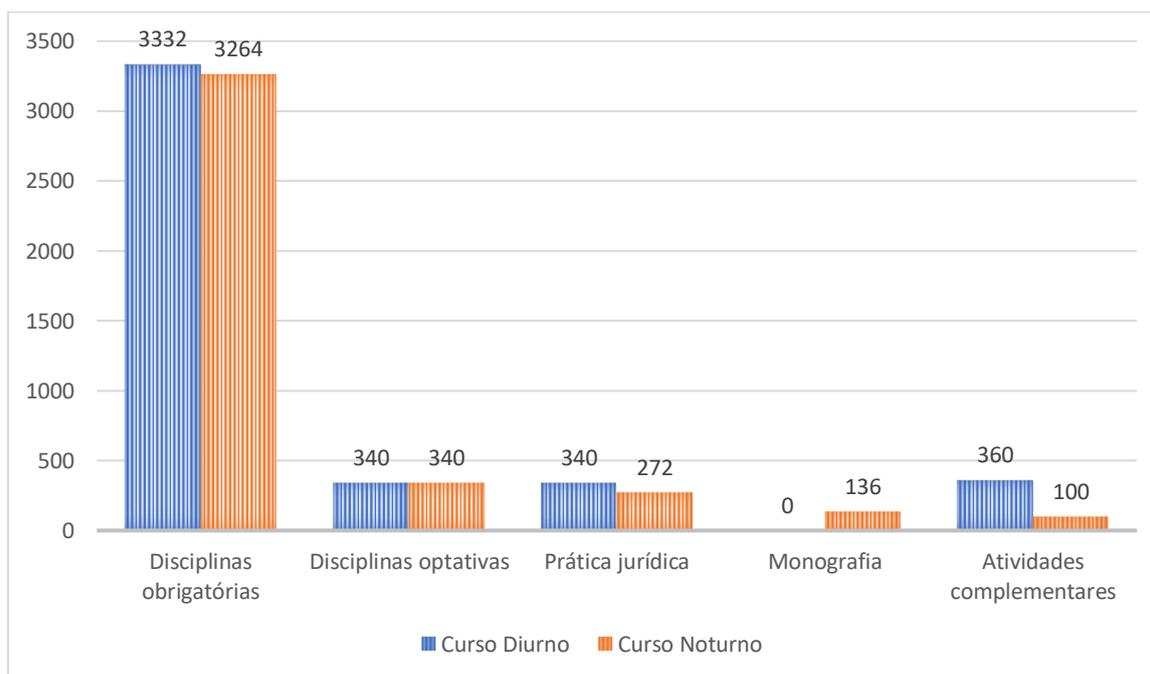
As atividades de monitoria compreendem o exercício de atividades junto a professores de disciplinas que integram a grade curricular do Curso de Direito e têm como objetivo desenvolver as habilidades do aluno para o magistério superior. Na atividade, os professores vinculados apresentarão projetos nos quais serão indicadas as atividades que deverão ser desenvolvidas pelo aluno em sala de aula. O projeto deverá ser previamente aprovado, podendo o aluno receber bolsa de monitoria, segundo normas específicas da UFBA, que incluem a apresentação de relatórios periódicos (UFBA, 2007, 2008).

Ao final do curso, o estudante deverá apresentar seu Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso diurno, a monografia consiste em “produção individual do aluno sobre o tema jurídico de sua livre escolha, mediante a apresentação de projeto previamente submetido e aprovado por orientador, por indicação do interessado” (UFBA, 2007). Do mesmo modo que acontece com as atividades de prática jurídica, o TCC é contabilizado no currículo como componente curricular.

Como visto, a principal diferença entre os cursos é a quantidade mínima de semestres em que o estudante integralizará a carga horária total do curso. Esse elemento visa uma maior flexibilização na realização do curso, especialmente porque os cursos ofertados no período noturno são marcados pela presença do “estudante-trabalhador” e do “trabalhador-estudante”, ou seja, “a maioria dos estudantes desse turno é composta por cidadãos que trabalham e que consideram o período da noite o melhor turno para estudar” (MARANHÃO, 2015, p. 37).

A forma de organização destas atividades nos currículos pode ser visualizada no gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Organização curricular dos cursos de graduação em Direito da UFBA, em horas



Fonte: UFBA, 2007, 2008.

Como se pode ver na estrutura curricular dos cursos, há um grande número de disciplinas obrigatórias, que ocupam cerca de 75% do currículo de ambos os currículos. Estas disciplinas encontram-se entrelaçadas na grade curricular por meio de pré-requisitos, o que restringe a flexibilidade curricular do curso às atividades complementares e aos componentes curriculares optativos, dentre os quais, ainda assim, os estudantes devem escolher 3 componentes da área jurídica.

No mesmo sentido, ao analisar a estrutura curricular do curso, inclusive as atividades de pesquisa e extensão, a última avaliação do MEC do curso diurno apontou a insuficiência do currículo quando analisados os aspectos “flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas) e articulação da teoria com a prática” (BRASIL, 2018c). Por outro lado, com relação ao curso noturno, registrou-se que a estrutura curricular contemplaria os referidos elementos (BRASIL, 2014).

No tocante aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* organizados pela IES, o Programa de Pós-Graduação em Direito da FDUFBA organiza-se por meio do seu Regimento Interno que explicita seus objetivos, a organização administrativa do programa, os critérios para formação do corpo docente e para ingresso de estudantes, bem como as atividades que compõem o currículo do curso (UFBA, 2022m). De acordo com o documento, o programa tem por objetivo:

desenvolver e aprofundar a formação adquirida em curso de graduação em Direito, em Filosofia ou em campos das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, qualificando profissionais para a vida acadêmica e para áreas específicas de atuação no setor público e privado (UFBA, 2022m).

O Regimento indica que o programa se encontra organizado em dois cursos: mestrado e doutorado, ambos acadêmicos (UFBA, 2022m). A última avaliação divulgada pela CAPES sobre o Programa, atribuiu a este conceito 5, numa escala que vai de 1 a 7, o que significa dizer que o órgão considera o PPGD da UFBA como “muito bom” (BRASIL, 2022c).

Com relação ao corpo discente, no semestre 2022.2, são 276 estudantes matriculados, sendo 147 mestrandos e 129 doutorandos³. Para ingresso no PPGD, o candidato deve comprovar a conclusão de bacharelado em Direito, Filosofia ou outro curso das Ciências Humanas ou Ciências Sociais Aplicadas, para o curso de mestrado, além de diploma de conclusão de curso de mestrado, para ingresso no curso de doutorado. Além disso, de acordo com o Regimento Interno do Programa, o candidato deve ser aprovado em processo seletivo composto por três fases, a saber: “compreensão de textos jurídicos em língua estrangeira”,

³ Os dados referem-se à quantidade de estudantes matriculados em 22 de setembro de 2022, conforme levantamento realizado junto à secretaria do PPGD da UFBA.

“prova escrita não identificada de conhecimentos” e “prova de títulos”, podendo cada edital prever outras condições de ingresso (UFBA, 2022m).

O último processo seletivo realizado pelo PPGD da UFBA, destinado a selecionar candidatos para ingresso no programa no semestre 2022.2, previu quatro fases para o exame de seleção. De acordo com o edital do processo seletivo,

Art. 13. O exame de seleção será composto por quatro etapas:
I - avaliação pelo(a) professor(a) orientador(a) indicado(a) no anteprojeto de pesquisa, a qual terá natureza eliminatória;
II - prova de proficiência em língua estrangeira, a qual terá natureza eliminatória;
III - prova de conhecimento específico, a qual terá natureza eliminatória e classificatória;
IV - prova de títulos, a qual terá natureza classificatória (UFBA, 2022j).

O barema da prova de títulos constante no edital do referido processo seletivo atribui pontuação máxima (100 pontos) para os candidatos que comprovarem “Doutorado ou Livre Docência em qualquer área inserida na grande área de Ciências Sociais Aplicadas ou na grande área de Ciências Humanas, inclusive Direito e Filosofia” ou, ainda, publicação de “Artigo jurídico em revista avaliada com Qualis A1 ou A2” (UFBA, 2022j).

Dentre os elementos pontuados, também constam os títulos acadêmicos de mestrado, especialização ou graduação excedente nas áreas acima citadas. Além disso, há pontuação significativa (até 10 pontos) para publicação de artigos jurídicos em revistas avaliadas com Qualis B1 e B2, publicação e organização de livros, capítulos de livros, anais jurídicos ou trabalho completo em anais jurídicos, bem como para “Relatório final (certificado por autoridade competente da instituição de ensino superior e com assinatura do orientador), de programa institucional de iniciação científica (por projeto anual concluído)” (UFBA, 2022j).

Com menor pontuação (5 pontos), inclui-se o “Relatório final de monitoria certificado por autoridade competente da instituição de ensino superior e com assinatura do(a) orientador(a) (por semestre letivo completo)”, não havendo restrição quanto à quantidade de vezes que o critério pode ser pontuado (UFBA, 2022j). Cuida-se de valorização, ainda que inicial, da atividade que é apontada pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Direito da UFBA como espaço destinado ao desenvolvimento de habilidades para o exercício da docência, revelando a importância da formação docente desde a graduação e de sua articulação com a pós-graduação.

O currículo do curso é composto por disciplinas e atividades obrigatórias e optativas. No caso do mestrado, exige-se, além da defesa da dissertação ao final do curso, a aprovação em 2 disciplinas obrigatórias, em 2 disciplinas optativas, eleitas em um rol de 22 disciplinas ofertadas pelo PPGD da UFBA, e em 2 atividades obrigatórias. Já no doutorado, impõe-se a

aprovação em 2 disciplinas obrigatórias, em 3 disciplinas optativas e em 2 atividades obrigatórias (UFBA, 2022l).

No que se refere às atividades obrigatórias, estas denominam-se Pesquisa Orientada e Tirocínio Docente Orientado, sendo que a primeira precisa ser cursada pelo estudante durante todos os semestres do curso. As atividades de pesquisa possuem papel central no currículo do curso, sendo mencionadas no Regimento Interno do PPGD da UFBA quando citadas as atribuições do Colegiado do programa, as obrigações dos docentes, o cômputo de atividades extracurriculares realizadas pelos discentes, os deveres dos orientadores, a vinculação de estudante estrangeiro ao programa, o exame de qualificação e a defesa pública de dissertação (no caso do mestrado) ou tese (no caso do doutorado) (UFBA, 2022m).

Já o Tirocínio Docente Orientado “tem o objetivo de preparar o aluno para o exercício do magistério superior”, conforme dispõe o Regimento Interno do Programa (UFBA, 2022m). Tal atividade visa cumprir a exigência da CAPES acerca da realização de estágio docente de seus bolsistas, indo ainda além, uma vez que impõe a obrigatoriedade a todos os discentes matriculados no curso.

A pesquisa realizada durante o curso será avaliada em dois momentos. Inicialmente, o estudante deverá submeter seu trabalho a uma banca de qualificação, no prazo de até 120 dias antes da defesa de seu trabalho de conclusão. Já ao final do curso, o estudante deverá realizar defesa pública de sua dissertação diante de uma banca avaliadora formada por seu orientador, um professor externo à IES e um “professor doutor da Faculdade de Direito da UFBA, pertencente ou não ao quadro docente do PPGD da UFBA, devendo, neste último caso, apresentar trajetória acadêmica aderente ao tema do trabalho a ser avaliado” (UFBA, 2022m).

Nesse ponto, importante destacar que, em abril de 2022, o Programa editou a Norma Complementar nº 3, modificando essa previsão, ao dispor:

Art. 2º Professores da Faculdade de Direito da UFBA que não integrem o corpo docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito da UFBA não poderão integrar bancas examinadoras de dissertação de mestrado e teses de doutorado do programa, visto não serem qualificáveis como examinadores externos (UFBA, 2022k).

Tal previsão, à medida em que responde aos critérios da CAPES, que considera a diversidade institucional na composição das bancas de defesa (BRASIL, 2020), exclui um importante componente de diálogo entre o Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA e os cursos de graduação em Direito da IES, trazendo uma maior separação entre os cursos, de forma a limitar o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre o corpo docente e o corpo discente da graduação e da pós-graduação.

Registre-se, também, que essa previsão deixa de considerar a trajetória acadêmica dos professores que atuam somente na graduação, os quais muito podem contribuir com os trabalhos produzidos na pós-graduação, como reconhecido, inclusive, na previsão original do Regimento Interno do programa.

Portanto, a organização didático-pedagógica dos cursos jurídicos da FDUFBA demonstra que estes pretendem formar docentes em Direito e que o espaço destinado à esta formação, ao menos em termos formais, é o Tirocínio Docente, na pós-graduação, e a monitoria, enquanto atividade complementar, na graduação.

3.2 O CORPO DOCENTE DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA

De acordo com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP) da UFBA, existem atualmente 112 professores vinculados à Faculdade de Direito da UFBA, os quais se encontram organizados em três departamentos, a saber: Departamento de Direito Privado, Departamento de Direito Público e Departamento de Estudos Jurídicos Fundamentais (UFBA, 2022o). Conforme dados da UFBA, 32 professores encontram-se vinculados ao Departamento de Estudos Jurídicos Fundamentais, 46 professores vinculam-se ao Departamento de Direito Público e 34 professores ao Departamento de Direito Privado (UFBA, 2022o).

O perfil destes professores pode ser traçado como sendo formado, majoritariamente, por homens (70%) e não-negros (94%) (UFBA, 2022o; SANTANA, 2022), assim como o quadro percebido nos cursos de Direito do país (GHIRARDI *et al.*, 2013). Isso porque, os dados disponibilizados pela PRODEP da UFBA apontam que 78 professores são do gênero masculino e 34 do gênero feminino. Ademais, com relação à raça destes professores, embora não haja dados oficiais disponibilizados pela UFBA, a primeira professora negra efetiva da IES afirma que existem apenas sete professores efetivos negros na IES (SANTANA, 2022).

Quanto à titulação acadêmica, 75 professores possuem doutorado, 36 professores são mestres e apenas 1 professor não possui formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, possuindo especialização em nível superior. Trata-se de permissivo da própria legislação, ao não prever titulação específica para o exercício do magistério superior, bem como ao dispor que a formação destes profissionais será realizada “prioritariamente” em cursos de mestrado e doutorado, não havendo impedimento à formação nos cursos de pós-graduação *lato sensu* ou, até mesmo, nos cursos de graduação.

Ademais, embora a titulação do corpo docente do curso esteja entre os indicadores avaliados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

para a autorização e avaliação dos cursos de graduação, permite-se que os cursos sejam compostos por até 70% de professores sem titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo o maior conceito atribuído às IES que possuam até 25% de docentes sem titulação nesse nível de formação (BRASIL, 2015).

Importante recordar que a Constituição Federal prevê que, para o exercício de cargo ou emprego público, faz-se necessária a aprovação em concurso público de provas e títulos (art. 37, II), o que também é disposto para os profissionais da educação que exercem sua profissão no ensino público (206, V) (BRASIL, 1988).

O último concurso realizado para provimento de vagas docentes na FDUFBA exigiu, como titulação mínima, Mestrado em Direito e excepcionou, em alguns casos, o grau de Mestre em Ciências Sociais, Ciências Humanas, Criminologia ou Filosofia. O processo seletivo foi composto por prova escrita, didática, títulos e defesa de memorial, cujos baremas foram elaborados pela Congregação da Faculdade de Direito da UFBA (BRASIL, 2018e). Dentre os critérios apontados pela IES no barema da prova de títulos, destacam-se: livre docência, doutorado, mestrado, publicação de livro e de artigos, exercício de atividade de ensino superior e exercício de atividade de direção (UFBA, 2019b).

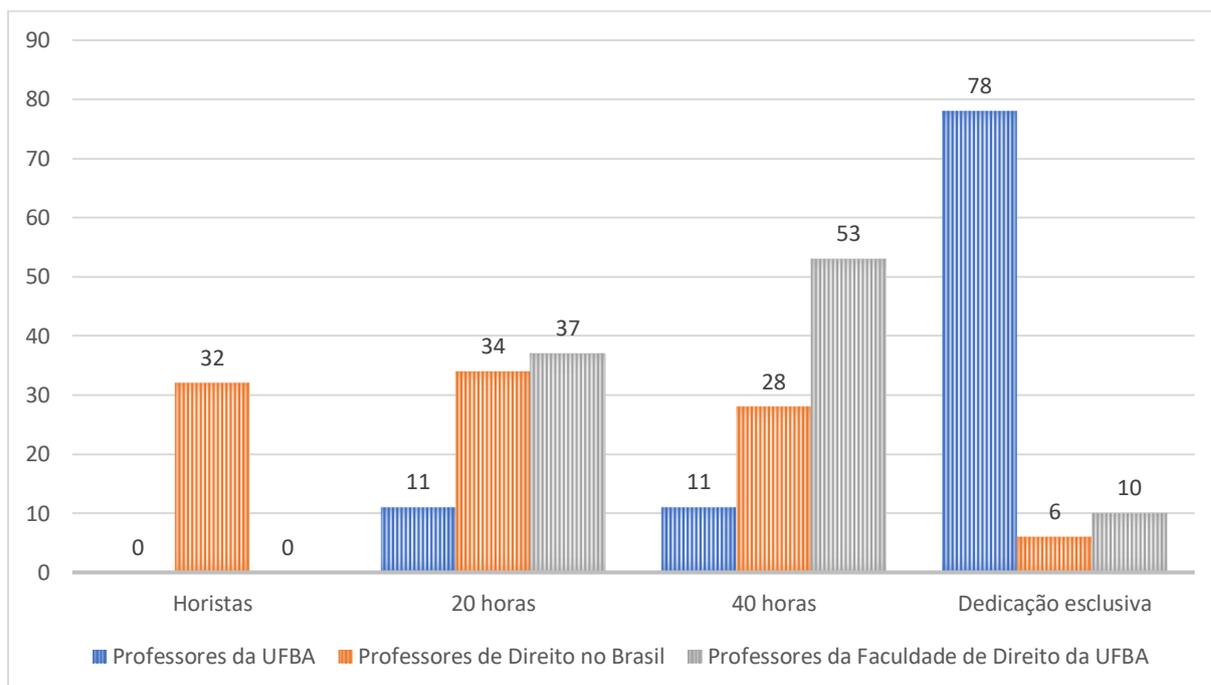
Esses critérios possuem similaridades com relação àqueles utilizados nos processos seletivos para contratação de professores substitutos. Nas seleções realizadas no semestre 2022.2, exigiu-se, como titulação mínima, graduação em Direito e mestrado em Direito ou em áreas afins. As etapas do processo se resumiram a duas: prova didática oral e prova de títulos. O barema da prova de títulos, do mesmo modo, atribuiu maiores pontuações à livre docência, doutorado, mestrado, publicação de livro e de artigos, atividades de ensino superior e de direção (UFBA, 2022c, 2022d).

Os critérios avaliativos utilizados nos processos seletivos indicam a valorização, pela IES, de candidatos com titulações acadêmicas superiores ao Mestrado, bem como de profissionais que possuam experiência em atividades de ensino, de pesquisa e em cargos gestão, elementos estes que correspondem às demandas atuais da docência universitária. Importante destacar, contudo, que não constam nos baremas elementos que valorizem a participação em atividades de extensão, as quais compõem o tripé universitário e são essenciais no diálogo entre a Universidade e a comunidade.

No tocante ao regime de trabalho destes professores, 11 dedicam-se exclusivamente à docência, 59 possuem regime de trabalho de 40 horas e outros 42 professores adotam regime de trabalho de 20 horas (UFBA, 2022o). Esse cenário se aproxima do que é identificado no âmbito nacional, em que apenas 6% das funções docentes se vinculam às IES com dedicação

exclusiva (GHIRARDI *et al.*, 2013) e destoa do quadro de professores permanentes da UFBA, no qual 78% dos professores possuem vínculo em dedicação exclusiva (UFBA, 2022v). O gráfico abaixo demonstra essa particularidade da FDUFBA frente ao que é constatado na UFBA e as similitudes face aos cursos jurídicos no país:

Gráfico 7 – Regime de trabalho dos professores da UFBA, dos cursos jurídicos do Brasil e da Faculdade de Direito da UFBA, em porcentagem (%)



Fonte: Elaboração própria.

Com relação à identidade profissional, os dados demonstram como a natureza dos vínculos de trabalho dos professores de Direito e, especialmente, da FDUFBA, estimula a compatibilização da docência com outra profissão, em razão da existência significativa de vínculos de trabalho em tempo parcial. De acordo com Musse e Freitas Filho (2015), essa secundarização da docência tem repercussões na identidade profissional dos docentes dos cursos jurídicos (MUSSE; FREITAS FILHO, 2015).

De fato, dados coletados junto aos Currículos *Lattes* dos docentes da Faculdade de Direito da UFBA apontam para o exercício da docência junto a outra profissão pela maior parte dos professores. Isso porque, 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 currículo.⁴

Diante disso, percebe-se que uma parcela significativa dos docentes da IES articula a docência com outra carreira jurídica, o que pode gerar a secundarização da profissão docente. Registre-se, também, que no processo de seleção dos professores que integrarão o corpo docente da IES, a FDUFBA tem valorizado profissionais com experiência docente prévia e com ampla formação acadêmica.

Quanto ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, o Regimento do programa indica que este é composto por:

- I – Um mínimo de 70% de professores permanentes em regime de 20 horas de dedicação exclusiva ao programa;
- II - professores permanentes em regime de 10 horas de dedicação ao programa;
- III - professores visitantes;
- IV - professores colaboradores (UFBA, 2022m).

De acordo com a Portaria nº 81 da CAPES, que define a categoria dos docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação, os docentes permanentes poderão atuar em, no máximo, 3 PPG e deverão atender aos seguintes requisitos:

- I – desenvolvimento de atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação;
- II – participação de projetos de pesquisa do PPG;
- III – orientação de alunos de mestrado ou doutorado do PPG, sendo devidamente credenciado como orientador pela instituição;
- IV – vínculo funcional-administrativo com a instituição ou, em caráter excepcional, consideradas as especificidades de áreas, instituições e regiões, e se enquadrarem em uma das seguintes condições:
 - a) quando recebam bolsa de fixação de docentes ou pesquisadores de agências federais ou estaduais de fomento;
 - b) quando, na qualidade de professor ou pesquisador aposentado, tenham firmado com a instituição termo de compromisso de participação como docente do PPG;
 - c) quando tenham sido cedidos, por acordo formal, para atuar como docente do PPG;
 - d) a critério do PPG, quando o docente estiver em afastamento longo para a realização de estágio pós-doutoral, estágio sênior ou atividade relevante em Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação e não atender ao estabelecido pelos incisos I e II deste artigo, desde que atendidos os demais requisitos fixados (BRASIL, 2016).

Já os professores visitantes são aqueles que possuem vínculo com outras IES e foram liberados, “mediante acordo formal, das atividades correspondentes a tal vínculo para colaborarem, por um período contínuo de tempo e em regime de dedicação integral, em projeto de pesquisa e/ou atividades de ensino no programa”, podendo atuar como orientadores e em atividades de extensão (BRASIL, 1996).

⁴ 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, 2022o). Dentre os 112 docentes apresentados pela IES, foram localizados currículos de 109 professores.

Por fim, consideram-se colaboradores os docentes de PPG que, embora não se enquadrem nas categorias de professor permanente e visitante, participam “de forma sistemática do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou atividades de ensino ou extensão e/ou da orientação de estudantes, independentemente de possuírem ou não vínculo com a instituição” (BRASIL, 1996). Ressalte-se que os professores visitantes e colaboradores possuem as mesmas responsabilidades que os permanentes, podendo ofertar componentes curriculares, bem como orientar discentes do PPGD.

Atualmente, existem 39 docentes vinculados ao PPGD da UFBA, sendo 30 professores permanentes, 2 visitantes e 7 colaboradores. Destaca-se que, dentre os docentes colaboradores, 3 não integram o corpo docente da FDUFBA, sendo que um deles é vinculado a outra unidade universitária da UFBA. Registre-se, também, que dentre os 112 docentes da FDUFBA, 32 integram o corpo docente do PPGD da UFBA, sendo 28 como professores permanentes e 4 como professores colaboradores.⁵

Os professores permanentes se vinculam ao programa através de processo seletivo realizado a cada biênio. O último processo seletivo realizado pelo PPGD da UFBA para credenciamento e credenciamento de professores permanentes para o programa foi publicado em 2020 e teve como objetivo credenciar professores para integrar o programa no período entre 2021 e 2022 (UFBA, 2020a).

O processo seletivo se resumiu a uma única etapa, qual seja, avaliação da produção intelectual dos candidatos, sendo pontuados, para tanto, publicações dos candidatos nas modalidades de artigo, autoria de livro, organização de coletânea, autoria de capítulo de livro ou verbete e de anais de eventos; e, também, as produções técnicas dos professores, as quais abrangeram:

- Assessoria, consultoria, pareceres
- Trabalhos técnicos
- Curso de curta duração ministrado
- Desenvolvimento de material didático ou institucional
- Entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia
- Relatório de Pesquisa
- Editoração
- Tradução
- Prefácio, posfácio
- Apresentações de trabalho
- Textos em jornais ou revistas
- Redes sociais, websites e blogs
- outras produções técnicas ou artísticas (UFBA, 2020a).

⁵ Conforme levantamento realizado no sítio eletrônico do Programa em 21 de outubro de 2022 (UFBA, 2022i).

A atribuição de pontuação variou de acordo com a natureza da produção intelectual e, no caso dos livros, coletâneas, capítulos de livro e verbetes, considerou a existência de financiamento da obra, a existência de colaboração entre PPGDs, a edição em língua estrangeira, a origem nos grupos de pesquisa, a relevância e rigor científico, a inovação e originalidade, bem como o potencial de impacto da obra. Já a avaliação de anais de eventos considerou, especialmente, a abrangência do evento, isto é, se internacional, nacional ou regional, e, ainda, há quantos anos o evento é realizado (UFBA, 2020a).

Dentre os elementos mais bem pontuados, destacam-se a publicação de artigos em periódicos avaliados em Qualis entre A1 e B2 (55 a 100 pontos), autoria de livros (50 a 200 pontos) e organização de coletâneas (32 a 100 pontos) (UFBA, 2020a). Tais informações revelam que, alinhando-se aos critérios definidos pela CAPES para avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Direito no país, os elementos pontuados pelo PPGD da UFBA valorizam docentes que publiquem, continuamente, livros e artigos em revistas bem avaliadas; bem como que participem, com publicação, de eventos internacionais.

Por outro lado, o Programa não considera a experiência dos professores em programas de formação docente, de forma contrária ao que ocorre na seleção de discentes do programa, em que a monitoria é valorada na prova de títulos. Além disso, há uma diminuta valorização de ações dos docentes que não adotem o formato de publicação, às quais é atribuído, tão somente, 1 ponto por produção.

A forma de seleção e de avaliação contínua do corpo docente pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA apontam, então, para uma priorização das atividades de pesquisa, em prejuízo das atividades de iniciação à docência, que ocupam uma pequena parte do currículo dos cursos de mestrado e doutorado. Ademais, constata-se um crescente isolamento do programa em relação aos cursos de graduação situados na mesma IES, através do tratamento dos professores da graduação como não qualificáveis (UFBA, 2022k), bem como pela ausência de valorização, na seleção para ingresso no programa, de maior parte das atividades que os docentes da graduação costumam participar, tais como a monitoria e a orientação em programas de iniciação científica e de extensão.

3.3 OS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA

Cumprindo o disposto na LDB, a UFBA organiza programas de formação docente, os quais abrangem a iniciação à docência e a formação continuada. Entre esses programas, há

ações fomentadas e financiadas pela própria UFBA ou por agências de fomento nacionais, podendo, ainda, haver previsão de bolsas para os sujeitos envolvidos nos programas.

Tais iniciativas abrangem toda a Universidade, inclusive os cursos de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Direito da UFBA, de modo a viabilizar a inclusão de práticas formativas docentes nos cursos jurídicos, as quais se direcionam tanto ao corpo discente, quanto ao corpo docente da IES. Esses programas ganharam um maior destaque entre os anos de 2020 e 2021, especialmente em razão dos desafios impostos pela adoção do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19.

3.3.1 A formação continuada dos professores da Faculdade de Direito da UFBA

A Universidade Federal da Bahia possui hoje um quadro de pessoal com 2.566 docentes, dentre os quais 11 vinculam-se às atividades do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e os demais 2.555 ao magistério superior. Além disso, em 2021, a UFBA manteve 310 professores temporários em seu quadro, sendo 256 docentes substitutos e 54 docentes visitantes (UFBA, 2022v).

No atual Plano de Desenvolvimento Institucional da IES, apenas são previstas ações de formação continuada destinados à profissionais que atuam na educação básica (UFBA, 2017). A exemplo disso, tem-se que, ao apontar a meta de ampliação da UFBA na formação de profissionais da educação básica, o PDI prevê a criação de “uma política institucional de egressos que subsidie a formação continuada e o aperfeiçoamento das ações educacionais, bem como o monitoramento, aconselhamento e orientação relativamente à inserção de egressos e estudantes nos espaços profissionais da Educação Básica.” (UFBA, 2017).

Por outro lado, compreendendo ser necessária a formação contínua do seu próprio quadro de pessoal, a IES organiza ações de formação continuada de professores. Estas ações estão concentradas no “Portal de Capacitação”, que apresenta os cursos presenciais e à distância e os eventos realizados pela Universidade (UFBA, 2022h).

Dentre essas ações, destaca-se o Programa de Formação Pedagógica do Docente da UFBA, organizado através da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (MADEIRA, 2022). Este programa realiza intervenções através do curso Ateliê Didático, criado no ano de 2016 (D’ÁVILA; MADEIRA; GUERRA, 2018) e tem como objetivo:

O estudo da docência no ensino superior, seu objeto e saberes didático-pedagógicos; Reflexões sobre a construção da identidade profissional do docente do ensino superior; Análise das relações entre currículo, formação e docência; Debate acerca

das abordagens pedagógicas no contexto da educação superior; Compreensão das relações fundamentais e estruturantes do processo didático: ensino-aprendizagem, conteúdo-forma, professor-aluno-conhecimento, ensino-aprendizagem-avaliação; Reflexões sobre as relações interpessoais na sala de aula; Organização da prática pedagógica: o processo do planejamento e elementos didáticos constitutivos do plano de ensino (MADEIRA, 2022, p. 2)

O curso possui carga horária de 40 horas, sendo 30 horas de atividades presenciais e 10 horas de atividades à distância, sob coordenação de professoras da Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, bem como de professora da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). No curso, os docentes “são instigados a problematizar os dilemas da prática docente e a relação dos processos avaliativos com o ensino e a aprendizagem dos estudantes” (ZEN; GUERRA, 2018, p. 134).

Trata-se de projeto inovador, já que, conforme Zen e Guerra (2018, p. 134), integrantes da coordenação do curso, os professores da UFBA “Em sua maioria, revelam que repetem os modelos de avaliação experienciados como estudantes ao longo da itinerância formativa” e a participação nas atividades do Ateliê Didático “tem possibilitado aos docentes repensar sua atuação pedagógica e tem inspirado a emergência de novas estratégias de ensino com foco em aprendizagens significativas e valoradas, que concebem o estudante como protagonista do seu processo formativo” (ZEN; GUERRA, 2018, p. 146).

Outro importante portal que agrega ações de formação continuada para professores da Universidade é o “UFBA em movimento” (UFBA, 2022x). Criado durante a pandemia de Covid-19, como suporte às atividades não-presenciais desenvolvidas no Semestre Letivo Suplementar (SLS), o portal reserva ambiente para a formação dos professores, através da apresentação de trilhas formativas, dos cursos abertos, da possibilidade de solicitação de assessoria pedagógica, bem como da netiqueta (UFBA, 2022x).

As trilhas formativas foram concebidas para auxiliar os docentes em um momento de transição das atividades presenciais para as atividades remotas, tendo em vista a necessidade de distanciamento social. No ambiente virtual, encontram-se “caminhos de aprendizagem” com os seguintes eixos: *design* educacional, ambientes virtuais, metodologias ativas, recursos digitais e avaliação (UFBA, 2022x).

Nos cursos abertos, reúnem-se diversos cursos na modalidade *online* ofertados aos docentes após inscrição prévia. Dentre estes, destacam-se os cursos com as seguintes temáticas: “Práticas Pedagógicas em EaD”, “Docência Online” e “Oficina Didática sobre Planejamento de Ensino na Educação Online” (UFBA, 2022x).

A assessoria pedagógica foi criada no contexto do SLS e consiste em um espaço de acompanhamento e de apoio dos docentes “em suas demandas pedagógicodidáticas emergentes

voltadas ao saber fazer na sala de aula para o retorno ao trabalho docente na modalidade online” (UFBA, 2022x). Já a netiqueta, refere-se a um local que reúne “um conjunto de boas maneiras e normas gerais de comportamento recomendadas para uma boa comunicação virtual”, cooperando com a atuação docente no momento pandêmico (UFBA, 2022x).

Vale ressaltar que estas atividades de formação podem ser pontuadas nos processos de progressão e promoção docente. De acordo com a Resolução nº 03/2016 do Conselho Universitário (CONSUNI) da UFBA, que estabelece as normas para esses processos, são atribuídos pontos à realização de “Curso de Aperfeiçoamento ou de Atualização concluído (180 horas)” (08 pontos) e de “Cursos livres, com duração mínima de 40 horas, concluídos” pelo docente (01 ponto, por curso) (UFBA, 2016a).

Conclui-se, então, que a Universidade Federal da Bahia vem expandindo suas ações de formação continuada, especialmente a partir da pandemia de Covid-19. Dentre essas ações, destaca-se a assessoria pedagógica, espaço inovador de acompanhamento individual e especializado dos professores num período de necessária transposição das atividades presenciais para o remoto.

3.3.2 A iniciação à docência na Faculdade de Direito da UFBA

Ao observar o currículo dos cursos de graduação e pós-graduação em Direito da FDUFBA, é possível visualizar dois importantes espaços de iniciação à docência: a monitoria e o Tirocínio Docente. Ambas as iniciativas são estruturadas a partir das diretrizes nacionais da CAPES, bem como da regulamentação interna da Universidade Federal da Bahia.

3.3.2.1 O Programa de Monitoria

O Programa de Monitoria da UFBA é regulamentado pela Resolução do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE) nº 05/2021 que o define como “programa pedagógico, remunerado ou voluntário, com a finalidade de assegurar e intensificar a cooperação entre estudantes e professores nas atividades básicas de ensino” (UFBA, 2021b). Além disso, a Resolução prevê os objetivos da monitoria, em seu art. 2º:

- I – contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino - aprendizagem - avaliação, através de projetos vinculados a componentes curriculares;
- II – intensificar e apoiar o estudante no desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades didático-pedagógicas.
- III – estimular o estudante de graduação a aperfeiçoar seus estudos, por meio do desenvolvimento de atividades supervisionadas de ensino;

IV – despertar o interesse do estudante pela docência mediante o desempenho de atividades ligadas ao ensino (UFBA, 2021b).

Importante ressaltar que se trata de recente modificação da regulamentação do programa da Universidade, antes regulada pela Resolução CAE nº 06/2012, a qual não previa expressamente o papel da monitoria como espaço de iniciação à docência. Do mesmo modo, a minuta inicialmente proposta pelos conselheiros do CAE foi modificada pelo Conselho, para fazer constar o inciso IV no artigo supracitado (UFBA, 2021a), de modo a deixar clara a importância do programa como primeiro contato do estudante de graduação com a profissão docente, especialmente nos cursos organizados como bacharelados.

O programa é gerido pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), através do Núcleo de Mobilidade e Monitoria (NUMOB), que lança, semestralmente, editais de seleção de projetos de monitoria. Os projetos são propostos pelos professores interessados e estão vinculados ao componente curricular, ou seja, havendo mais de um docente que ministre a disciplina, apenas poderá ser apresentado um projeto de monitoria, como dispõe o art. 3º, da Resolução CAE nº 05/2021. O projeto deverá apresentar a justificativa de sua necessidade, bem como os procedimentos didático-pedagógicos que o monitor irá desenvolver (UFBA, 2021b).

Cabe aos docentes a apresentação dos projetos à Congregação da unidade universitária que, após aprovação, os encaminhará à PROGRAD “para proceder à distribuição de bolsas entre as Unidades Universitárias, à execução administrativa e financeira das mesmas e aos demais procedimentos administrativos necessários”, conforme prevê o art. 10, da Resolução CAE nº 05/2021. Divulgado o quantitativo de bolsas distribuídos a cada unidade universitária, caberá à cada Congregação a distribuição das bolsas entre os projetos apresentados (UFBA, 2021b).

Após esse processo, os docentes estão autorizados a realizar o processo de seleção dos monitores, através de edital, no qual deverão constar o número de vagas; o período de inscrição, observado o mínimo de 5 dias úteis; data e horário do exame de seleção; a relação dos documentos necessários à inscrição; bem como os critérios do processo seletivo (UFBA, 2021b). Ressalte-se que o próprio documento já impõe dois requisitos para inscrição no processo seletivo:

Art. 16 Os requisitos para a inscrição do candidato no processo seletivo são:

I – estar regularmente matriculado em curso de graduação da UFBA;

II – ter cursado, com aprovação, ou ter obtido dispensa do componente curricular ou equivalente ao qual se vincula o projeto.

Parágrafo único. Componente curricular equivalente é aquele registrado na matriz curricular do curso, por meio de processo de reforma curricular ou alteração curricular isolada (UFBA, 2021b).

Selecionados os monitores, conforme critérios do CAE e aqueles estabelecidos no edital formulado pelo docente, caberá ao estudante:

- I – cumprir as atividades do plano de trabalho constante do Projeto de Monitoria ao qual está vinculado, assim como a carga horária de 12 horas semanais;
- II – interagir com professores e estudantes, visando apoiar os discentes matriculados no componente curricular de modo a potencializar o processo de ensino-aprendizagem;
- III – apresentar ao professor orientador o relatório final de suas atividades (UFBA, 2021b).

Nesse ponto, importante ressaltar que a Resolução prevê duas modalidades de vínculo de monitoria, quais sejam, monitoria remunerada e monitoria não remunerada, permitindo-se a vinculação de monitores de forma voluntária, ao qual se aplica todas as obrigações do monitor, exceptuando-se, tão somente, o recebimento da bolsa (UFBA, 2021b).

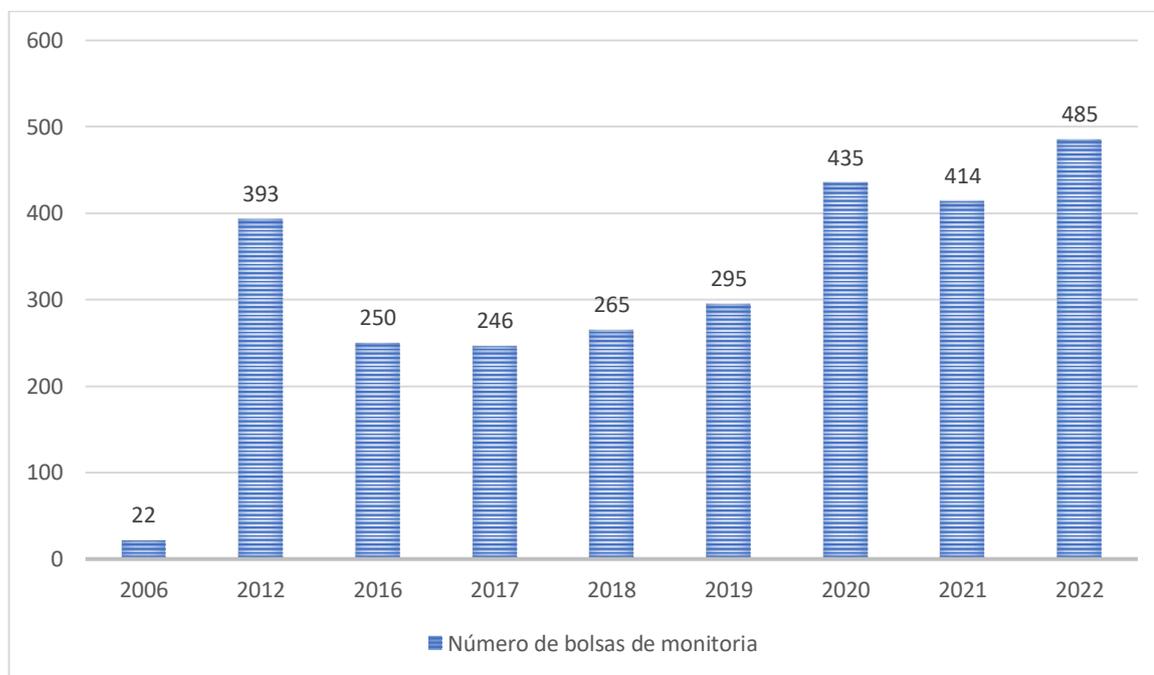
O documento destaca, ainda, a supervisão das atividades do monitor, a qual será exercida pelo professor orientador, não havendo restrições à quantidade de estudantes que podem se vincular a um único docente como monitores. Além disso, a norma proíbe o monitor de “substituir o docente em qualquer situação que envolva a preparação, ministração e/ou avaliação de atividades didático-acadêmicas, bem como o exercício de qualquer atividade administrativa.” (UFBA, 2021b).

Ao final do vínculo, o monitor deverá apresentar o “Relatório final do projeto de monitoria”, bem como o “Relatório de atividades do monitor”, para fins de certificação. No relatório final, constam dois campos a serem preenchidos, quais sejam, identificação do projeto e resultados obtidos com o projeto, no qual o estudante apresentará um relato sobre a relevância do projeto, as dificuldades encontradas e os principais resultados alcançados (UFBA, 2022r). Já no relatório de atividades, há quatro campos para preenchimento pelo monitor e pelo respectivo professor-supervisor, a saber: dados da monitoria, dados do monitor, relatório de atividades do estudante e parecer avaliativo referente ao desempenho do monitor, este último que registra a carga horária total cumprida pelo discente e a nota atribuída pelo professor ao estudante (UFBA, 2022q).

O último edital do Programa de Monitoria divulgado pela PROGRAD previu a distribuição de 235 bolsas no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) durante 4 meses de vínculo (UFBA, 2022t). Importante ressaltar que o programa vem obtendo destaque na Universidade nos últimos anos. O último PDI da UFBA, por exemplo, previu o aumento de 200% na oferta de bolsas do programa de monitoria dentre as metas para “Ampliar a qualidade da formação oferecida aos alunos dos cursos de Graduação, assegurando projetos pedagógicos atualizados, inovações pedagógicas e melhor articulação entre os BIs e os cursos de progressão

linear” (UFBA, 2017). O aumento do número de bolsas ofertadas pelo Programa de Monitoria na UFBA nos últimos anos pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Número de bolsas de monitoria na UFBA



Fonte: UFBA, 2018, 2019c, 2020d, 2021c, 2022s, 2022t, 2022v.

Os dados demonstram a consolidação do programa na Universidade, o qual vem sendo cada vez mais procurado pelas unidades universitárias. No semestre 2022.2, por exemplo, foram 530 projetos submetidos à PROGRAD por 35 unidades universitárias (UFBA, 2022u). Essa demanda concede ao programa um espaço de destaque dentro da Universidade, proporcionando a construção de experiências pedagógicas coletivas que fomentam a formação para a docência desde a graduação nas diversas áreas do conhecimento, como o que ocorre na Faculdade de Direito da UFBA (OLIVEIRA; SANTANA; PEREIRA, 2021).

Como visto, a monitoria é prevista, pelos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da FDUFBA, como atividade complementar, que objetiva “desenvolver habilidades do aluno para o magistério superior” e que “será exercitada inclusive com fins pedagógicos, profissionalizantes, bem como desenvolver aptidões do aluno em diversas áreas específicas e em projetos” (UFBA, 2007, 2008). Importante ressaltar, também, que o Regimento Interno da Faculdade de Direito da UFBA prevê que a monitoria será objeto de supervisão e controle pelo Núcleo de Monografia e Atividades Complementares (NUMAC) (UFBA, 2016b).

Semestralmente, os professores da IES, formulam seus projetos de monitoria, os quais são apresentados aos departamentos, órgão responsável pelo controle administrativo das

atividades de monitoria. Através dos departamentos, os projetos são submetidos à Congregação e, depois disso, remetidos à PROGRAD. Após a divulgação das bolsas destinadas à unidade pela Pró-Reitoria, a Congregação é responsável por formular os critérios de distribuição das bolsas.

Ao final do vínculo, estes estudantes devem apresentar o relatório final em prazo previsto pela PROGRAD ao departamento ao qual o professor-supervisor se encontra vinculado. Para fins de utilização da carga horária certificada para integralização curricular, o estudante deve apresentar a certificação junto ao NUMAC. Desse modo, embora o Regimento Interno da FDUFBA atribua ao NUMAC o papel de coordenação das atividades de monitoria na IES, os departamentos são os principais responsáveis pela organização interna do programa.

Importante mencionar que a ampliação do Programa de Monitoria na Universidade também alcançou a Faculdade de Direito, que, durante o Semestre Letivo Suplementar (SLS), foi a unidade universitária a receber o maior número de bolsas de monitoria no âmbito da Universidade (UFBA, 2020c). O quadro abaixo demonstra esse processo de consolidação, apresentando a quantidade de bolsas de monitoria destinadas à FDUFBA entre os semestres 2015.1 e 2022.2.

Quadro 1 – Quantidade de bolsas de monitoria destinadas à Faculdade de Direito da UFBA

Semestre	Quantidade de bolsas
2015.1	8
2015.2	12
2016.1	8
2016.2	15
2017.1	5
2017.2	26
2018.1	32
2018.2	28
2019.1	32
2019.2	-
2020 SLS	38
2021.1	-
2021.2	31
2022.1	18
2022.2	13

Fonte: Elaboração própria.

Especialmente no período abrangido pela pesquisa aqui apresentada – semestres 2021.2 e 2022.1 –, a Faculdade de Direito da UFBA implementou 49 bolsas de monitoria, através de projetos apresentados por 26 professores da IES em 25 componentes curriculares da grade dos cursos. Estes dados revelam um grande interesse de toda a comunidade acadêmica da FDUFBA com relação ao Programa de Monitoria.

Importante ressaltar, também, que a Faculdade de Direito da UFBA possui números relevantes de vínculos de monitoria não remunerada. Dados do NUMOB revelam que, entre os semestres 2015.2 e 2019.2, foram institucionalizados 242 vínculos de monitoria na IES, dentre os quais 159 eram vínculos remunerados por bolsa e outros 83 eram vínculos voluntários, ou seja, cerca de 35% dos monitores se interessaram em participar do programa, ainda que de forma não remunerada.

Ainda com relação aos monitores, destaca-se que os estudantes que atuam no programa como monitores também são discentes do curso de graduação, assim como seus colegas matriculados no componente curricular em que atua como monitor. Assim, há uma proximidade

entre esses sujeitos, ainda que o monitor geralmente esteja em um momento mais avançado do curso, já que precisa comprovar ter cursado o componente em que é monitor.

Pesquisa realizada na IES acerca dos vínculos de monitoria entre 2015.2 e 2019.2, com base nos relatórios apresentados pelos monitores revelou que a atividade responde, de forma efetiva, ao seu objetivo como espaço de iniciação à docência (OLIVEIRA *et al.*, 2022). De acordo com Oliveira e outros (2022), houve um efetivo contato dos monitores com a dimensão pedagógica da formação docente.

Por outro lado, não foi percebido no referido estudo o contato do monitor com as dimensões profissionais e político-administrativas da formação para a docência (OLIVEIRA *et al.*, 2022). Outro importante elemento não encontrado nos relatos dos monitores são os espaços de reflexão compartilhada que permitiriam a melhoria das atividades docentes (OLIVEIRA *et al.*, 2022).

Diante disso, o que se percebe é que, embora a monitoria permita aos estudantes dos cursos de graduação da FDUFBA realizar um primeiro contato com a docência, caracterizando-se como um espaço de prática jurídica docente, este programa carece de maior organização e coordenação das atividades, tendo em vista a imprecisão entre as competências dos órgãos previstos no Regimento Interno da IES. Além disso, aperfeiçoar o programa na unidade demanda a criação de um espaço de reflexão compartilhada entre monitores e professores, que contribuiria com o fortalecimento da identidade profissional dos docentes da IES.

3.3.2.2 O Tirocínio Docente

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Bahia são regulados pela Resolução CAE nº 03/2019, que prevê as regras para criação, reestruturação, alteração curricular isolada e extinção de cursos de graduação e pós-graduação (UFBA, 2019a). Este marco normativo exige que as propostas de criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* sejam anexadas de:

- a) documento orientador de PCCN;
- b) Regimento Interno do Curso aprovado pela Congregação, contendo normas para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso e do estágio de docência. (Resolução CAE 04/2020)
- c) regulamento do trabalho de conclusão de curso;
- d) regulamento do estágio de docência, se houver; (UFBA, 2019a).

A norma observa as diretrizes da CAPES, que prevê a obrigatoriedade do estágio de docência para os seus bolsistas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, o marco regulatório nada mais prevê acerca da realização dessa atividade, deixando sob

responsabilidade de cada PPG, por meio de seus Regulamentos Internos, a regulamentação do desenvolvimento do estágio de docência. Ressalte-se, também, que não há previsão de apoio financeiro às atividades de estágio de docência como projeto da Universidade.

Observando o disposto na norma, o Regimento Interno do Programa aponta que o Tirocínio Docente é um componente curricular obrigatório que possui como objetivo “preparar o aluno para o exercício do magistério superior” (UFBA, 2022m). A atividade abrange a atuação do estudante em componentes curriculares dos cursos de graduação da IES, através da ministração de aulas, cuja carga horária é limitada a 12 horas/aula, na elaboração, fiscalização e correção de avaliações, bem como no atendimento extraclasse dos estudantes (UFBA, 2022m).

O referido componente curricular possui carga horária de 68 horas/aula e será cursado uma vez durante o curso. O Regimento Interno também prevê a dispensa da realização dessa atividade nos casos em que o estudante comprove ter sido professor substituto da Faculdade de Direito da UFBA ou, sendo estudante do curso de doutorado, demonstre ter realizado a atividade durante o mestrado, realizado no PPGD da UFBA ou em Instituição de Ensino Superior Pública (UFBA, 2022m).

Para a realização da atividade, o estudante deverá realizar matrícula no componente curricular “Tirocínio Docente” e pesquisar, individualmente, a disponibilidade de professores de graduação para a sua supervisão. Definido o supervisor, o estudante encaminhará ao PPGD requerimento informando a disciplina e o professor junto ao qual irá realizar a atividade.

Ao final do semestre, o estudante deverá entregar relatório de suas atividades e a correspondente avaliação, realizada pelo supervisor da atividade, a qual determinará sua aprovação ou reprovação no componente curricular. O relatório a ser apresentado pelo estudante é denominado requerimento e possui um modelo fixo e restrito, podendo o estudante e o respectivo professor-supervisor preencher, tão somente, o nome do discente, sua matrícula, o semestre e componente curricular em que foram desenvolvidas as atividades, e a carga horária em que o estudante atuou. Além disso, consta no documento a seguinte expressão: “As atividades foram realizadas em (dia/horário), consistindo em: prática de aulas expositivas, orientação de graduandos e desenvolvimento de pesquisa na área jurídica.” (UFBA, 2022n).

Ademais, as atividades de tirocínio são supervisionadas pelo docente responsável pela disciplina, que poderá, ou não, ser o orientador do estudante na pós-graduação. Por sua vez, o supervisor da atividade deverá ser docente efetivo da IES e possuir o título de doutor (UFBA, 2022m).

Com relação à participação dos pós-graduandos na atividade de Tirocínio Docente, em levantamento realizado junto à secretaria do Programa, constatou-se que, entre os semestres 2019.2 e 2021.2, 74 estudantes de mestrado e doutorado se matricularam na atividade. Dentre estes, 53 eram mestrandos e 21 eram doutorandos, fato que pode indicar um número elevado de pedido de dispensas dos estudantes de doutorado, em razão de ter realizado o mestrado no mesmo Programa ou de ter sido professor substituto da IES. O quadro abaixo apresenta a quantidade de vínculos de tirocínio por semestre.

Quadro 2 – Quantidade de vínculos de tirocínio na Faculdade de Direito da UFBA

Semestre	Quantidade de vínculos Mestrado	Quantidade de vínculos Doutorado
2019.2	4	-
2020 SLS	9	8
2021.1	5	3
2021.2	35	10

Fonte: Elaboração própria.

Já no período entre 2021.2 e 2022.1, 40 estudantes concluíram a atividade, os quais foram orientados por 26 professores-supervisores. Dentre esses docentes, 25 integram o corpo docente do PPGD da UFBA e apenas um docente atua somente nos cursos de graduação da FDUFBA.

Recentemente, notou-se a ampliação da participação de docentes como supervisores de atividades de tirocínio, o que a publicação de norma complementar nº 02 pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da FDUFBA, que restringiu a participação de tirocinistas por componente curricular (UFBA, 2020b). A partir da nova norma, um professor-supervisor apenas poderá vincular até dois tirocinistas numa mesma disciplina (UFBA, 2020b).

Ao analisar as atividades de iniciação à docência da FDUFBA, nota-se, portanto, importantes aproximações e distinções entre os programas de monitoria e de Tirocínio Docente, as quais encontram-se sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Diferenças entre o Tirocínio Docente e a Monitoria na Faculdade de Direito da UFBA

	Tirocínio Docente	Monitoria
Natureza da atividade	Atividade curricular obrigatória	Atividade complementar
Carga horária semestral	68 horas	204 horas
Redação de projeto de ensino	Não há previsão	Obrigatório
Redação de plano de trabalho	Não há previsão	Obrigatório
Pagamento de bolsa	Não	Sim
Supervisão	Docente da disciplina	Docente da disciplina
Coordenação administrativa	Secretaria do PPGD	Departamento competente e PROGRAD

Fonte: Elaboração própria.

Dentre esses pontos, destaca-se o fato de que embora o Tirocínio Docente esteja previsto como atividade curricular obrigatória, não há na grade curricular dos cursos de mestrado e doutorado em Direito na UFBA disciplinas que se relacionem com o ensino superior, com a educação jurídica ou com a profissão docente, inexistindo articulação da atividade com o currículo. O mesmo acontece no curso de graduação em Direito da UFBA, que apesar de fomentar as atividades de monitoria semestralmente, não prevê em sua grade curricular discussão sobre temas indispensáveis à formação de educadores.

Percebe-se, ainda, que os métodos avaliativos das atividades possuem funções distintas. Enquanto no Tirocínio Docente os mestrandos e doutorandos entregam um formulário simples para fins de registro, na monitoria, os estudantes devem entregar, ao final do semestre, dois formulários, nos quais, além dos elementos indicados no formulário do Tirocínio Docente, são descritas as atividades realizadas e as dificuldades encontradas pelos discentes ao longo do semestre, fomentando a reflexão sobre o seu próprio processo formativo e uma autoavaliação.

Evidencia-se, também, importante diferença de organização dos programas quanto ao sistema de supervisão das atividades. Na monitoria, agentes externos agem na supervisão das atividades, analisando as propostas de Projetos de Monitoria, bem como avaliando os relatórios de atividades apresentados ao final do semestre, papel este titularizado pelo Departamento competente e pela PROGRAD. Por outro lado, no tirocínio, este papel encontra-se restrito à

secretaria do PPGD, a qual apenas recepciona os formulários de Tirocínio Docente apresentados pelos discentes ao final da realização das atividades.

Por outro lado, a possibilidade dos tirocinistas realizarem as atividades de iniciação à docência na graduação com supervisão de um professor da graduação revela-se como um potencial espaço de articulação entre graduação e pós-graduação, já que não existem lugares de troca de experiências e conhecimentos entre ambos os níveis de formação. Notadamente, inexistem espaços de inserção e interação do Programa de Pós-Graduação junto aos professores de graduação, estes que orientam atividades de monitoria e de pesquisa na IES e que poderiam em muito contribuir para as atividades do PPGD.

Conclui-se, portanto, que apesar do lugar formalmente institucionalizado de formação para a docência, de acordo com as normas legais, ser a pós-graduação, há clara desorganização e desarticulação das atividades de iniciação à docência, inclusive enquanto critério a ser considerado na avaliação do Programa. Em verdade, o Programa de Monitoria na graduação, enquanto programa institucionalizado, vem se constituindo em um efetivo espaço de formação, com trocas de experiências e de construção de saberes relacionados à prática docente na Faculdade de Direito da UFBA.

4 O IMPACTO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA

Os espaços de formação para a docência da Faculdade de Direito da UFBA vêm envolvendo parcela significativa do corpo discente e do corpo docente dos cursos de graduação e pós-graduação geridos pela IES. Além de oportunizar a formação de futuros docentes, em seu primeiro contato com o magistério superior enquanto profissão, esses programas viabilizam a formação continuada de professores já em exercício da profissão, permitindo que estes sujeitos reflitam sobre suas práticas cotidianamente no processo de orientação e supervisão dos educadores em formação.

Os tópicos a seguir apresentam os resultados do questionário aplicado junto aos professores da FDUFBA à luz do quadro teórico já exposto. O instrumento objetivou perceber o impacto dos programas de formação docente na prática pedagógica dos professores da IES, na perspectiva dos próprios docentes, e foi organizado em 7 seções, a saber: i) identificação pessoal; ii) identificação profissional; iii) formação docente; iv) prática docente; v) programa de monitoria; vi) programa de tirocínio; e vii) contribuição dos programas de iniciação à docência. O questionário foi estruturado através da plataforma “*Google* Formulários” e encontra-se disponível no Apêndice A.

Acerca do envio do questionário, inicialmente foram levantados os endereços de e-mail dos professores constantes nas bases da Universidade Federal da Bahia, por meio dos quais foram enviados convites para a participação na pesquisa. Além disso, foram enviadas mensagens privadas nas redes sociais utilizadas pelos docentes. O questionário recebeu respostas no período entre 18 de outubro e 3 de novembro de 2022.

Com relação aos participantes da pesquisa aqui foram convidados todos os 44 docentes-supervisores para a participação no estudo. Destes, 20 professores participaram da pesquisa, aqui denominados respondentes, o que revela a participação de, aproximadamente, 45% da amostra.

Importante também destacar que a identificação dos docentes no questionário foi opcional, de modo a possibilitar que os docentes que não se sentissem confortáveis a expor seus relatos de forma identificada tivessem maior liberdade ao responder as questões. Por esse motivo, a análise dos dados coletados não identifica seus respondentes, identificando-os, tão somente, como “Professor(a)-supervisor(a)”.

4.1 QUEM SÃO OS SUPERVISORES DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA FACULDADE DE DIREITO DA UFBA?

Para responder ao problema proposto na pesquisa, qual seja, observar o impacto dos programas de Tirocínio Docente e monitoria na prática docente dos professores da FDUFBA, é primordial compreender quem são estes sujeitos. Os dados apresentados a seguir evidenciam quantos docentes, discentes e componentes curriculares estiveram envolvidos nos espaços de iniciação à docência da FDUFBA no período investigado. A análise tem como enfoque a natureza do vínculo de trabalho, como estes se relacionam com a profissão docente, bem como a trajetória formativa destes profissionais.

4.1.1 O perfil dos professores-supervisores

De acordo com o levantamento realizado junto ao Núcleo de Mobilidade e Monitoria da UFBA, nos semestres 2021.2 e 2022.1 foram 49 vínculos de monitoria com bolsa, titularizados por 43 estudantes vinculados a 26 componentes curriculares, os quais, por sua vez, estiveram sob responsabilidade de 26 docentes-supervisores. Os dados demonstram que houve renovações de bolsas no período, de modo que alguns os estudantes participaram do programa por mais de um semestre. O interesse no Programa acontece de forma ainda mais intensa com os professores supervisores, já que a maioria deles participaram do programa em ambos os semestres e/ou com mais de um bolsista por semestre.

Com relação à atividade de Tirocínio Docente, os dados levantados junto à secretaria do PPGD da UFBA revelam que houve 40 vínculos nos semestres 2021.2 e 2022.2. Importante ressaltar que é vedado ao discente a matrícula no componente por mais de um semestre, de modo que os 40 vínculos foram titularizados por diferentes estudantes. Estes discentes foram supervisionados por 26 docentes-supervisores em 23 componentes curriculares. Destaca-se que, dos 26 docentes que participaram do programa no referido período, duas professoras não integram o corpo docente do PPGD.

Cruzando os dados de ambos os programas, é possível afirmar que 44 professores participaram como docentes-supervisores dos espaços de iniciação à docência da FDUFBA no período entre 2021.2 e 2022.1. Isso porque, dentre os docentes listados, nove participaram de ambos os programas no último ano.

Em análise dessa amostra, percebe-se que 30% dos docentes são mulheres e 70% são homens. Já com relação aos respondentes, 65% são do gênero masculino e 35% do gênero

feminino. Além disso, entre os respondentes, 65% são brancos, 25% pardos e outros 10% preferiram não responder. Estes dados coincidem com o perfil do corpo docente da própria IES, no qual existem apenas sete professores efetivos negros (SANTANA, 2022), o que representa, aproximadamente, 6% de todo o corpo docente da IES.

Quanto ao departamento em que estão lotados, do total da amostra, 19 vinculam-se ao Departamento de Estudos Jurídicos Fundamentais (44%), 13 ao Departamento de Direito Público (29%) e 12 ao Departamento de Direito Privado (27%). Com relação aos respondentes, 55% indicaram o Departamento de Estudos Jurídicos Fundamentais, 25% ao Departamento de Direito Privado e outros 20% ao Departamento de Direito Público, números estes próximos ao constatado quando da análise geral da amostra.

Tais dados revelam um maior interesse dos professores do Departamento de Estudos Jurídicos Fundamentais nas atividades de iniciação à docência, já que aproximadamente 43% dos docentes desse departamento participaram desses programas no último ano. Diferentemente do que ocorre no Departamento de Direito Público e no Departamento de Direito Privado, nos quais participaram das atividades 28% e 35% dos professores, respectivamente.

Ressalte-se que, embora o Departamento de Direito Público seja aquele que agrega a maior quantidade de professores da FDUFBA, este é o que menos demonstra interesse pelas atividades. Este dado pode apontar para a ausência de interesse em atividades extraclasse pelos professores integrantes deste Departamento, seja em razão de outras prioridades profissionais ou da ausência de tempo para se dedicar a tais atividades.

No tocante ao regime de trabalho, 24 professores possuem vínculo de trabalho de 40 horas (55%), 10 professores possuem vínculo de 20 horas (22,5%) e outros 10 docentes vinculam-se em dedicação exclusiva à Universidade (22,5%). Quanto aos respondentes, 55% indicaram estar vinculados à Universidade sob regime de 40 horas, 30% em regime de dedicação exclusiva e 15% em regime de 20 horas de trabalho.

Os dados gerais da amostra se aproximam do constatado entre os respondentes, destacando-se a maior participação, em termos proporcionais e comparativos, de docentes em regime de dedicação exclusiva, e a menor participação, nos mesmos termos, de docentes em regime de 20 horas.

Ressalta-se, ainda, a quantidade de docentes em regime de dedicação exclusiva que participaram das atividades. Isso porque, dentre os 11 docentes que possuem vínculos dessa natureza, 10 participaram dos programas nos últimos anos, o que revela a importância destes professores na consolidação das atividades de iniciação à docência na IES. Além disso, o dado pode indicar que os professores com regimes de trabalho de outras naturezas possuem uma

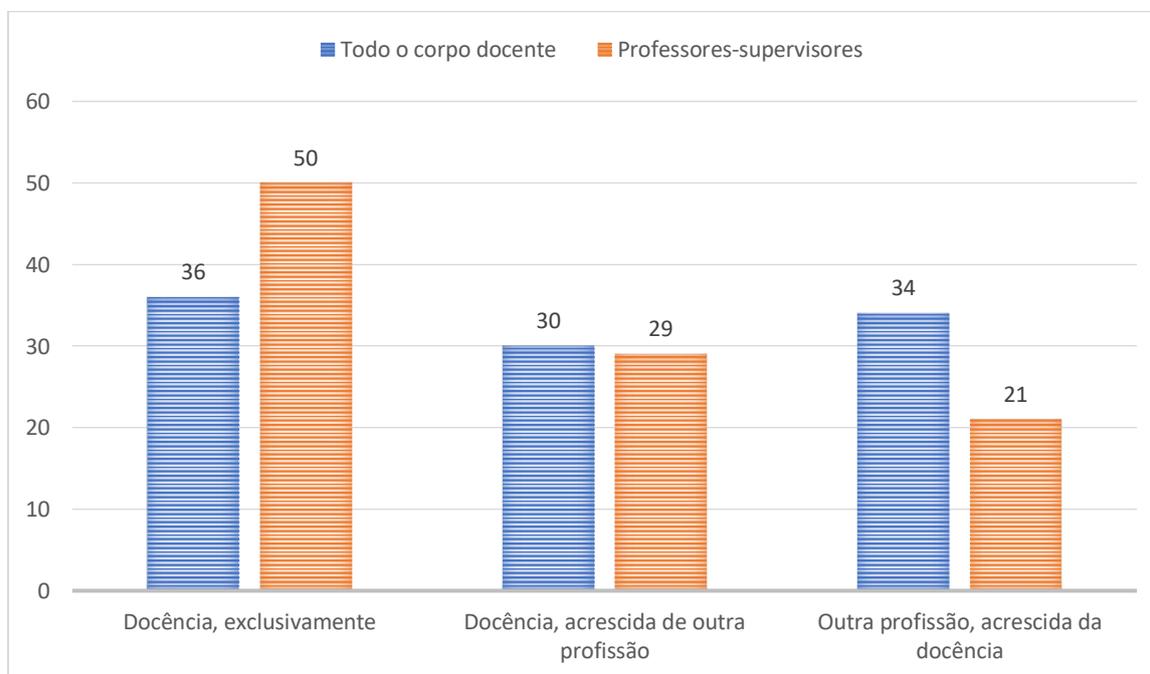
reduzida disponibilidade para participar destas atividades ou, ainda, que, por não se identificarem como professores, não percebem estes espaços como importantes.

Diante disso, ressalta-se a importância de professores em dedicação exclusiva para o fortalecimento do programa, já que, pela própria natureza do seu regime de trabalho, conseguem dedicar um maior tempo para atividades extraclasse.

Acerca da identificação profissional desses professores, em levantamento de seus Currículos *Lattes*, em especial no campo destinado ao resumo do currículo, percebe-se que 50% dos professores indicam somente a profissão docente na sua atuação profissional. Além disso, outros 29%, apesar de indicarem outra profissão jurídica, apontam a docência em primeiro plano. Por outro lado, parcela considerável dos professores aqui investigados (21%) ainda indica outra profissão jurídica em primeiro lugar⁶.

Ao comparar estes dados com a análise realizada sobre o currículo de todos os professores da IES, é possível identificar uma maior identidade profissional dos docentes que atuam nos espaços de iniciação à docência, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Identificação profissional dos professores da FDUFBA, com base na descrição do Currículo Lattes, em porcentagem (%)



Fonte: CNPq, 2022.

⁶ A análise foi realizada através de busca nominal na Plataforma Lattes, em 09 de novembro de 2022 (CNPQ, 2022).

Percebe-se, então, que o número de professores que indicam somente a docência no currículo é superior quando comparado à totalidade dos professores da FDUFBA. Além disso, dentre os professores-supervisores, há um menor número de docentes que indicam a docência em segundo plano. Esses dados revelam a importância dos espaços de formação docente na construção da identidade profissional dos professores, já que nestes lugares é possível dialogar com colegas de profissão e com aqueles que irão exercê-la futuramente, compartilhando os desafios da docência, o que fomenta a compreensão da docência enquanto profissão.

4.1.2 A formação docente dos professores-supervisores

O terceiro eixo do questionário aplicado envolveu questionamentos acerca da trajetória formativa dos professores-supervisores. Buscou-se, com isso, mapear os espaços em que os docentes foram e são formados profissionalmente, bem como registrar as suas percepções acerca destas experiências.

Inicialmente, é importante registrar que 90% dos respondentes afirmaram ter participado de espaços de iniciação à docência e outros 80% revelaram ter participado de espaços de formação docente após iniciar na carreira. Contudo, ao indicar quais espaços seriam estes, é possível perceber a ausência de conhecimento sobre o que seriam estes instrumentos formativos. Assim, embora “iniciação à docência” e “formação continuada” sejam terminologias próprias da carreira profissional, parte dos professores demonstrou não saber identificar e diferenciar ambos os momentos formativos.

Exemplo disso foram as respostas à pergunta “Antes de iniciar na carreira, você participou de algum espaço de iniciação à docência?”, na qual os professores indicaram a resposta “Professor Substituto” como meio de iniciação à docência, bem como o registro dos seguintes lugares de formação continuada: “Mestrado e doutorado”, “Tirocinista no Mestrado”, “Monitoria e tirocínio”, “*Universidad Autonoma de Madrid*” e “Venho como docente das estaduais UEFS, comecei lá.”.

Embora não se desconsidere que a formação docente também seja construída através da própria prática profissional (NUNES, 2007), a indicação de que esta formação é realizada em sua atuação como professor – seja na resposta acerca da iniciação à docência, seja no questionamento sobre a formação continuada – corrobora com a ideia de que a atuação do professor de Direito é um espelho das práticas que esse sujeito vê em seus professores (OLIVEIRA, 2010), perpetuando o ciclo de reprodução de conteúdos sem reflexão crítica e contextualizada e sem a participação ativa dos estudantes.

Além disso, outros docentes apontam o Tirocínio Docente, a monitoria, o mestrado e o doutorado como iniciativas de formação continuada. Contudo, de acordo com a LDB, os cursos de graduação *stricto sensu* são espaços de formação para a docência (BRASIL, 1996), possuindo natureza distinta da formação continuada. Ademais, a indicação de IES sem qualquer detalhamento ou exemplificação reforça a limitada compreensão de parte dos professores da FDUFBA sobre o que é a formação docente.

Esse quadro também se relaciona com a fragilidade dos espaços de formação docente dos professores, já que o fato de os docentes não saberem o que são programas de formação docente revela que estes não frequentaram tais lugares. Ademais, a própria ausência de exigência qualquer formação pedagógica específica para o exercício da docência limita o contato dos professores com os conhecimentos básicos para o exercício da profissão, referentes às dimensões pedagógica, profissional e político-administrativa.

Em que pese estas fragilidades acerca dos programas de iniciação à docência, é importante destacar que 41,2% dos professores indicaram ter frequentado a monitoria, mesma porcentagem indicada ao estágio de docência, o que reafirma a importância de ambos os espaços na trajetória formativa dos professores de Direito.

Os respondentes também apontaram grupos de extensão como instrumentos de iniciação à docência, os quais, embora, de fato, sejam capazes de desenvolver habilidades essenciais ao exercício da carreira, e seja contemplado no tripé universitário, não reúnem todo o conhecimento que a formação docente requer. Isso porque, como visto, a formação docente abrange saberes didático-pedagógicos, profissionais e político-administrativos, amplitude que não pode ser abrangida por programas de extensão, ainda que estes sejam desenvolvidos na área da educação. Exemplo disso é um grupo de extensão que atua com atividades educativas em escolas do ensino básico. Nesse caso, embora os discentes envolvidos no grupo estejam em contato com os saberes da docência, estes se refeririam à educação básica e não à educação superior, campo em que irão atuar e que possui características específicas.

Um último ponto a se destacar é a indicação de “Educação popular; Educação de Jovens e Adultos” como oportunidade de iniciação à docência. A educação popular, por exemplo, possui diretrizes que rompem com o ensino tradicional presente no ensino jurídico, já que, por exemplo, a construção do conhecimento tem como ponto de partida as experiências dos próprios estudantes, de modo que pode contribuir com o enfrentamento aos problemas dos cursos jurídicos.

Ao avaliar estes espaços, os respondentes indicaram que a iniciação à docência permitiu o contato com os “desafios da docência” (Professor-supervisor 01), assim como viabilizou

“conhecer métodos e pedagogias do campo” (Professor-supervisor 02). Estas habilidades se relacionam com a dimensão pedagógica da formação para a docência, permitindo aos docentes lidar com situações inesperadas, comuns na prática profissional, bem como conhecer teorias pedagógicas que auxiliariam sua prática.

Além disso, as iniciativas de iniciação à docência foram apontadas como determinantes nas escolhas profissionais dos professores. De acordo com o Professor-supervisor 03:

A realização de monitoria durante toda a graduação foi fundamental para despertar o interesse e, acima de tudo, conhecer sobre metodologias de ensino, pesquisa e extensão, abordar os dilemas do espaço de sala de aula e estruturar programas e projetos relacionadas aos diversos eixos de atuação acadêmica.

Essa fala revela a importância dos espaços de iniciação à docência nos cursos jurídicos, já que este é o momento em que o estudante de Direito conhece com o amplo leque de profissões jurídicas, podendo optar por experimentá-las, o que influenciará a escolha da profissão que irá seguir (SANTANA; GHIRARDI, 2020).

Por outro lado, um docente avaliou negativamente sua experiência. Conforme expôs a Professora-supervisora 04, sua experiência foi “Sofrida, angustiante, solitária, já que sem supervisão e com atribuições e responsabilidades que extrapolavam a condição de ‘estagiária docente’ ou ‘tirocinista’, apesar do apoio material recebido pela IES”. A fala indica as inseguranças do primeiro contato com a sala de aula, o que seria amenizado por uma supervisão efetiva de um docente com mais experiência. Destaca-se, portanto, a importância da supervisão e da delimitação das atividades do estudante em formação, os quais não podem ser utilizados como meros substitutos dos docentes, sob pena de descaracterização do caráter pedagógico das atividades.

Com relação aos espaços de formação continuada, os respondentes indicaram programas ofertados pela IES ou buscados por eles individualmente, sendo esses espaços geralmente cursos. Nesse ponto, destaca-se que alguns professores indicaram a importância de espaços não formais em sua formação, tais como a “Educação Jurídica Popular” (Professora-supervisora 05), o “comando da greve na UFBA” e “atividades junto ao INEP na condição de avaliadora de cursos jurídicos” (Professora-supervisora 04).

As respostas confirmam a natureza plural da formação continuada, isto é, a formação dos professores não deve abranger apenas o conhecimento específico de um campo do conhecimento ou o domínio sobre métodos de ensino. Sendo a docência uma profissão complexa, o contato com todas as dimensões de saberes da formação docente é essencial para a formação efetiva destes sujeitos.

Ao avaliar estes espaços, de início, o que se ressalta são os silêncios dos professores, já que apenas três deles se aprofundaram nessa análise. Este fato pode indicar a ausência de reflexão dos docentes sobre sua própria formação, o que, como já apontado, é essencial para a avaliação de suas práticas e a conseqüente melhoria destas.

Contudo, duas respostas chamam a atenção. Um primeiro docente destaca a importância da formação continuada na pandemia, momento em que foi necessário aprender a lidar com novas tecnologias de ensino. Nesse ponto, importante destacar que a UFBA, compreendendo necessária a capacitação de seus docentes para esse novo contexto, ofertou diversas ações para os professores durante o período de ensino remoto, conforme explicado no tópico anterior.

A segunda resposta destacada aponta para a importância das ações de formação continuada para o trabalho coletivo, bem como para a melhoria da comunicação com os estudantes. De acordo com o Professor-supervisor 03:

A experiência nesses espaços permitiu, a partir da interação com outros colegas e da articulação com a perspectiva de estudantes, a elaboração de outras abordagens em sala de aula, bem como a melhor utilização das ferramentas disponíveis de interação ensino-pesquisa-extensão.

Desse modo, sendo a docência uma profissão exercida, majoritariamente, de forma individual, a participação em espaços em que se permite a interação com outros colegas de profissão fortalece os vínculos sociais e a identidade profissional entre docentes. Além disso, permite a discussão e o enfrentamento coletivo acerca dos desafios da carreira, em resposta às políticas de desvalorização do trabalho docente.

4.2 A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES-SUPERVISORES DA FDUFBA: TRANSFORMAÇÃO OU REPRODUÇÃO?

Como visto, os métodos tradicionalmente utilizados no ensino do Direito são apontados como ineficientes, por privilegiarem a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem e por fomentar a reprodução de conteúdos. Ainda assim, muitos docentes ainda escolhem ser “instrumentos de um projeto alheio” em detrimento de “agir sobre essas estruturas para que se tornem mais próximas daquilo que acreditamos que devam ser” (GHIRARDI, 2012, p. 18).

Nesse contexto, o questionário aplicado junto aos professores-supervisores abrangeu questionamentos acerca dos métodos de ensino-aprendizagem, métodos avaliativos e bibliografia utilizada pelos docentes. Este eixo visou mapear as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, a fim de compará-las com o quadro teórico já descrito, bem como permitir a

posterior análise sobre como estes sujeitos percebem as contribuições dos monitores e tirocinistas em sua ação docente.

No tocante aos métodos de ensino-aprendizagem adotados pelos professores, parcela importante dos docentes apontou adotar aulas expositivas (80%) em sua prática. Nesse ponto, é importante destacar que os discursos proferidos pelos professores em suas aulas expositivas veiculam determinadas ideologias, as quais, muitas vezes, pretendem reproduzir interesses de certos grupos, podendo se constituir um instrumento de dominação social (MOREIRA, 2017). Diante disso, considera-se insuficiente este método tradicional utilizado nas Faculdades de Direito, pois limita o acesso dos estudantes a um conhecimento que é concebido apenas sobre a visão daqueles que detém poder (ADICHIE, 2019), no caso, o professor.

Por outro lado, a adoção de métodos que posicionem o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem favorece a construção do conhecimento a partir da própria experiência do discente. Em razão da sua importância para o enfrentamento dos desafios do ensino jurídico, a utilização dessas metodologias de ensino, denominadas metodologias ativas, passaram a ser, inclusive, previstas pelas DCN como elemento de utilização obrigatória pelos cursos jurídicos (BRASIL, 2018d).

Nesse contexto, o fomento ao protagonismo estudantil viabiliza o desenvolvimento de habilidades voltadas à aplicação prática e à interpretação crítica dos conteúdos (GHIRARDI, 2012), sempre à luz da realidade social e das questões transversais a ela, tais como as questões de gênero e de raça, também de inclusão obrigatória nos currículos dos cursos de Direito, conforme as novas DCN (BRASIL, 2018d).

Esta modalidade de metodologia de ensino foi indicada por 60% dos professores respondentes, o que revela certa consciência dos docentes da importância dos estudantes nas aulas. Entre os dois métodos citados ainda foram apontados as “aulas dialogadas” (85%) e os seminários (65%), os quais possibilitam a atuação do estudante durante a exposição do professor ou, que ele próprio, atue apresentando conteúdos aos seus colegas.

Ainda que não seja o cenário ideal, este quadro revela o esforço dos professores-supervisores em romper com os métodos tradicionais de ensino, pois estes vêm adotando práticas que retiram o estudante de uma posição inativa em sala de aula, atuando na construção do seu próprio conhecimento.

O mesmo é percebido quando analisados os métodos avaliativos utilizados pelos docentes, já que métodos que estimulam a realização de pesquisas, a sistematização do conhecimento e o diálogo com a prática jurídica foram indicados pelos professores, dentre eles

constam seminários (70%), trabalho em grupo (70%), estudo dirigido (65%), estudo de caso (45%), redação de artigo (25%) e a produção de relatórios técnicos (20%).

Por outro lado, a maior porcentagem registrada na questão refere-se a método tradicionalmente utilizado nos cursos jurídicos, qual seja, a prova escrita dissertativa (85%). Trata-se de método que fomenta a memorização e estimula a busca, pelos estudantes, de “apostilas” ou “cadernos digitados” que registram as aulas dos próprios professores, em detrimento dos livros. De acordo com Ferreira Sobrinho (1997, p. 77),

É praticamente impossível convencer o alunado sobre a necessidade de ler livros. O vício das anotações bastante em si - ou coisa bem pior: as famosas apostilas que alguns ousam distribuir para os estudantes - é uma nota triste dentro das Faculdades de Direito que enxovalha as notas formais que adornam currículos também formais, sem valor real.

Este problema reforça aquele indicado quando da análise das aulas expositivas, já que fomenta a reprodução daquilo que o professor expõe em sala de aula – e, conseqüentemente, das ideologias que estes discursos jurídicos carregam com si. O mesmo acontece com a prova escrita objetiva e a prova oral, indicados por 60% e 20% dos respondentes, respectivamente.

Outro problema dos cursos jurídicos é a utilização massiva de manuais, o que também foi constatado no questionário, 45% professores, ao serem perguntados acerca das referências bibliográficas que utilizam nos cursos, indicaram, exclusivamente, manuais. Além disso, outros 28% dos respondentes indicaram manuais aliados a outras referências bibliográficas.

Nesse ponto, importante destacar que 40% de todos os respondentes indicaram, expressamente, manuais produzidos por docentes da própria IES, o que reforça o fato de que os manuais utilizados nos cursos são construídos pelos próprios professores, a partir de seus entendimentos expostos em sala de aula, os quais são cobrados aos estudantes nas avaliações, criando um ciclo de reprodução do conhecimento.

Por outro lado, apenas 28% dos professores indicaram outros livros e artigos, excluindo manuais jurídicos. O Professor-supervisor 01, inclusive, pontuou: “Trabalho basicamente com artigos e textos selecionados. Evito a indicação de manuais, pois acho muito superficiais. Procuro selecionar um texto por aula, indicando autores variados”.

Diante disso, o que se constata é que, embora muitos professores estejam adotando práticas inovadoras de ensino, especialmente com relação aos métodos de ensino-aprendizagem, práticas tradicionais do Direito ainda permeiam o curso jurídico da FDUFBA, cuja atuação dos estudantes em formação pode contribuir para o seu rompimento.

4.3 PERCEPÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO COLETIVO DA DOCÊNCIA: PROFESSORES E ESTUDANTES EM FORMAÇÃO

Tradicionalmente, o lugar da docência no processo de ensino-aprendizagem é ocupado pelo sujeito detentor do conhecimento. Contudo, essa perspectiva possui limitações, especialmente para a formação de profissionais críticos, reflexivos e questionadores dos conhecimentos postos pelo professor. Sob outra perspectiva, o compartilhamento da docência entre sujeitos com diferentes experiências pessoais e profissionais rompe com a centralidade do professor e proporciona a circulação de uma pluralidade ideias. Assim, ressalta-se o potencial formativo existente no exercício coletivo da docência entre professores, monitores e tirocinistas, especialmente através do compartilhamento da tomada de decisões acerca de todas as etapas e elementos do processo de ensino-aprendizagem.

Por atuarem junto ao professor em diversas atividades relacionadas à profissão docente, os monitores e tirocinistas podem contribuir com o rompimento das práticas tradicionais dos professores da IES. Estas possibilidades sujeitam-se, além da disponibilidade do docente para participar dos espaços de formação, à concepção que cada docente possui sobre o papel que monitores e tirocinistas detém no processo de ensino-aprendizagem, bem como à abertura destes docentes para o diálogo e reflexão coletiva sobre suas práticas.

Analisadas sob a perspectiva da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2011), as respostas podem ainda apontar quais elementos os docentes consideram relevantes na formação dos professores de Direito. De forma inversa, os dados também podem indicar como os professores percebem a sua profissão, ou seja, qual a sua percepção acerca das atribuições de um profissional docente, das habilidades que esse profissional precisa desenvolver para a atuação profissional e dos conhecimentos que o docente precisa acessar para exercer a profissão.

Inicialmente, importa registrar que os dados obtidos através do questionário atestam a natureza da monitoria e do tirocínio como espaços de formação para a docência na IES. Isso porque, no caso da monitoria, 92,3% dos respondentes indicaram, dentre os motivos que os levaram a participar do programa, o fortalecimento do Programa de Monitoria na FDUFBA e a oferta de espaço de iniciação à docência. Já no tirocínio, esses motivos alcançam 77,8% dos professores.

Ainda que não se desconsidere a importância de tal reconhecimento por ambos os grupos de professores, ressalte-se que o reconhecimento registrado no âmbito do Programa de Monitoria é superior ao que se constata nas mesmas respostas quanto aos professores-supervisores de tirocínio, embora essa última atividade seja o espaço legalmente

institucionalizado para tal fim, o que demonstra o destaque que a monitoria possui no âmbito da IES.

A análise a seguir apresentada considera as respostas dos professores que atuaram como supervisores no Programa de Monitoria (65%) e nas atividades de tirocínio (55%), de modo que as porcentagens a seguir citadas referem-se aos docentes que participaram de cada atividade e, portanto, responderam aos questionamentos sobre cada um dos programas.

4.3.1 O planejamento: reprodução ou construção?

O planejamento consiste no momento que antecede o ato de ensinar. É nessa etapa que o professor realiza as escolhas que irão nortear o curso, podendo construí-lo à luz de suas concepções e das diretrizes da IES a qual é vinculado ou reproduzi-lo com base em modelos disponibilizados por outros docentes (GHIRARDI, 2012).

De acordo com D'Ávila (2018, p. 68), o planejamento consiste num “processo reflexivo de natureza política e didático-pedagógica e parte dos saberes essenciais ao trabalho docente”, permitindo, ainda, a construção de um instrumento no qual “se estabelecem as diretrizes e os meios concretos que asseguram a operacionalização da prática” (D'ÁVILA, 2018, p. 73).

Importante ressaltar que o planejamento é um ato importante também para os estudantes que integram espaços de formação docente, tal como aponta Pereira (2007). Nesse sentido, a Resolução CAE nº 02/2021, que regulamenta o Programa de Monitoria no âmbito da UFBA, prevê, dentre as atribuições do monitor, a elaboração de um plano de trabalho, junto ao docente-supervisor (UFBA, 2021). De modo contrário, não há qualquer previsão de planejamento das atividades pelos tirocinista.

Partindo da premissa de que, para ser efetiva, a aprendizagem precisa ser realizada com base no diálogo (HOOKS, 2020), o planejamento de um componente curricular precisa considerar o perfil dos estudantes matriculados. Neste ponto, os professores-supervisores destacaram a importância do contato com a “realidade” dos estudantes, indicando que a monitoria cumpre o papel de aproximá-los dessa “realidade”, como exemplifica a Professora-supervisora 04 ao indicar o impacto da monitoria em sua prática docente:

Função de me aproximar da realidade e demandas estudantis, bem como de fazer conhecer os desafios da docência e da discência, especialmente da atual geração de jovens que se apresentam com uma visão pragmática e objetiva de vivências o curso a partir de seus interesses pessoais, particulares.

Esse conhecimento implementa uma nova dinâmica na disciplina, “em virtude da aproximação das realidades do monitor e dos discentes”, como citado pelo professor-supervisor

03. Atribui-se, então, ao monitor o papel de mediador, que, por estar numa situação mais próxima dos estudantes, consegue transmitir ao docente as percepções, sugestões e reivindicações dos estudantes, facilitando o planejamento das atividades.

Dentre as atividades realizadas pelo monitor, pouco há destaque para a participação dos monitores no processo de planejamento das atividades, já que “discutir a bibliografia e o programa do curso” foi indicado por apenas 7,7% dos professores. Neste ponto, as atividades atribuídas aos monitores possuem caráter procedimental, sendo a eles atribuídos a pesquisa de artigos, doutrina e jurisprudência (76,9%) e a entrega de avaliações (23,1%).

Fugindo à esta regra, um professor indicou a contribuição da monitoria para o planejamento componente curricular, afirmando que atualiza a bibliografia do curso a partir das contribuições dos monitores. Além disso, o Professor-supervisor 06, ao indicar o que diferencia ter ou não monitor, indicou que:

Por um lado, passo a ter mais trabalho, de reuniões de orientação e discussão, planejamento, avaliação, correção das atividades propostas por estudantes etc. Por outro lado, entendo que democratiza e qualifica as decisões sobre planejamento, execução e avaliação da disciplina.

Ressalte-se, assim, que a orientação de monitoria consiste em atividade docente que ocupa tempo e demanda trabalho do professor. Contudo, os benefícios que esse diálogo pode oportunizar compensam o trabalho realizado, posto que permitem o planejamento conjunto das atividades da disciplina, levando em consideração a visão do monitor, o que melhora as relações de ensino-aprendizagem.

É o que indica, inclusive, a Professora-supervisora 07, quando aponta que o planejamento junto com os monitores contribui para a implementação das novas DCN. Segundo a Professora-supervisora 07:

Os monitores e monitoras podem auxiliar no plano de trabalho acerca de metodologias ativas que sejam mais atrativas ao corpo discente, como sala de aula invertida, trabalhos acadêmicos etc. Ressalto ainda que estes podem participar das práticas, o que enriquece a experiência.

Com relação ao Tirocínio Docente, uma maior parcela de docentes (11,1%) indicou, dentre as obrigações do tirocinista, “planejar e discutir o formato da aula”. Além disso, um professor-supervisor indicou realizar reuniões de planejamento junto ao tirocinista quando perguntado acerca de como discutiu sobre as condições de trabalho. Não há, contudo, quaisquer outros elementos acerca da participação do tirocinista no planejamento do componente curricular.

Os dados apontam, portanto, para uma maior participação da monitoria no processo de planejamento, cuja atuação possibilita a intermediação das demandas do estudante,

possibilitando sua incorporação no componente curricular através do planejamento conjunto das atividades. De outra forma, não há registros de participação efetiva de tirocinistas no planejamento, nem da função que desempenham nesse processo, o que aponta que estes espaços possuem funções distintas, não sendo o planejamento comumente delegado ao tirocinista.

Portanto, o planejamento dos professores-supervisores da FDUFBA é construído coletivamente a partir do perfil do corpo discente, considerando as peculiaridades de cada turma e as demandas individuais dos estudantes. O conhecimento de tais demandas é viabilizado pela atuação do monitor, o qual possui um papel central na intermediação do diálogo entre professores e estudantes.

4.3.2 A sala de aula: exposição ou interação?

Tradicionalmente, o ensino praticado nas Faculdades de Direito no país, de acordo com a bibliografia consultada, possui caráter expositivo, ou seja, num monólogo, o professor apresenta o assunto aos seus estudantes, podendo facultar, ao final de sua exposição, a fala dos estudantes, para que apresentem considerações e questionamentos. Este método de ensino repercute no constante distanciamento entre o professor e seus estudantes, limitando o diálogo entre eles. Nesse sentido, a atuação do monitor e do tirocinista em sala de aula pode favorecer a comunicação entre docentes e discentes, por se situarem num espaço singular do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ponto, em análise dos dados coletados na pesquisa, destaca-se a atribuição, ao monitor, do papel de mediador da comunicação entre docentes e estudantes, quando, por exemplo, 92,3% dos professores indicam que “facilitar a comunicação do(a) docente com os estudantes matriculados na disciplina” foi um fator relevante na decisão de participar do Programa. No mesmo sentido, todos os docentes indicaram, como obrigações do monitor, ser um canal de comunicação entre professores e estudantes, bem como participar das discussões em sala de aula.

Estas funções aparecem em menor grau quando analisamos o papel do Tirocínio Docente. Isso porque, 77,8% dos professores-supervisores indicaram, como motivo que os levaram a participar da atividade, o de facilitar a comunicação entre docente e estudantes, além de 66,7% indicarem a função do tirocinista como sendo um canal de comunicação.

Importante lembrar que os monitores possuem uma maior aproximação com os discentes matriculados no componente curricular, por estarem cursando a graduação no mesmo momento, ainda que estejam num momento mais avançado do curso, diferentemente do que

ocorre com o tirocínio, em que os pós-graduandos já encerraram a graduação a algum tempo. Tal proximidade pode facilitar o papel de mediador entre discentes e professores, já que conhece, de forma mais próxima, os estudantes.

A importância do papel do monitor como mediador pode ser exemplificado na fala da Professora-supervisora 07, segundo o qual “muitas vezes os estudantes se sentem mais à vontade para compartilhar questões relativas à matéria com o monitor”. Isso porque, “O monitor é um interlocutor sensível às demandas estudantis, mas também às demandas do professor. Além de ajudar muitas vezes no diálogo de gerações”, conforme ressaltou a Professora-supervisora 04.

A atuação do tirocinista na facilitação da comunicação em sala de aula também proporciona uma democratização das escolhas pedagógicas, conforme afirma a Professora-supervisora 04 ao descrever a relação entre docente, tirocinista e estudantes como:

Relações que democratizam o processo de ensino-aprendizagem uma vez que retira do docente o lugar de detentor exclusivo do saber, permitindo a mitigação do lugar da docência, proporcionando ao aluno mais de um olhar sobre o fenômeno estudado, além de relações formativas para o pesquisador e futuro docente.

Importante ressaltar que a comunicação é central no processo de ensino-aprendizagem e as escolhas sobre a forma de comunicação entre docentes e estudantes se relacionam com os próprios métodos utilizados em sala de aula. Nesse sentido, a valorização do contato com os estudantes e a coleta das impressões destes sujeitos sobre a disciplina, através do monitor e do tirocinista, revelam que os professores da FDUFBA adaptam suas práticas a partir das demandas estudantis.

Da mesma forma, quanto ao ato de ensinar em si, pode-se compreender que, para os professores da FDUFBA, os monitores ocupam um papel singular no processo de ensino-aprendizagem, pois viabilizam um maior diálogo em sala de aula, tornando “mais dinâmicas e as discussões em sala de aula” (Professor-supervisor 02), o que ocorre “por termos outros agentes provocadores de discussões e temáticas diversas em sala de aula” (Professor-supervisor 03)

No caso do tirocínio, esse papel de mediação é indicado apenas pontualmente por alguns respondentes, como o Professor-supervisor 08, ao indicar que “O auxílio da figura do tirocinista facilita o contato e a atenção com todos os alunos”.

Estas características permitem ao professor a adoção de métodos de ensino que fomentem o protagonismo estudantil, se afastando do modelo de aulas meramente expositivas. Além disso, a escuta dos estudantes em sala de aulas, viabiliza o compartilhamento de um pluralismo de ideias entre docentes, tirocinistas, monitores e estudantes, fomentando a

discussão crítica dos conteúdos através da construção de uma experiência coletiva, assim como relata a Professora-supervisora 04, ao descrever a relação docente-monitor-estudante:

Relações de equipe, com o compartilhamento de informações e promoção do diálogo crítico sobre o conteúdo sistematizado, apresentado e debatido em sala de aula; relações colaborativas, construtivas de um ambiente fecundo para os processos de ensino-aprendizagem, estabelecendo pontes e viabilizando um processo coletivo de aprendizagens.

Por outro lado, interessante registrar que, para alguns professores, a atuação dos tirocinistas relaciona-se à sua experiência prévia com a profissão docente. Nesse sentido, o Professor-supervisor 09 descreveu a relação docente-tirocinista-estudante como “Satisfatória, mas depende da experiência docente do tirocinista” e indicou que o impacto do tirocínio em sua prática é “Saudável porque pode trazer melhorias, mas depende da experiência e desenvoltura do tirocinista”.

Trata-se de percepção que se contradiz com a própria regulamentação da docência no ensino superior, de acordo com a qual o estágio docente é o lugar em que o professor em formação tem o seu primeiro contato com a prática docente (BRASIL, 1996). Portanto, a exigência de experiência do tirocinista parece indicar que a sua ação precisa ser independente e que a responsabilidade do professor-supervisor sobre a sua preparação pedagógica é subsidiária com relação a outros espaços que o pós-graduando ocupa.

Essa percepção se relaciona com o que descreveu o Professor-supervisor 10, quando apontou a contribuição dos espaços para a implementação das novas DCN: “Entendo que são muito importantes desde que acompanhada diretamente pelo orientador. O que presencio é o tirocinista ficar sem orientação direta. Agindo de forma isolada”.

A ausência de acompanhamento efetivo pela coordenação do PPGD da UFBA, de disciplinas relacionadas à prática docente nos currículos dos cursos, bem como de uma coordenação específica para as atividades de Tirocínio Docente, pode explicar a persistência dessa percepção do tirocinista como um substituto do professor. Isso porque, os docentes têm dificuldades de encontrar informações básicas do Programa, já que indicaram, dentre as dificuldades do programa, “dúvida a quem dirigir o relatório final” (Professora-supervisora 11), “acesso às informações do programa e compartilhamento da experiência” (Professora-supervisora 04), “falta de informação dos processos seletivos” (Professor-supervisor 12) e “burocracia” (Professor-supervisor 13).

Outra função dos monitores e tirocinistas são as atividades de apoio aos discentes matriculados no componente curricular. No caso da monitoria, “orientar as atividades propostas pelo professor”, “tirar dúvidas dos estudantes quanto ao conteúdo” e “disponibilizar horário

diverso da aula para auxiliar os alunos da disciplina” foram atividades apontados por grande parte dos docentes (84,6%, 69,2% e 38,5%, respectivamente). Além disso, 69,2% dos respondentes indicaram, como motivos que os levaram a participar do Programa, “garantir auxílio aos estudantes matriculados na disciplina”.

Estes dados são registrados com maior amplitude no caso do tirocínio, já que 88,9% dos respondentes indicaram, dentre as atividades dos tirocinistas, orientar as atividades propostas e tirar dúvidas dos estudantes. Além disso, 77,8% dos professores indicaram que os tirocinistas sob sua supervisão disponibilizam horário diverso para atendimento de estudantes, número que supera o dobro daquele indicado para os monitores, diferenciando a natureza de ambas as iniciativas.

Conclui-se, portanto, que a presença de monitores e tirocinistas em sala de aula fomenta a interação no processo de ensino-aprendizagem. De um lado, o monitor, por estar numa posição próxima àquela dos estudantes matriculados na disciplina, atua como agente mediador, sugerindo mudanças na prática docente a partir das demandas estudantis. De forma distinta, o tirocinista atua, preponderantemente, em atividades relacionadas ao conteúdo das aulas, complementando e reforçando os assuntos com os estudantes que demonstrem dificuldades.

Ambas as funções possuem papel importante na sala de aula, contribuindo com os debates realizados durante as aulas, o que incentiva a participação dos demais estudantes no processo, tornando a aula menos expositiva e mais dialogada.

4.3.3 A avaliação: memorização ou reflexão?

A avaliação reside o momento de “verificação da aprendizagem” (LUCKESI, 2011). Aqui, o docente escolhe a forma pela qual irá atribuir notas aos seus estudantes, a qual pode envolver desde a memorização de conteúdos até a demonstração de habilidades desenvolvidas durante o curso.

Os dados extraídos do questionário indicam grande diferença no grau de participação de monitores e tirocinistas nesse processo. Dentre as atividades realizadas por estes sujeitos, a elaboração de avaliações, por exemplo, foi indicada por 15,4% dos professores-supervisores do Programa de Monitoria, enquanto 44,4% dos professores-supervisores da atividade de Tirocínio Docente indicaram tal atividade. Quanto à correção dessas avaliações, 23,1% dos professores-supervisores de monitoria indicaram essa atividade, e, contraste com 33,3% dos professores-supervisores de tirocínio.

Os números revelam uma maior atuação dos tirocinistas na concepção da avaliação, que envolve, inclusive, as decisões acerca das modalidades e dos tipos de avaliações que são utilizadas pelos docentes, bem como os critérios a serem utilizados em sua correção.

Com relação às atividades à aplicação de avaliações, 15,4% dos professores-supervisores de monitoria indicaram esta atividade, em comparação com 33,3% dos supervisores de tirocínio. Já com relação à entrega das avaliações, registra-se 23,1% dentre os supervisores de monitoria e 44,4% entre os supervisores de tirocínio.

Estes dados apontam, então, para uma priorização da atuação dos monitores e tirocinistas em atividades de caráter procedimental. Importante ressaltar que a participação dos estudantes em formação no processo de avaliação envolve um compromisso ético, já que, por vezes, seus colegas em outras disciplinas ou amigos encontram-se matriculados na disciplina, especialmente quando se trata da monitoria. Talvez seja este um limite de maior envolvimento dos monitores e tirocinistas na elaboração e correção das avaliações.

Destaca-se que não há impedimento acerca da participação dos monitores e dos tirocinistas no processo de avaliação dos estudantes. No caso da monitoria, por exemplo, a Resolução CAE nº 05/2021 veda a substituição do professor pelo monitor nas atividades de avaliação, mas fomenta a atuação destes na melhoria do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (UFBA, 2021b).

Ausentes outros apontamentos acerca do processo de avaliação, percebe-se a escassa discussão acerca desse momento do processo de ensino-aprendizagem, o que pode indicar a ausência de reflexão dos próprios professores sobre a avaliação, seus objetivos e importância. Ademais, relacionando tais dados com aqueles indicados no eixo “prática docente”, percebe-se que o esforço dos professores-supervisores em incluir métodos que estimulem a reflexão dos estudantes pouco inclui a participação dos monitores e tirocinistas em sua concepção, de modo que a responsabilidade destes na disciplina, quanto a este ponto, limita-se às atividades burocráticas de aplicação e entrega de avaliações.

4.3.4 As contribuições do Programa de Monitoria e da atividade Tirocínio Docente nas práticas docentes

A análise apresentada anteriormente demonstra a participação efetiva de monitores e tirocinistas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ao avaliar as contribuições desses sujeitos em sua prática docente, 92,3% dos professores-supervisores do Programa de Monitoria indicaram haver muita contribuição e outros 7,7% apontaram pouca contribuição. Já

no caso do Tirocínio Docente, 77,8% dos professores percebem muita contribuição dos tirocinistas e 22,2% indicam pouca contribuição.

Como apresentado nos subtópicos anteriores, em geral, ambos os grupos de estudantes possuem atribuições distintas no processo de ensino-aprendizagem, ainda que, para alguns professores, estes exerçam as mesmas funções, a exemplo do Professor-supervisor 06 que indicou: “Não realizo diferenciação; trabalhamos coletivamente como ‘equipe docente’”. Desse modo, a contribuição dos estudantes em formação pode estar relacionada às próprias atividades que exercem.

Ao descrever essas contribuições, os docentes se voltam, especialmente, ao papel da monitoria e do tirocínio na interação e mediação do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o Professor-supervisor 02 indica que “a monitoria se apresenta como importante ferramenta de conexão entre o docente e os estudantes”. Acerca do tirocínio, a Professora-supervisora 04 indica que a contribuição dos tirocinistas é “largamente positiva uma vez que agrega conhecimentos, garante a pluralidade de olhares sobre o objeto de estudo além de garantir um importante processo formativo para os tirocinistas”.

Outra importante contribuição destes sujeitos é a indicação de referências bibliográficas. De acordo com a Professora-supervisora 05, a orientação de monitores traz aprendizados para sua ação docente, bem como a permite atualizar a bibliografia dos componentes curriculares que leciona. Desse modo, percebe-se que os professores da FDUFBA se encontram abertos a receber sugestões de monitores e tirocinistas acerca de sua prática, modificando-a a partir da construção coletiva do componente curricular.

No mesmo sentido, o Professor-supervisor 03 indica que “A monitoria permite um exercício além das atividades típicas de ensino: iniciar estudantes no interesse pela docência. Além disso, contribui para uma autocrítica das práticas em sala de aula”. Ressalta-se, portanto, que a participação nesses programas fomenta a reflexão do professor sobre suas práticas, a qual pode ser realizada coletivamente, viabilizando a incorporação de sugestões apresentadas pela turma e pelos monitores e supervisores, bem como a modificação de práticas tradicionais do ensino do Direito.

Ainda de acordo com os docentes participantes da pesquisa, essas contribuições poderiam ser mais efetivas, caso houvesse melhorias na estrutura de ambos os espaços. Isso porque, dentre as dificuldades encontradas, uma significativa parcela dos professores indicaram a pouca quantidade e o baixo valor das bolsas de monitoria.

Sobre esse tema, o Professor-supervisor 02 indicou que a “ausência de bolsas e o seu baixo valor dificultam a vida dos estudantes que, muitas vezes, acumulam as atividades

acadêmicas com trabalhos, diminuindo o tempo de dedicação aos aprendizados que a monitoria poderia possibilitar”. Interessante notar que, embora não haja bolsas para os tirocinistas, apenas um professor indicou, dentre as dificuldades encontradas, “não ter bolsa” (Professor-supervisor 14).

Outra dificuldade encontrada pelos professores e que impacta diretamente as contribuições desses programas é a “falta de apoio em termos pedagógicos” pela IES (Professora-supervisora 07). De acordo com o Professor-supervisor 03, a orientação das atividades de monitoria é dificultada em razão da “Ausência de qualquer orientação em relação aos papéis desempenhados pelo monitor. Ausência de interlocução entre docentes e de banco de dados de experiências exitosas de prática de monitoria”.

Este dado possui repercussões sensíveis nas contribuições dos programas de iniciação à docência da FDUFBA, bem como na percepção dos professores sobre tais contribuições. Importante lembrar que parcela dos professores-supervisores sequer consegue identificar espaços de formação docente, revelando que não frequentou estes espaços durante sua trajetória formativa. Outra parcela ainda indicou a fragilidade dos espaços que frequentaram, especialmente em razão da ausência de supervisão efetiva das atividades.

Assim, para a maior parte dos professores da FDUFBA, a supervisão de atividades de iniciação à docência ocorre a partir do que compreendem como sendo o exercício da docência. Com base no imprevisto, os professores delegam atividades que entendem ser de competência de monitores e tirocinistas, a partir de sua experiência.

Nesse sentido, uma etapa de preparação pedagógica, prévia ou concomitante ao semestre letivo em que ocorrerão as atividades de iniciação à docência seria essencial à formação pedagógica dos estudantes e dos professores-supervisores. A partir dos conhecimentos voltados especificamente à profissão docente, seria possível construir um ambiente de compartilhamento de experiências entre diferentes professores e estudantes em formação.

Caso englobasse monitores, tirocinistas e seus respectivos professores-supervisores, este espaço ainda contribuiria para responder ao problema apontado pela Professora-supervisora 04, segundo a qual “existe um grande distanciamento entre as atividades de monitoria com as de tirocínio do programa de pós-graduação. Penso que a redução dessa distância entre graduação e pós, no âmbito desses programas, poderia contribuir para ampliação de experiências pedagógicas”.

Desse modo, conclui-se que o Programa de Monitoria e a atividade Tirocínio Docente contribuem para o rompimento de práticas tradicionais do ensino do Direito, através da

participação de monitores e tirocinistas na mediação do processo de ensino-aprendizagem e na sugestão destes de novas práticas docentes. Além disso, nota-se a necessidade de melhorias em ambos os programas, para permitir a participação de uma maior quantidade de estudantes, bem como para possibilitar uma formação que abranja todas as dimensões de saberes da profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia buscou compreender as contribuições do Programa de Monitoria e da atividade de Tirocínio Docente na prática dos professores da Faculdade de Direito da UFBA, sob a ótica desses sujeitos. Para tanto, o estudo analisou i) as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas em sala de aula; ii) os métodos de avaliação adotados; iii) as referências bibliográficas compartilhadas com os estudantes; iv) a participação ativa dos educadores em formação na construção do planejamento das aulas; v) as atividades realizadas pelos educadores em formação; assim como vi) as formas de interação entre docentes, discentes, tirocinistas e monitores.

Os dados levantados apontam para um grande interesse do corpo docente pelos espaços de iniciação à docência da FDUFBA no último ano. Em especial, constatou-se a importância dos professores em regime de dedicação exclusiva na consolidação desses programas, bem como uma maior identidade profissional naqueles professores que atuam como supervisores. Especificamente acerca do Tirocínio Docente, percebeu-se que essa atividade vem proporcionando uma maior integração entre graduação e pós-graduação, já que os professores da graduação têm atuado como supervisores dessa atividade.

Observou-se, ainda, que uma parcela significativa dos professores não conhece o termo “formação docente” e suas fases inicial e continuada, não tendo frequentado espaços de formação, o que indica que a atuação destes se molda a partir de suas experiências pessoais. Desse modo, a atuação desses professores como supervisores nos programas de formação para a docência da FDUFBA é realizada de forma improvisada, já que há pouco apoio institucional e não há instrumentos de acompanhamento pedagógico das atividades.

No tocante à prática docente, os dados demonstram que há uma percepção dos professores da FDUFBA que eles têm adotado métodos de ensino inovadores, especialmente metodologias ativas, as quais fomentam o protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem e que incluem a atuação dos monitores e tirocinistas. Já com relação aos métodos avaliativos e as referências bibliográficas, notou-se pouca flexibilização, já que, na percepção dos professores, se prioriza a adoção de métodos voltados à memorização e a utilização de manuais, ainda que existam casos pontuais que tentam fugir a esta regra.

Nesse contexto, extrai-se da percepção dos docentes que a sua participação nos espaços de iniciação à docência possibilita a mudança dessas práticas, especialmente através da reflexão coletiva entre professor, tirocinista e monitor. Essa reflexão vem permitindo a avaliação das

práticas pelos sujeitos, bem como a incorporação de sugestões apontadas pelos tirocinistas e monitores, a exemplo da incorporação de referências bibliográficas.

Particularmente, a monitoria vem contribuindo com o rompimento da centralidade da figura do professor em sala de aula, bem como do distanciamento entre professores e estudantes. Isso porque, os monitores cumprem o papel de mediadores no processo de ensino-aprendizagem, facilitando o diálogo entre os demais sujeitos envolvidos e fomentando discussões em sala de aula. Ademais, através da monitoria, é levado a conhecimento do professor as demandas estudantis, o qual pode adaptar suas práticas a partir do perfil de cada turma.

Já a atividade de Tirocínio Docente é concebida pelos docentes como estando voltada, em maior medida, aos conteúdos discutidos em sala de aula. De acordo com os relatos obtidos, observa-se que os tirocinistas possuem papel central no apoio extraclasse dos estudantes, disponibilizando horários para sanar dúvidas dos estudantes, bem como os orientando a partir das diretrizes propostas pelos docentes.

Assim, nota-se que os professores da Faculdade de Direito da UFBA percebem os monitores como mediadores, que facilitam a comunicação acerca das demandas estudantis e que promovem discussões em sala de aula. Por outro lado, os tirocinistas são percebidos como sujeitos com maior conhecimento e que, por isso, podem atuar em atividades que envolvem o conteúdo das aulas, inclusive sem supervisão direta do professor-supervisor.

Cuidam-se de relações que promovem a transformação do ensino jurídico, por modificar a dinâmica em sala de aula, facultando espaço para que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem apresentem suas percepções, as quais não estão restritas aos conteúdos, mas abrangem, também, as escolhas metodológicas envolvidas na construção de um componente curricular. Assim, este diálogo coletivo torna democráticas as escolhas do que ensinar e de como ensinar, reconhecendo os estudantes como sujeitos de sua própria trajetória formativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. São Paulo: Edusp, 2019.

ALMEIDA, Cecília Barreto de; KLAFKE, Guilherme Forma. Ensino jurídico para formação cidadã em países com profunda desigualdade social. *In*: GHIRARDI, José Garcez; FERFEBAUM, Marina (org.). **Globalização, ensino jurídico e desigualdade**. v. 2. São Paulo: FGV Direito SP, 2022, p. 21-59. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/32724>. Acesso em: 25 out. 2022.

ALMEIDA, Silvana Santos. **A expansão do ensino superior privado nos governos FHC e Lula: uma estratégia para efetivar o direito de acesso à educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19045>. Acesso em: 25 out. 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

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 out. 2022.

ANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. PIBID e Residência Pedagógica: efeitos nos cursos de licenciatura. *In*: Congresso Ibero-americano de Docência Universitária, 10., 2018. **Anais [...]**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/179.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; BATISTA, Nildo Alves. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Assembleia Constituinte, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Pesquisa sobre negros e negras no Poder Judiciário**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/09/rela-negros-negras-no-poder-judiciario-150921.pdf>. Disponível em: 19 nov. 2022.

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: 07 out. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 81, de 3 de junho de 2016. **Define as categorias de docentes que compõem os PPG's, para efeitos de registro na Plataforma Sucupira, e avaliações realizadas pela CAPES**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2016. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=327>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Geocapes**. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 14 out. 2022b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Para que serve a avaliação da Capes**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022c. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_18_07_07.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 3.038, de 19 de dezembro de 1956. Federaliza as Faculdades de Direito de Santa Catarina e da Bahia e subvenciona a Faculdade de Direito de Sergipe. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 19 dez. 1956.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3038.htm. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 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/19394.htm. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior**. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 out. 2022d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2011**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022e. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº: 635/2018**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 08 out. 2022f.

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: 26 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <https://cpa.ufba.br/sites/cpa.ufba.br/files/Direito-2018.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em:

<https://cpa.ufba.br/sites/cpa.ufba.br/files/Relat%C3%B3rio%20CC%20-%20INEP%20-%20202014%20Direito%20-%20Noturno.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

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, 2018d. Disponível em: http://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 jul. 2021.

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: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139041-rces009-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192. Acesso em: 27 nov. 2021.

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/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2007.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Poder Executivo. **Projeto de Lei nº 5.395, de 9 de junho de 2009.** Altera o art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de docentes para atuar na educação básica. Brasília: Poder Executivo, 2009. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=663503&file. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Universidade Federal da Bahia. Edital de concurso público nº 2, de 26 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, seção 3: Poder Executivo, Brasília, n. 248, p. 71-78, 27 dez. 2018e. Disponível em: https://concursos.ufba.br/sites/concursos.ufba.br/files/docentes/edital_docente_2018_2.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

CALASANS, José. **A Faculdade Livre de Direito da Bahia**: subsídios para sua história. Salvador: Centro de Estudos Baianos da Universidade Federal da Bahia, 1984. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31134>. Acesso em: 25 out. 2022.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2528_int.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 35-51, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v4i8.21830>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CASTRO, Adilson Gurgel. Pela melhoria dos cursos jurídicos. *In*: OAB. **OAB Ensino Jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2000, p. 9-36.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

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

CWUR. **Federal University of Bahia Ranking 2022-2023**. Disponível em: <https://cwur.org/2022-23.php>. Acesso em: 21 out. 2022.

D'ÁVILA, Cristina. Planejamento do processo de ensino e aprendizagem: uma abordagem crítico-construtiva. *In*: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena. **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 67-89. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29316>. Acesso em: 25 out. 2022.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena; GUERRA, Denise. Diário on-line e pesquisa-formação com docentes universitários. *In*: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena. **Ateliê didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 149-171. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29316>. Acesso em: 25 out. 2022.

DANTAS, Santiago. A educação jurídica e a crise brasileira: aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. **Educação e Direito**, v. 3, p. 9-37, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

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.

DIOTTO, Nariel; BRUTTI, Tiago Anderson; DORNELES, Elizabeth, Fontoura. Por uma epistemologia feminista no ensino do Direito. *In*: TERRA, Bibiana; DIOTTO, Nariel; GOULARTE, Roane Funke. **Diálogos de gênero**: perspectivas contemporâneas. Cruz Alta: Ilustração, 2021, p. 81-99. Disponível em: <https://editorailustracao.com.br/livro/dialogos-de-genero>. Acesso em: 25 out. 2022.

ENGELMANN, Fabiano. **Diversificação do espaço jurídico e lutas pela definição do direito no Rio Grande do Sul**. 2004. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de

Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6857>. Acesso em: 19 nov. 2022.

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

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do Ensino Jurídico e avaliação em Direito**. Porto Alegre: Fabris, 1997.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223–234, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/9096>. Acesso em: 21 out. 2022.

FIX-FIERRO, Héctor *et al.* **Manual de sociología del Derecho**: diciséis lecciones introductorias. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

GEBRAN, Raimunda Abou; OLIVEIRA, Patrícia Zaccarelli. O profissional docente do direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. **Holos**, ano 34, v. 3, p. 314-336, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.4206>. Acesso em: 25 out. 2022.

GHIRARDI, José Garcez *et al.* (coord.). **Ensino superior 2012 – docentes**: detalhamento regional da área de direito. São Paulo: FGV Direito SP, 2013. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/default/files/2021-09/relatorio_oed_out_2013quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

GHIRARDI, José Garcez. A dimensão política do ensino jurídico. *In*: BUCCI, Maria Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani de. (org.). **O Ensino Jurídico no Bicentenário da Independência**. 1. ed. São Paulo: D'Plácido, 2022, p. 75-92. Disponível em: https://direito.usp.br/pca/arquivos/d708e204d4c9_livro-ensino-juridico-no-bicentenario-maria-paula-dallari-bucci-e-rodrigo-pagani-orgs-2022-1.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da sala de aula?**: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV Direito SP, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/14221>. Acesso em: 25 out. 2022.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/10303>. Acesso em: 25 out. 2022.

GHIRARDI, José Ghirardi. Ensino do direito. *In*: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro; FREIRE, André Luiz. (org.). **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**, Tomo: teoria geral e filosofia do direito. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/147/educacao-1/ensino-do-direito>. Acesso em: 25 out. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LEHER, Roberto. As atuais condições da educação Superior no Brasil. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 727-735, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2021.v21.36252>. Acesso em: 19 out. 2022.

LEISTER, Margareth Anne; TREVISAM, Elisaide. A necessidade de transversalidade no ensino jurídico para uma efetiva contribuição do jurista no desenvolvimento da sociedade: um olhar segundo reflexões de Edgar Morin. *In*: GHIRARDI, José Garcez *et al.*; FEFERBAUM, Marina (coord.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013, p. 47-70. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/11274>. Acesso em: 25 out. 2022.

LEMOS, Denise Vieira da Silva. **Alienação no trabalho docente? O professor no centro da contradição**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Salvador, 2007.

LIMA, Pollyana Martins Pacheco dos Santos; SAFFIOTI JUNIOR, Paulo José; GONÇALVES, Felipe Dias. Novo ensino, novas políticas: transformações no ensino jurídico como forma de promover mudanças sociais, econômicas e políticas. *In*: WOLKMER, Antonio Carlos; CORREAS, Oscar (org.). **Crítica Jurídica na América Latina**. Aguascalientes: CENEJUS, 2013, p.471-487.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MADEIRA, Ana Verena Magalhães. **Formação: estudos e experiências multirreferenciais**. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/publicacoes_programa_de_formacao_pedagogica_do_docente_ufba_uma_provocacao_a_docencia_universitaria.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

MARANHÃO, Jucilene Dias. **Ensino superior noturno: percepções de estudantes da graduação da Universidade Federal da Bahia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Salvador, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18124>. Acesso em: 25 out. 2022.

MASETTO, Marcos Tarcisio; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Inovação e a universidade. *In*: GHIRARDI, José Garcez *et al.*; FEFERBAUM, Marina (coord.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo:

Direito GV, 2013, p. 33-46. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/11274>. Acesso em: 25 out. 2022.

MELLO, Lawrence Estivalet; KATREIN, Camila Siqueira; VEIGA, Alexandra Maciel. Liberdade de cátedra e futuro do trabalho docente. **Direito em debate**, Ijuí, ano 31, n. 57, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2022.57.12564>. Acesso em: 07 out. 2022.

MOREIRA, Adilson. Direito, Poder, Ideologia: Discurso Jurídico como Narrativa Cultural. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 830-868, jun. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/21460>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MOREIRA, Evando Carlos; TOJAL, João Batista Andreotti. Prioridades dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física: a visão dos egressos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 161-178, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/jdYNg5qW8NZVjsgVcgNNYr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

MUSSE, Luciana Barbosa; ARAÚJO NETO, Emésio Dario de. Ensino jurídico participativo por meio de extensão acadêmica sob uma abordagem dialógica. *In: GHIRARDI, José Garcez et al.; FEFERBAUM, Marina (coord.). Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente*. São Paulo: Direito GV, 2013, p. 169-186. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/11274>. Acesso em: 25 out. 2022.

MUSSE, Luciana Barbosa; FREITAS FILHO, Roberto. **Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional?** Revista Jurídica da Presidência, v. 17, n. 11, 2015, p. 173-203. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1112/1098>. Acesso em: 05 de ago. de 2017. name=PL+5395/2009. Acesso em: 05 out. 2009.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. **Cadernos Direito GV**, São Paulo, n. 1, p. 1-19, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/2779>. Acesso em: 25 out. 2022.

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. *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. 45-57. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20110691428837665261ac9a0128cd2d/Monitoria.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

OAB; FGV. **Exame de ordem em números**. Brasília: OAB Conselho Federal, 2020, v. 4. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/exame-ordem-numeros-2020.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

OLIVEIRA, Isabela Fadul de *et al.* Educação jurídica na UFBA: a monitoria como espaço de iniciação à docência na Faculdade de Direito. *In: OLIVEIRA, Murilo Carvalho Sampaio; OLIVEIRA, Isabela Fadul; FREITAS, Carlos Eduardo Soares de (org.); MELLO, Lawrence*

Estivalet de; VASCONCELOS, Jonnas Esmeraldo Marques de; CARVALHO, Felipe Santos Estrela de (coord.). **Pandemia, trabalho e educação**: ensaios jurídicos críticos. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA, 2022. Disponível em: https://ppgd.ufba.br/sites/ppgd.ufba.br/files/livro_ttdps_-15.04.21.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

OLIVEIRA, Isabela Fadul de; SANTANA, Quéren Samai Moraes; PEREIRA, Súllivan dos Santos. Educação jurídica no contexto da pandemia de Covid-19: uma experiência de ensino-aprendizagem remota na UFBA. *In*: BARROSO, Felipe dos Reis; ROCHA, Maria Vital da (org.). **Educação jurídica híbrida, metodologias ativas e inovação tecnológica**. Fortaleza: Mucuripe, 2021, v. 1, p. 139-150.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação de professores de Direito no Brasil**: a pós-graduação *stricto sensu*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10236>. Acesso em: 25 out. 2022.

OLIVEIRA, Luciano. Não fale do código de Hamurábi! A pesquisa sociojurídica na pós-graduação em Direito. *In*: OLIVEIRA, Luciano. **Sua Excelência o Comissário e outros ensaios de Sociologia jurídica**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004, p. 137-167.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de avaliação da educação superior e trabalho docente: a autonomia universitária em questão. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 21, n. 49, 9. 51-61, 2012. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/3231647f3b716ba8a720740b75b864e7_1548264091.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

PEREIRA, João Dantas. Monitoria: uma estratégia de aprendizagem e de iniciação à docência. *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. 69-80. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20110691428837665261ac9a0128cd2d/Monitoria.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

PINTO, Henrique Motta; CORRÊA, Luiza Andrade; PINTO, Camila Batista. O aluno no centro do ensino do Direito: a experiência da escola de formação da SBDP. *In*: GHIRARDI, José Garcez *et al.*; FEFERBAUM, Marina (coord.). **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013, p. 187-208. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/11274>. Acesso em: 25 out. 2022.

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 out. 2022.

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFYswCwQWfJWmvcy98c6Cqx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

QUEIROZ, Alexandre Flávio Silva de; BAZAGHI, Roberta Aparecida. A monitoria na disciplina biofísica: um relato de experiência. *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. 91-101. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20110691428837665261ac9a0128cd2d/Monitoria.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

RADOMYSLER, Clio Nudel; COSTA, Enya Carolina Silva da. É possível ser humano no direito? Proposta para a humanização do ensino jurídico no Brasil. *In*: GHIRARDI, José Garcez; FERFEBAUM, Marina (org.). **Globalização, ensino jurídico e desigualdade**. v. 2. São Paulo: FGV Direito SP, 2022, p. 95-126. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/32724>. Acesso em: 25 out. 2022.

ROCHA, Julio Cesar de Sá da. **Faculdade de Direito da Bahia**: processo histórico e agentes de criação da Faculdade Livre no final do século XIX. Salvador: Fundação Faculdade de Direito da Bahia, 2015. Disponível em: https://direito.ufba.br/sites/direito.ufba.br/files/faculdade_de_direito_da_bahia_processo_historico_e_agentes_de_criacao.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

SABADELL, Ana Lucia. **Manual de sociologia jurídica**: introdução a uma leitura externa do direito. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.

SANTANA, Jamile. ‘Existe racismo por interesse’, diz 1ª professora negra da UFBA em 129 anos. **Terra**, 25 jul. 2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/existe-racismo-por-interesse-diz-1-professora-negra-da-ufba-em-129-anos,e7bed7385de036c6255c29e836abe09c8ror6fbk.html>. Acesso em: 09 nov. 2022.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2019.52.210-223>. Acesso em: 25 out. 2022.

SEGATO, Rita. **La crítica de la colonialidad en ochos ensayos**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 205-222, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xsWtB87QQvPLK6hwmj7shsc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

SEMESP. **Mapa do ensino superior**. 12. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2022.

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: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p354-368>. Acesso em: 25 out. 2022.

SOARES, Ademilson de Sousa. Licenciatura versus bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 109-123, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15673>. Acesso em: 25 out. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFBA. Conselho Acadêmico de Ensino. **Ata da reunião do Conselho Acadêmico de Ensino**. 12 maio 2021a. Disponível em: https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/ata_2021.05.12_videoconferencia.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. Conselho Acadêmico de Ensino. **Resolução nº 03/2019**. Dispõe sobre o ordenamento administrativo dos processos acadêmicos de criação, reestruturação, alteração curricular isolada e extinção dos cursos de graduação e de pós-graduação stricto sensu. Salvador: Conselho Acadêmico de Ensino da Universidade Federal da Bahia, 2019a. Disponível em: https://prograd.ufba.br/sites/prograd.ufba.br/files/resolucao_03.2019_cae.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. Conselho Acadêmico de Ensino. **Resolução nº 05/2021**. Regulamenta as atividades de monitoria no âmbito dos cursos de graduação, na UFBA e revoga as Resoluções n. 06/2012, 07/2017, 02/2018 e 11/2019. Salvador: Conselho Acadêmico de Ensino da Universidade Federal da Bahia, 2021b. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_05.2021_-_cae.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. Conselho Universitário. **Resolução nº 03/2016**. Estabelece normas procedimentais para progressão e promoção funcional na Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal da Bahia, em conformidade com o disposto no Capítulo III, artigos 12 a 15 da Lei no 12.772/2012, Art. 1º da Lei no 12.863/2013, na Portaria nº 554/2013 do Ministério da Educação e no Título IX, Capítulo IV do Regimento Geral da UFBA. Salvador: Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia, 2016a. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2003.2016%20-%20CONSUNU0001.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

UFBA. Coordenação de Seleção e Orientação. **Aldeados, Quilombolas, Pessoas Trans e Refugiados**. Disponível em: <https://ingresso.ufba.br/aldeados-quilombolas-ptrans-refugiados>. Acesso em: 15 out. 2022a.

UFBA. **Faculdade de Direito da UFBA**. Disponível em: <https://direito.ufba.br/>. Acesso em: 14 out. 2022b.

UFBA. Faculdade de Direito. **Baremas concurso professor assistente**. Salvador: Congregação da Faculdade de Direito da UFBA, 2019b. Disponível em: https://concursos.ufba.br/sites/concursos.ufba.br/files/docentes/baremas_direito_assistente_ed022018.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

UFBA. Faculdade de Direito. Edital interno nº 001/2022. **Processo seletivo para contratação de docentes por tempo determinado**. Salvador: Departamento de Direito Privado, 2022c. Disponível em:

https://direito.ufba.br/sites/direito.ufba.br/files/edital_interno_01-2022_direito_do_trabalho_direito_processual_do_trabalho_e_legislacao_social_assinado.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

UFBA. Faculdade de Direito. Edital interno nº 01/2022. **Processo seletivo simplificado para contratação de docentes por tempo determinado**. Salvador: Departamento de Estudos Jurídicos Fundamentais, 2022d. Disponível em: https://direito.ufba.br/sites/direito.ufba.br/files/dejf_edital_2022-1_-_prof_substituto_-_direito_internacional_publico.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

UFBA. Faculdade de Direito. **Faculdade de Direito da UFBA recebe premiação “7ª edição do Selo de Qualidade OAB Recomenda”**. Salvador: Faculdade de Direito da UFBA, 2022e. Disponível em: <https://www.direito.ufba.br/faculdade-de-direito-da-ufba-recebe-premiacao-7a-edicao-do-selo-de-qualidade-oab-recomenda>. Acesso em: 19 nov. 2022.

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: 15 out. 2022.

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

UFBA. Faculdade de Direito. **Regimento interno da Faculdade de Direito da UFBA**. Salvador: Faculdade de Direito, 2016b. Disponível em: <https://direito.ufba.br/regimento-interno-da-faculdade-de-direito-da-ufba>. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. **Histórico**. Disponível em: <https://www.ufba.br/historico>. Acesso em: 21 out. 2022f.

UFBA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. **Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades**. Disponível em: <https://ihac.ufba.br/course/bacharelado-interdisciplinar-em-humanidades/>. Acesso em: 31 out. 2022g.

UFBA. **Portal de Capacitação**. Disponível em: <https://capacitar.ufba.br/>. Acesso em: 25 out. 2022h.

UFBA. Programa de Pós-Graduação em Direito. **Corpo docente**. Disponível em: <https://ppgd.ufba.br/pt-br/corpo-docente>. Acesso em: 21 out. 2022i.

UFBA. Programa de Pós-Graduação em Direito. **Edital nº 05/2022**. Processo de seleção de alunos regulares nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, com ingresso dos aprovados no semestre letivo 2022.2. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia, 2022j. Disponível em: https://ppgd.ufba.br/sites/ppgd.ufba.br/files/ppgd_edital_2022.2_com_retificacoes_0.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

UFBA. Programa de Pós-Graduação em Direito. **Edital nº 10/2020**. Credenciamento e recredenciamento de professores para o biênio 2021/2022. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia, 2020a. Disponível em:

https://ppgd.ufba.br/sites/ppgd.ufba.br/files/edital_10-2020_recredenciamento_v.2_retificado.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

UFBA. Programa de Pós-Graduação em Direito. **Norma complementar nº 02**. Tirocínio docente. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia, 2020b. Disponível em: http://www.ppgd.direito.ufba.br/sites/ppgd.direito.ufba.br/files/nc_02_tirocinio_docente_0.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. Programa de Pós-Graduação em Direito. **Norma complementar nº 03**. Composição de bancas examinadoras de dissertação e tese. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia, 2022k. Disponível em: https://ppgd.ufba.br/sites/ppgd.ufba.br/files/nc_03_composicao_de_banca_0.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

UFBA. Programa de Pós-Graduação em Direito. **Nova grade de disciplinas**. Disponível em: https://ppgd.ufba.br/sites/ppgd.ufba.br/files/nova_grade_curricular_2019_site.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

UFBA. Programa de Pós-Graduação em Direito. **Regimento Interno**. Disponível em: https://ppgd.ufba.br/sites/ppgd.ufba.br/files/ppgd_regimento_congregacao.pdf. Acesso em: 17 out. 2022m.

UFBA. Programa de Pós-Graduação em Direito. **Relatório de atividade de tirocínio docente**. Disponível em: http://www.ppgd.direito.ufba.br/sites/ppgd.direito.ufba.br/files/relatorio_tirocinio_docente_-_modelo.docx. Acesso em: 23 out. 2022n.

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: 14 out. 2022o.

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Anexo Complementar I - Quadro de Vagas oferecidas no SISU - 2º semestre**. Salvador: Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação, 2022p. Disponível em: https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/lista_cursos_cotas_2022_sisu_semestre2.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Anexo VII – Relatório de atividades do monitor**. Salvador: Coordenação Acadêmica de Graduação, 2022q. Disponível: https://prograd.ufba.br/sites/prograd.ufba.br/files/anexo_vii_relatorio_monitor_0.docx. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Anexo VIII – Relatório final do projeto de monitoria**. Salvador: Coordenação Acadêmica de Graduação, 2022r. Disponível: https://prograd.ufba.br/sites/prograd.ufba.br/files/anexo_viii_relatorio_projeto_0.docx. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Editais PROGRAD/UFBA nº 001/2022 – Programa de Monitoria 2022.1**. Salvador: Coordenação Acadêmica de Graduação, 2022s.

Disponível:

https://prograd.ufba.br/sites/prograd.ufba.br/files/edital_prograd_ufba_no_001_2022_-_programa_de_monitoria_2022.1.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Edital PROGRAD/UFBA nº 002/2022 – Programa de Monitoria 2022.2**. Salvador: Coordenação Acadêmica de Graduação, 2022t. Disponível:

https://prograd.ufba.br/sites/prograd.ufba.br/files/edital_prograd_ufba_no_002_2022_-_programa_de_monitoria_2022.2.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Quadro de Distribuição das Bolsas de Monitoria – SLS 2020**. Salvador: Coordenação Acadêmica de Graduação, 2020c. Disponível em:

https://prograd.ufba.br/sites/prograd.ufba.br/files/quadro_de_distribuicao_das_bolsas_de_monitoria_-_sls_2020_sem_fce.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

UFBA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Retificação nº 02 – Quadro de distribuição de bolsas por Unidade Universitária**. Salvador: Coordenação Institucional do RP-UFBA, 2022u. Disponível:

https://prograd.ufba.br/sites/prograd.ufba.br/files/retificado_calculo_2022.2.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

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: 23 out. 2022.

UFBA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. **UFBA em números 2019**: ano base 2018. Salvador: Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento, 2019c. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba_em_numeros_30_09.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. **UFBA em números 2020**: ano base 2019. Salvador: Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento, 2020d. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba-em-numeros-2020.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. **UFBA em números 2021**: ano base 2020. Salvador: Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento, 2021c. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba-em-numeros-2021.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

UFBA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. **UFBA números 2022**: ano base 2021. Salvador: Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da Universidade Federal da Bahia, 2022v. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba-em-numeros-2022.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

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: 21 out. 2022.

UFBA. **UFBA em movimento**. Disponível em: <https://ufbaemmovimento.ufba.br/>. Acesso em: 25 out. 2022x.

UFBA. UFBA em pauta. **Mobilização em defesa do PIBID acontece na Praça das Artes**. Salvador: UFBA, 2016c. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/mobiliza%C3%A7%C3%A3o-em-defesa-do-pibid-acontece-na-pra%C3%A7a-das-artes. Acesso em: 05 out. 2022.

UNGER, R. M. Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 243, p. 113-131, 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/42553>. Acesso em: 21 set. 2022.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5mSbBnHyHwQ4TjvDGWy9Dq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

ZEN, Giovana; GUERRA, Denise. Avaliação da aprendizagem no contexto da docência universitária. In: D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena. **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 133-147. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29316>. Acesso em: 25 out. 2022.

APÊNDICE A – Questionário

29/11/2022 10:57

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocínio da Faculdade de Direito da UFBA no período ...

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocínio da Faculdade de Direito da UFBA no período entre 2021.2 e 2022.1

O presente formulário visa coletar informações para a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso realizada pela discente Quéren Samai Moraes Santana, com orientação da professora Isabela Fadul de Oliveira. O estudo tem como tema "Ensino jurídico e formação para a docência: o impacto dos programas de tirocínio e monitoria na prática dos professores da Faculdade de Direito da UFBA" e objetiva observar a percepção dos docentes da FDUFBA sobre as contribuições dos estudantes em sua prática docente.

*Obrigatório

1. Qual o seu nome?

Identificação pessoal

2. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Prefiro não responder

29/11/2022 10:57

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocinio da Faculdade de Direito da UFBA no periodo ...

3. Raça *

Marcar apenas uma oval.

- Amarelo
- Branco
- Indígena
- Pardo
- Preto
- Prefiro não responder

Identificação profissional

4. Qual o seu regime de trabalho na UFBA? *

Marcar apenas uma oval.

- 20 horas
- 40 horas
- Dedicção exclusiva

5. A qual Departamento está vinculado(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- Direito Público
- Direito Privado
- Estudos Jurídicos Fundamentais

29/11/2022 10:57

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocinio da Faculdade de Direito da UFBA no periodo ...

6. Há quantos anos você atua na profissão docente? *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 2 anos
- 3 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- 20 a 30 anos
- Mais de 30 anos

7. Qual o seu ano de ingresso na UFBA como docente? *

Formação docente

8. Antes de iniciar na carreira, você participou de algum espaço de iniciação à docência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

9. Caso a sua resposta à pergunta anterior seja afirmativa, qual espaço você frequentou?

Marque todas que se aplicam.

- Monitoria
- Tirocínio/Estágio de docência
- PIBID
- Outro: _____

29/11/2022 10:57 Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocinio da Faculdade de Direito da UFBA no periodo ...

10. Como você avalia sua experiência nesse espaço de iniciação à docência?

11. Após iniciar na carreira docente, você participou de algum espaço de formação docente? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Caso a sua resposta à pergunta anterior seja afirmativa, qual espaço você frequentou?

13. Como você avalia sua experiência nesse espaço de formação docente?

Prática docente

29/11/2022 10:57

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocinio da Faculdade de Direito da UFBA no periodo ...

14. Quais metodologias de ensino-aprendizagem você costuma utilizar? *

Marque todas que se aplicam.

- Aulas expositivas
- Aulas dialogadas
- Metodologias ativas
- Seminários
- Práticas simuladas
- Outro: _____

15. Qual tipo de avaliação você costuma utilizar? *

Marcar apenas uma oval.

- Individual
- Coletiva
- Ambos

16. Indique os métodos de avaliação que você costuma utilizar *

Marque todas que se aplicam.

- Prova escrita dissertativa
- Prova escrita objetiva
- Prova oral
- Seminário
- Redação de peça processual
- Redação de artigo
- Estudo dirigido
- Mapa mental
- Trabalho em grupo
- Produção de relatórios técnicos
- Estudos de caso
- Autoavaliação
- Outro: _____

29/11/2022 10:57

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocinio da Faculdade de Direito da UFBA no periodo ...

17. Quais as referências bibliográficas você costuma indicar no componente curricular em que leciona? Indique até 05 obras. *

Programa de Monitoria

18. Você foi supervisor(a) do Programa de Monitoria nos últimos dois semestres (2021.2 e 2022.2)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, nos dois semestres *Pular para a pergunta 19*
- Sim, somente em um semestre *Pular para a pergunta 19*
- Não *Pular para a pergunta 31*

Programa de Monitoria

19. Indique os motivos que o(a) levaram a participar do Programa de Monitoria:

Marque todas que se aplicam.

- Obter auxílio nas atividades docentes durante o semestre
- Facilitar a comunicação do(a) docente com os estudantes matriculados na disciplina
- Garantir auxílio aos estudantes matriculados na disciplina
- Ofertar espaço de iniciação à docência para estudantes da graduação
- Fortalecer o Programa de Monitoria na FDUFBA
- Pontuar nos processos de promoção/progressão docente
- Justificar a carga horária do seu regime de trabalho
- Contribuir com suas atividades de pesquisa e/ou extensão
- Outro: _____

29/11/2022 10:57

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocinio da Faculdade de Direito da UFBA no periodo ...

20. Quais as obrigações do(a) monitor(a) sob sua supervisão?

Marque todas que se aplicam.

- Servir de canal de comunicação entre o professor e a turma
- Tirar dúvidas dos estudantes quanto ao conteúdo
- Orientar as atividades propostas pelo professor
- Disponibilizar horário diverso da aula para auxiliar os alunos da disciplina
- Participar das discussões em sala
- Elaborar avaliações
- Aplicar avaliações
- Corrigir avaliações
- Entregar avaliações e resultados
- Pesquisar artigos, doutrina e jurisprudência
- Lecionar aula ou expor algum tema com supervisão do(a) professor(a)
- Alimentar espaços virtuais com conteúdos relacionados com a disciplina
- Realizar controle de presença
- Desenvolver pesquisa científica
- Outro: _____

21. De que forma você descreve as relações entre docente, monitor(a) e estudantes?

22. Como você avalia as contribuições dos monitores em sua prática docente?

Marcar apenas uma oval.

- Contribuiu muito (ex: utilizei/adotei método/obra por indicação do monitor)
- Contribuiu pouco (ex: o monitor auxiliou na escolha e/ou implementação do método/referência)
- Não contribuiu (ex: todas as escolhas foram feitas pelo docente)

29/11/2022 10:57 Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocinio da Faculdade de Direito da UFBA no periodo ...

23. Como você percebe o impacto da monitoria em sua ação docente?

24. Em sua percepção, o que diferencia ter ou não monitor durante o semestre? *

25. Você teve a oportunidade de discutir com os(as) monitores suas condições de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Prefiro não opinar

26. Se a sua resposta anterior for sim, explique como:

29/11/2022 10:57

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocínio da Faculdade de Direito da UFBA no período ...

27. Sob sua supervisão, o monitor acessou discussões sobre o sistema educacional brasileiro?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

28. Se a sua resposta anterior for sim, exemplifique:

29. Como você avalia a estrutura administrativa do Programa de Monitoria da FDUFBA?

Marcar apenas uma oval.

Ótima

Boa

Mediana

Ruim

Péssima

30. Quais foram as suas maiores dificuldades encontradas no Programa de Monitoria?

Programa de Tirocínio

29/11/2022 10:57

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocínio da Faculdade de Direito da UFBA no período ...

31. Você foi supervisor(a) do Programa de Tirocínio nos últimos dois semestres? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, nos dois semestres *Pular para a pergunta 32*
- Sim, somente em um semestre *Pular para a pergunta 32*
- Não *Pular para a pergunta 44*

Programa de Tirocínio

32. Indique os motivos que o(a) levaram a participar do Programa de Tirocínio:

Marque todas que se aplicam.

- Obter auxílio nas atividades docentes durante o semestre
- Facilitar a comunicação do(a) docente com os estudantes matriculados na disciplina
- Garantir auxílio aos estudantes matriculados na disciplina
- Ofertar espaço de iniciação à docência para estudantes da graduação
- Fortalecer o Programa de Monitoria na FDUFBA
- Pontuar nos processos de promoção/progressão docente
- Justificar a carga horária do seu regime de trabalho
- Contribuir com suas atividades de pesquisa e/ou extensão
- Outro: _____

29/11/2022 10:57

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocinio da Faculdade de Direito da UFBA no periodo ...

33. Quais as obrigações do(a) tirocinista sob sua supervisão?

Marque todas que se aplicam.

- Servir de canal de comunicação entre o professor e a turma
- Tirar dúvidas dos estudantes quanto ao conteúdo
- Orientar as atividades propostas pelo professor
- Disponibilizar horário diverso da aula para auxiliar os alunos da disciplina
- Participar das discussões em sala
- Elaborar avaliações
- Aplicar avaliações
- Corrigir avaliações
- Entregar avaliações e resultados
- Pesquisar artigos, doutrina e jurisprudência
- Lecionar aula ou expor algum tema com supervisão do(a) professor(a)
- Alimentar espaços virtuais com conteúdos relacionados com a disciplina
- Realizar controle de presença
- Desenvolver pesquisa científica
- Outro: _____

34. De que forma você descreve as relações entre docente, tirocinista e estudantes?

35. Em sua percepção, o que diferencia ter ou não tirocinista durante o semestre? *

29/11/2022 10:57

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocinio da Faculdade de Direito da UFBA no periodo ...

36. Como você avalia as contribuições dos tirocinistas em sua prática docente?

Marcar apenas uma oval.

- Contribuiu muito (ex: utilizei/adotei método/obra por indicação do monitor)
- Contribuiu pouco (ex: o monitor auxiliou na escolha e/ou implementação do método/referência)
- Não contribuiu (ex: todas as escolhas foram feitas pelo docente)

37. Como você percebe o impacto do Programa de Tirocinio em sua prática docente?

38. Você teve a oportunidade de discutir com os(as) tirocinistas suas condições de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Prefiro não opinar

39. Se a sua resposta anterior for sim, indique como:

29/11/2022 10:57 Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocinio da Faculdade de Direito da UFBA no periodo ...

40. Sob sua supervisão, o tirocinista acessa discussões sobre o sistema educacional brasileiro?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

41. Se a sua resposta anterior for sim, exemplifique:

42. Como você avalia a estrutura administrativa do Programa de Tirocinio da FDUFBA?

Marcar apenas uma oval.

Ótima

Boa

Mediana

Ruim

Péssima

43. Quais foram as suas maiores dificuldades encontradas no Programa de Tirocinio?

29/11/2022 10:57

Pesquisa com docentes-supervisores dos Programas de Monitoria e Tirocinio da Faculdade de Direito da UFBA no periodo ...

Contribuição dos programas de iniciação à docência

44. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos jurídicos preveem a *
adoção de metodologias ativas pelas Instituições de Ensino. Em sua
percepção, a monitoria e o tirocinio contribuem para a implementação dessas
práticas? Se sim, de que forma?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários