

Interações de Gênero e a Existência de Currículo Oculto no Ensino Jurídico

Outros temas relacionados à Administração da Justiça

Isabelle Oglouyan de Campos, Doutoranda na Faculdade de Direito da USP; Livia Gil Guimarães, Doutora pela Faculdade de Direito da USP; Cecília Barreto, Doutoranda na Faculdade de Direito da USP; Sheila Christina Neder Cerezetti, Professora Doutora da Faculdade de Direito da USP

Tema: Outros temas relacionados à Administração da Justiça

RESUMO

O presente artigo explora os principais resultados da pesquisa empírica conduzida na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo para investigar as interações de gênero em suas salas de aula. A pesquisa levou à identificação de um currículo oculto no ensino jurídico, i.e., conteúdos que são informal e sistematicamente reproduzidos no espaço educacional e perpetuam estereótipos e dinâmicas de gênero socialmente estabelecidas, embora não formalmente categorizados como um conteúdo programático propriamente dito. A academia desempenha um papel crucial na formação de futuros operadores e operadoras do Direito e, por essa razão, propomos uma reflexão sobre o impacto que esse currículo oculto pode ter na carreira de profissionais que serão responsáveis por, de maneiras diversas, franquear o acesso à justiça no país. A partir da discussão dos conceitos centrais adotados para a realização da pesquisa, bem como da sua metodologia e seus principais resultados, o presente artigo busca refletir sobre as interações de gênero no ensino jurídico e como essa temática pode ser estimulada nas universidades para tornar o seu ambiente mais propício à formação de profissionais capacitados para lidar com um mundo de diferenças e desigualdades e garantir o acesso à justiça.

Palavras-Chave: Ensino jurídico; Formação de operadores do direito; Inclusão social; Acesso à justiça; Discriminação de gênero.

Introdução

“Sinto que minha opinião nunca é levada em conta”, “a minha voz não é ouvida”, “sou interrompida”, “não me sinto à vontade para expor a minha opinião, mesmo tendo lido o material previsto”, “sinto que meus colegas sabem mais do que eu, mesmo quando me preparo para a aula”. Essas frases, que revelam percepções e vivências comuns de alunas em salas de aula da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP), representam boa parte das inquietações que culminaram no desenvolvimento de estudo sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão que operam nesse ambiente universitário sob a perspectiva de gênero. A análise dessas dinâmicas revelou a existência de um currículo oculto no curso jurídico, definido como conteúdos que, embora não formalmente categorizados como um conteúdo programático propriamente dito, são informal e sistematicamente reproduzidos num determinado espaço educacional e reforçam estereótipos e dinâmicas de gênero socialmente estabelecidas.

A academia tem um papel essencial na formação de profissionais e o que se ensina nas salas de aula das faculdades de Direito podem acompanhar os alunos durante toda a sua vida profissional. É preciso, portanto, pensar quais impactos esse currículo oculto pode ter nos



futuros operadores e operadoras do Direito que serão responsáveis por franquear o acesso à justiça a todos e todas as cidadãs do país. Entendemos que jogar luz sobre o que está escondido pode ajudar a repensar o cenário de desigualdade de gênero nas salas de aula e ressignificar esse espaço, formando profissionais mais atentos e preparados à diversidade e à inclusão.

Em iniciativa inédita no Brasil, a pesquisa¹ na qual este artigo se baseia buscou responder à seguinte pergunta: como e de que forma o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula da FDUSP é marcado por dinâmicas de gênero? Para descrever e analisar as interações discente-discente, docente-discente e, ainda, docente-docente, foi realizado um esforço empírico coletivo pautado em métodos ainda pouco comuns no Direito, com inspiração no método etnográfico.

Os achados de pesquisa, especialmente no que diz respeito à existência de um currículo oculto, reforçam a importância do papel que docentes, discentes e a instituição de ensino possuem na formação das futuras gerações de profissionais do Direito e a necessidade de que estejam atentos a essas questões para que seja possível refletir e reconstruir as relações sociais afetadas, gerando impactos para além da universidade. Afinal, o acesso à justiça é necessariamente atravessado por esses profissionais e pelas instituições responsáveis pela sua garantia e pelo seu exercício.

A potencial contribuição da pesquisa para a reflexão sobre as políticas de gênero nas escolas de Direito do país será explorada em mais detalhes nas próximas seções. Na primeira seção, apresentaremos os conceitos centrais que guiaram a execução da pesquisa. Na segunda seção, apresentaremos a metodologia da pesquisa empírica e as hipóteses que foram elaboradas para responder à pergunta principal. Na terceira seção, analisaremos os principais resultados da pesquisa. Por fim, na quarta seção, iremos propor uma discussão sobre as implicações da pesquisa para a formação das futuras gerações de operadores e operadoras do Direito, responsáveis pela garantia do acesso à justiça no nosso país.

Conceitos centrais

O Direito é um instrumento que pode tanto assegurar a manutenção de estruturas e instituições, muitas vezes opressoras para grupos minoritários, quanto promover alterações sociais e um desenvolvimento inclusivo. É por meio de normas que se regula a atuação do Estado, desenham-se as políticas públicas, delimitam-se e disputam-se poderes institucionais. Normas também orientam e controlam as atividades das cidadãs. E, apesar de a formação em Direito não ser necessária para se produzir (Legislativo) ou executar (Executivo) normas, o ensino jurídico é requisito para a sua interpretação e aplicação (Judiciário). Os cursos de Direito formam os operadores e operadoras de Direito que desempenharão atividades essenciais ao acesso à justiça, de forma que refletir sobre o ensino jurídico é também refletir sobre o próprio sistema de justiça.

O ensino jurídico mimetiza dinâmicas de discriminação e exclusão da nossa sociedade, refletindo as hierarquias e os padrões sociais no universo acadêmico. Apesar disso, a maioria dos nossos cursos de Direito não têm currículos preparados para lidar com a diversidade de seus

¹ A pesquisa foi realizada pelo Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Inclusão na Academia – GPEIA-USP (mais informações sobre o grupo em: <https://direito.usp.br/grupo-de-pesquisa/226187efdc94-grupo-de-pesquisa-e-estudos-de-inclusao-na-academia-gpeia->). A pesquisa sobre a qual o presente artigo se baseia foi publicada em formato de e-book pela Cátedra UNESCO de Direito à Educação da FDUSP (Neder Cerezetti et al., 2019), disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367420>.

estudantes dentro dos mais diversos marcadores sociais da diferença², como gênero, raça e classe. Há muitas décadas discute-se a necessidade de reforma no ensino jurídico, de modo a reorientá-lo em direção a novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais e em consonância com as diferentes aspirações de uma sociedade estratificada (Faria, 1986, pp. 46-48). Para conquistarmos esse objetivo, é preciso pensar o ensino do Direito enquanto uma “tarefa política” e o espaço da sala de aula enquanto um local de disputa de autoridade, autonomia, diversidade, liberdade e transgressão (Ghirardi, 2012, p. 15).

Não só o que se aprende em sala de aula é importante, mas também o que deixa de ser ensinado (Rhode, 1993) e o que é ensinado de forma implícita, na forma de discursos e pequenas práticas cotidianas que, revestidas de sutilidade, carregam uma forma específica de pensar o Direito. Apesar da impossibilidade de se separar o modo como se pensa o Direito e o modo de ensiná-lo, vemos nos cursos jurídicos uma homogeneidade no modo de se falar sobre o direito como se “fosse um não-problema, (...) uma forma ideologicamente neutra de se apresentar o fenômeno jurídico” (Ghirardi, 2010, p. 3).

Na realidade, muitas variáveis afetam o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula das faculdades de Direito: estilo e técnicas pedagógicas, conteúdo do currículo e abordagens substantivas, atitudes e comportamentos dos discentes e dos docentes, incentivos para participação, entre outros. O perfil dos corpos discente e docente em relação a marcadores sociais também pode influenciar as interações em sala de aula e o processo de ensino. As interações intersubjetivas cotidianas entre esses agentes emergem como uma dimensão constitutiva dos processos sociais de ensino-aprendizagem, que moldam e são moldados pelos sujeitos neles implicados.

Essas interações são marcadas por um “currículo oculto” (Zaidman, 2009, p. 84): conteúdos que, embora não formalmente categorizados como saberes a serem aprendidos (ou seja, como conteúdo programático), são informal e sistematicamente reproduzidos num determinado espaço educacional. Entre outros aspectos, constituem-se como “currículo oculto” padrões de comportamentos, normas sociais, expectativas e visões de mundo que conformam e afetam o processo de ensino-aprendizagem. Entre eles, estão aqueles que reforçam ou questionam estereótipos e dinâmicas de gênero socialmente estabelecidas.

O currículo oculto é um conceito que operacionaliza um alargamento da educação como objeto de estudo, a fim de nele incluir o contexto social, cultural e político no qual se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Assim, conforme definem brevemente Winch e Gingell (2008), o currículo oculto:

“[...] não se refere àquelas atividades que são deliberadamente planejadas para envolver os alunos, mas, em vez disso, àquelas mensagens não planejadas – e talvez não intencionais – que são transmitidas aos alunos através das estruturas institucionais das nossas instituições educacionais e as atitudes – muitas vezes não reconhecidas – daqueles, professores e outros, que servem tais instituições”

Um importante traço das instituições educacionais jurídicas – e da cultura jurídica, de modo geral – é a *masculinidade* (Collier, 2021). As “grandes figuras” do Direito, as imagens que decoram as paredes de universidades e tribunais, os autores das obras jurídicas e de

² Segundo Zamboni (2014, pp. 13-14), “[m]arcadores sociais da diferença são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais. Em termos de raça, por exemplo, os indivíduos podem ser classificados como negros ou brancos, morenos ou mulatos, asiáticos ou indígenas. (...) O mesmo vale para gênero (homens e mulheres, machões e princesas, travestis e transexuais), sexualidade (hétero e homossexuais, gays e lésbicas, bissexuais e sadomasoquistas), classe (ricos e pobres, classe média e proletariado, profissionais liberais e moradores de rua) e geração (jovens e idosos, adultos e adolescentes, coroas e crianças), entre outros”.

jurisprudência, e, de modo geral, as práticas culturais e valores do universo jurídico são, historicamente, masculinas. Afinal, os agentes formados pelas faculdades de Direito para compor a burocracia estatal e as lideranças políticas do governo eram, em um primeiro momento, homens. Mulheres foram excluídas da educação jurídica por séculos – até o final do século XIX em países como Brasil, Reino Unido e Estados Unidos, e ainda durante o século XX em muitos outros países – sob a justificativa de que eram frágeis e emotivas, incapazes de argumentar e decidir racionalmente (Schultz, 2021, p. 6). Dessa maneira, naturalizou-se o gênero masculino como dotado de legitimidade para ocupar os espaços jurídicos e jurisdicionais, ao passo que a presença do gênero feminino e das demais conformações não-binárias são ainda vistas como não-naturais ou desviantes.

Na academia, os homens não são apenas a maioria do corpo docente, mas também a medida de um suposto “padrão de qualidade” que representa o núcleo do “clube” das universidades (Thornton, 1996, p. 108). O ideal do “melhor acadêmico” é, portanto, inerentemente masculino³, e são esses docentes os responsáveis por transmitir mensagens, sejam elas planejadas ou não planejadas, intencionais ou não, aos estudantes. No presente artigo, voltamos nosso olhar para o marcador social de gênero para entender como o currículo oculto pode influenciar a formação de estudantes de Direito a partir dessas mensagens que podem reforçar estereótipos e dinâmicas de gênero, raça, classe, e de demais marcadores sociais.

Entendemos o gênero enquanto uma categoria analítica relacional e historicamente situada e uma premissa teórica de que as relações sociais de gênero constituem uma variável relevante para a compreensão da realidade e da estrutura social. A partir da definição de Scott (1995, p. 86), o gênero será considerado enquanto conceito que traduz tanto um “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, quanto “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Entendemos que a opressão de gênero possui um caráter estrutural e relacional, que perpassa as mais diversas esferas sociais. Na academia, o diagnóstico não é diferente.

Apesar de seu caráter estrutural, a opressão de gênero pode se manifestar de modos e em intensidades diferentes nas mais diversas microesferas sociais. Por isso, fomos a campo utilizando o gênero como uma lente que nos permitiria captar dinâmicas e interações específicas e próprias daquele espaço, mas conscientes de que essas relações adquirem formas muito distintas dependendo do contexto e de que tais relações não são estáticas, mas dinâmicas. São, em suma, relações de poder em constante mutação. Dessa forma, nossa pergunta de pesquisa tem como pressuposto que o fator “gênero” influencia o que chamamos de interação entre docentes e discentes na sala de aula.

Para analisar essa interação, utilizamos em nossa pergunta de pesquisa uma noção que busca dar forma e identificar algumas das dimensões desse currículo oculto, entre os quais destacam-se: as explanações de docentes; a participação em aula; a estratégia do docente confirmar à falante que ela está sendo compreendida, ou então pedir maior clareza, repetições e decomposição da fala para facilitar a compreensão (Tsui, 1995, p. 89); a desvalorização de certas falas por parte do docente, etc. Ao adotar essa noção de interação, a investigação dialoga com resultados de outras pesquisas que constataram a existência de um viés de gênero na avaliação de docentes mulheres, que resulta em avaliações piores para elas do que para seus colegas homens por causa de seu gênero (Basow & Silberg, 1987; Kaschak, 1978; Lombardo

³ Nesse contexto, a imparcialidade funciona para mascarar as maneiras pelas quais as perspectivas particulares dos grupos dominantes se transformam no universal, justificando as estruturas hierárquicas de tomada de decisões (Young, 1990).

& Tocci, 1979; Boring, 2015; Basow, Phelan & Caposto, 2006), e as diferentes maneiras como mulheres e homens se comunicam e interagem em sala de aula (Bashi, Iskander, 2006), com a constatação de um “clima frio” para as alunas (Hall & Sandler, 1982) que transforma a sala de aula em um ambiente desconfortável para a sua participação (Krupnick, 1985) e que pode criar uma atmosfera negativa para o aprendizado, para o ensino e para o desempenho de funções profissionais no ambiente universitário (Sandler, Resnick & Silverbery, 1996, p. 4). Provocado por esses estudos anteriores, o GPEIA passou a refletir sobre as interações de gênero nas salas de aula da FDUSP. Para isso, os conceitos de currículo oculto, interação e gênero acima delimitados nos permitiram analisar a sala de aula e o ensino jurídico a partir de uma perspectiva atenta aos arranjos concretos nela estabelecidos. Os detalhes sobre o desenho da pesquisa empírica desenvolvida serão expostos abaixo.

Metodologia da pesquisa

A pergunta que a presente pesquisa buscou responder é “como se dão as interações existentes na sala de aula da FDUSP a partir do marcador de gênero?”. Para respondê-la, o grupo precisou construir uma estratégia de pesquisa própria e de caráter qualitativo. Foram utilizadas duas abordagens metodológicas complementares com inspiração etnográfica: observação participante em campo e entrevistas abertas com os nativos (essencialmente os estudantes das matérias observadas).

Pelo fato de as pesquisadoras do grupo estarem mais habituadas com o universo do saber jurídico e com as metodologias mais comumente utilizadas nesse ramo da ciência social aplicada, foi realizado no primeiro semestre da pesquisa, antes da ida ao campo, uma formação coletiva sobre a seara antropológica e seus métodos de pesquisa. Essa formação teve como escopo justamente a familiarização das pesquisadoras quanto a alguns pressupostos próprios da Antropologia e do seu fazer etnográfico.

Para pesquisar o cotidiano de uma sala de aula sem se limitar a uma descrição pura, simples e banal de seus fenômenos e interações, adotamos duas premissas centrais. A primeira era a de que a etnografia não é apenas um método, mas uma empreitada teórico-etnográfica (Peirano, 2014, p. 383). Nesse sentido, a fim de compreender os fenômenos observados sem deslocá-los de seu contexto nativo, partimos do pressuposto da totalidade etnográfica⁴ (Malinowski, 1976, p. 28). A segunda era a de que a etnografia traz uma visão acerca do valor da experiência na produção do conhecimento, segundo a qual permite aos pesquisadores e pesquisadoras a possibilidade de entrar no universo dos sujeitos pesquisados e com eles interagir (Oliveira, 1996, pp. 34-35). Nesse sentido, buscamos primeiramente “ser afetadas”, no termo de Favret-Saada (2005), para apenas posteriormente atribuir às experiências vividas e sentidas caráter teórico e científico.

Uma vez que o grupo de pesquisadoras era composto por estudantes do universo nativo, ou seja, por alunas e ex-alunas da FDUSP, onde se executou a pesquisa, foi necessário, ao longo das vivências em campo, realizar o exercício de estranhar o familiar, mais do que se familiarizar com o estranho. Portanto, as experiências, as dinâmicas, as relações, as sensações, os sons, os cheiros, as pessoas, os objetos e os espaços – outrora banalizados no cotidiano estudantil – foram observados e experimentados pelas pesquisadoras de novas formas, tendo como referencial o olhar antropológico. Para tanto, foi elaborado um protocolo de observação a ser

⁴ Segundo Magnani (2009, p. 138), a totalidade etnográfica é aquela reconhecida pelos atores sociais e identificada pelo investigador, podendo ser descrita em categorias; deve “ser construída a partir da experiência dos atores e com a ajuda de hipóteses de trabalho e escolhas teóricas, como condição para que se possa dizer algo mais do que generalidades e platitudes a respeito do objeto de estudo”.

seguido por todas em campo. Durante a execução dos quatro meses de observação participante em sala de aula, cada pesquisadora ou dupla de pesquisadoras produziu um caderno de campo próprio, que, após discussões e reuniões coletivas do grupo de pesquisa, ganhou forma de “relatórios de pesquisa parciais”, até se chegar ao relatório final de pesquisa, apresentado como um livro.

Em um segundo momento, as pesquisadoras foram a campo para realizar entrevistas abertas, sem amostra pré-definida, com discentes dos espaços observados, para (i) obter informações faltantes, como detalhes acerca da disciplina, a composição da turma e sobre o método de ensino utilizado, (ii) registrar as motivações dos atores e, especialmente, (iii) captar as percepções e as opiniões dos atores sobre os fenômenos observados⁵.

O recorte do universo analisado consistia em quatro turmas da graduação. Foram escolhidas duas turmas em momento inicial e duas em momento final do curso, considerando-se, também, os turnos diurno e noturno. Desta forma, observamos: uma turma do início do curso no período diurno; uma turma do início do curso no período noturno; uma turma do final do curso no período diurno; e uma turma do final do curso no período noturno. Além disso, escolhemos as disciplinas a serem observadas buscando uma composição mais plural de perfis de docentes – homens e mulheres, mais jovens e mais velhos –, bem como de métodos de ensino – potencialmente mais ou menos expositivos e participativos. Assim, selecionamos 14 disciplinas – quatro de sete disciplinas obrigatórias de duas turmas (diurno e noturno) em momento inicial no curso; e três de cinco disciplinas obrigatórias de duas turmas (diurno e noturno) de final de curso – ministradas por um total de 19 professores⁶. As turmas e as disciplinas foram escolhidas conforme a construção das hipóteses de pesquisa, a partir de fatores que poderiam influenciar as interações em sala de aula.

Foram levantadas quatro hipóteses principais para responder à pergunta de pesquisa.

A primeira hipótese era a de que as alunas, com o passar dos anos, acabam interagindo e participando menos das aulas. Essa hipótese surgiu da experiência das próprias pesquisadoras, a partir da sua vivência do campo objeto de pesquisa enquanto alunas. Ao se observar o início e o fim do curso de Direito, foi possível avaliar a participação das mulheres graduandas em diferentes momentos da vida acadêmica.

A segunda hipótese era a de que a composição diferenciada das turmas do noturno e do diurno do curso, em termos de idade, classe social e raça⁷, poderia revelar diferenças nas interações e participações dos alunos. Também motivada pela experiência das pesquisadoras enquanto alunas, essa hipótese foi levantada porque as turmas do período noturno, de modo geral, possuíam uma presença maior de pessoas mais velhas e de classe social mais variada do que as turmas do período diurno, possibilitando um olhar interseccional empírico – mesmo que com limitações projetadas pelo próprio campo. Isso ocorre porque os estudantes do período noturno, durante o dia, podem exercer profissões remuneradas. Acreditávamos que esses fatores poderiam influenciar de forma interseccional o marcador de gênero e trazer maior riqueza de dados para a pesquisa.

⁵ Destacamos que foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todas as pessoas entrevistadas e tanto na transcrição das entrevistas como nos cadernos de campo a anonimidade foi preservada.

⁶ O número de professores não coincide com o número de disciplinas, pois há casos em que mais de um docente ministra a mesma disciplina ou uma mesma disciplina é dividida por mais de um docente.

⁷ Destacamos que não utilizamos um recorte específico de raça por uma necessidade de cuidado ético com exposição de pessoas na pesquisa. Isso porque, quando fizemos o campo, em 2016, ainda não existiam quotas para discentes na USP e o número de estudantes negros na faculdade era bastante reduzido. Dessa forma, escolhemos não fazer um recorte especificamente focado em raça para evitar qualquer tipo de identificação das pessoas do campo. As quotas para discentes foram aprovadas na USP em 2018.

A terceira hipótese era a de que o gênero dos professores seria um importante fator de influência na interação ocorrida entre estudantes e entre estudantes e docentes em sala de aula. Elaborada com base nas pesquisas mencionadas a respeito da diferença no olhar dos alunos e das alunas em relação às aulas ministradas por professores e professoras, que se refletem inclusive nas avaliações dos cursos, consideramos que os estudantes poderiam se sentir mais ou menos confortáveis para interagir a depender do gênero do ou da docente. A partir da adoção de um olhar interseccional, buscamos também observar as relações estabelecidas entre gênero e faixa etária dos docentes⁸.

A quarta e última hipótese era a de que a metodologia de ensino (aulas expositivas ou não-expositivas) poderia influenciar as interações de gênero em sala de aula. Estudos apontam que o tipo de aula lecionada pode impactar a interação na classe, pois aulas exclusivamente expositivas abrem menos espaço para participação, enquanto outras aulas possibilitam, ao menos em tese, uma maior participação e interação entre discentes e entre docentes e discentes (Laird, Garver, Niskodé, 2007). Para que a observação se realizasse na sala de aula quando docentes e discentes estivessem presentes, não acompanhamos seminários e monitorias em que discentes tivessem sido divididos em grupos pequenos ou em que docentes estivessem ausentes do curso.

Principais resultados

A incursão em campo buscou compreender as interações de gênero nas salas de aula a partir da mobilização das quatro hipóteses acima mencionadas e das respectivas subperguntas de pesquisa que delas derivam.

Quanto à primeira subpergunta da pesquisa – se as alunas interagiam e participavam mais ou menos que os alunos à medida que o curso avançava –, apesar de não termos acompanhado uma mesma turma ao longo dos anos, os nossos relatórios de campo mostraram uma maior participação em disciplinas específicas dos primeiros anos, se comparada às turmas que estavam prestes a se formar. Essas disciplinas apresentavam alguns elementos comuns: (i) estímulo à participação dos e das alunas, mesmo em aulas expositivas, (ii) conteúdo da aula capaz de despertar o interesse dos e das discentes e (iii) conteúdo da aula relacionado a questões de gênero. As entrevistas também revelaram que as mulheres têm uma maior participação nas monitorias⁹ do que nas aulas essencialmente expositivas, porque se sentem mais à vontade para se expor quando sentem que tiveram tempo de estudar satisfatoriamente o material indicado. Além disso, identificamos que tanto no início quanto no final do curso, a disposição dos corpos na sala de aula foi feita de maneira mais incisiva pelos homens do que pelas mulheres, uma vez que eles se reuniam em locais de passagem compartilhada por todos (portas de entrada ou corredores) e conversavam de forma expansiva, e elas ocupavam esse mesmo ambiente nos limites de seu conforto, refletindo, assim, relativo acanhamento e sensação de não pertencimento ao espaço público do ambiente universitário.

Quanto à segunda subpergunta – possível existência de diferenças nas interações e participações entre as turmas do noturno e do diurno do curso, com base na composição diversa do perfil discente –, apesar do desafio em avaliar as relações entre esses marcadores sociais e o gênero, tanto pela pouca diversidade das turmas, quanto pela dificuldade de heteroidentificação

⁸ O marcador de raça também estava inicialmente em nosso horizonte de observação e análise interseccional, no entanto, dado o baixo número de docentes negros na FDUSP, tivemos que optar por uma abordagem metodológica que protegesse a exposição da identidade dessas pessoas.

⁹ Não fizemos observação de campo nas monitorias em razão da ausência da figura do ou da docente desses espaços, mas elas foram referenciadas nas entrevistas realizadas pela equipe de pesquisa.



que realizamos durante a observação participante, podemos indicar que as turmas eram majoritariamente compostas por pessoas brancas. A relação entre idade e gênero indicou que alunos homens mais velhos exerciam, de maneira autointitulada, papéis de autoridade frente às suas colegas de sala e até mesmo a docentes mulheres, mesmo quando essas docentes eram mais velhas que esses homens.

Quanto à terceira subpergunta – se o gênero dos docentes poderia influenciar as interações de gênero em sala de aula –, verificamos que professores homens podem representar um desestímulo inicial para a participação das alunas, mas que isso pode ser superado a partir de posturas que estimulem a participação do alunado em ao menos duas dimensões: (i) decisões sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula; e (ii) posturas frente a déficits de participação das mulheres e a episódios de sexismo. Também constatou-se que as percepções dos alunos e alunas em relação aos docentes são influenciadas por estereótipos de gênero. Professores homens são vistos como pessoas complexas e integrais, que podem construir suas autoridades com diferentes elementos de personalidade e características – como rigidez, proximidade e humor. Já as professoras mulheres são entendidas como pessoas mais planas, enquadradas necessariamente em extremos: ou são próximas e afetuosas (como “mães”), ou distantes e rígidas (como “megeras”). Essas simplificações das personalidades ou da construção da autoridade são prejudiciais, pois reforçam expectativas e estereótipos quanto aos papéis de gênero a serem exercidos por docentes homens e mulheres e, por conseguinte, têm potencial de provocar diferentes interações de gênero em sala de aula.

Por fim, quanto à última subpergunta – se a metodologia de ensino poderia influenciar as interações de gênero em sala de aula –, a grande maioria das aulas que observamos eram expositivas¹⁰ e, portanto, as raras oportunidades de interações ali tecidas revelaram uma aparente invisibilidade do gênero (feminino) em campo, tendo em vista que, no mais das vezes, havia uma única (e masculina) voz predominante: a do docente homem. Como esse método se caracteriza pela presença ou predominância de uma única voz, as tensões de gênero (e de outros marcadores sociais) que podem emergir a partir da participação não puderam ser analisadas na maioria dos casos, justamente pela falta de interações. Outras vezes têm um espaço menor, ou não o têm, e seu silêncio ou acanhamento nos trouxe uma aparente e inicial noção de um gênero suprimido em sala de aula. Ademais, apesar da prevalência do método expositivo, verificamos que havia diferenças e nuances na maneira como esse método era aplicado por diferentes docentes. Identificamos duas categorias principais: participativas (um único docente da amostra observada), na qual a participação ativa dos alunos é indispensável para o desenvolvimento da aula; e expositivas (18 docentes da amostra observada), na qual a participação é dispensável por haver essencialmente narração de conteúdo, com três subcategorias de aulas (que denominamos “estilingue”¹¹, “ping-pong”¹² e “boomerang”¹³).

Políticas de gênero nas escolas de Direito do país

Esses resultados de pesquisa suscitam uma conclusão central: o marcador de gênero está oculto, invisibilizado, não percebido nas interações em sala de aula. Quando um problema

¹⁰ Isso se deu devido à própria realidade pedagógico-cultural que ainda existe muito fortemente na FDUSP.

¹¹ Na aula estilingue, a participação não é desejada ou estimulada, e a fala é unidirecional (professor → aluno).

¹² Na aula ping-pong, a participação não é inibida, mas não há interação entre os alunos, sendo que a fala é bidirecional (professor ↔ aluno).

¹³ Na aula boomerang, a participação continua sendo dispensável, mas é bastante estimulada e bem recebida, sendo comuns as interações entre os próprios alunos, o que propicia que a fala seja multidirecional (professor ↔ aluno ↔ aluno ↔ professor).

está oculto, torna-se muito mais complexo criar uma consciência a respeito dele, o que é fundamental para diagnosticar e identificar formas de superação de obstáculos.

Ao descortinar a existência de um “currículo oculto”, observamos que o ensino jurídico está permeado por conteúdos informais que sistematicamente reproduzem relações de poder e reforçam estereótipos e dinâmicas de gênero socialmente estabelecidas. O ambiente da sala de aula, portanto, acaba sendo construído por valores que não refletem inclusão e respeito às mulheres – sendo um agravante o fato disso não estar necessariamente explícito nas ações, falas e conteúdos programáticos.

Para que o ensino jurídico possa ser verdadeiramente diverso e inclusivo, é preciso reorientá-lo em direção a objetivos alinhados à igualdade. Sob o viés de gênero e de raça, os cursos jurídicos no Brasil ainda são marcados pela masculinidade e pela branquitude e têm por efeito a exclusão das mulheres e das pessoas negras de seus espaços, barreiras estruturais que “contribuem para o déficit de *accountability* na profissão jurídica com relação às populações que suportam o peso da violência e da desigualdade estruturadas e mantidas por meio de nossos sistemas legais” (Spade, 2012, pp. 186-187). Como consequência, mulheres e pessoas negras são excluídas das profissões jurídicas e da própria cultura jurídica de modo geral.

Assim, repensar o ensino jurídico não implica tão somente incluir no currículo das universidades matérias sobre feminismo e gênero, mas também refletir sobre a própria situação das mulheres no ensino do direito, sua discriminação nos tribunais e a desvalorização das experiências pessoais como fonte de conhecimento, em prol de uma posição “objetiva e neutra” da academia (Lemaitre, 2005, pp. 177-178). É necessário valorizar as experiências, tanto das alunas quanto das professoras, como parte de um conhecimento holístico e processo de uma pedagogia engajada (hooks, 2013), e trazer luz ao fenômeno da exclusão das mulheres do ambiente jurídico. Ao dar visibilidade a esse tema, como fazem as teóricas feministas do Direito desde a década de 1980¹⁴, podemos avançar na compreensão das razões pelas quais as mulheres sofreram para serem aceitas e incluídas como estudantes em pé de igualdade formal com seus colegas homens, para obterem a paridade de gênero nas salas de aula e para conquistarem a igualdade material não só nos parâmetros de desempenho e avaliação em sala de aula, mas também na qualidade de suas experiências como estudantes ou professoras (West, 2018, p. 977-979) – fenômenos ainda recorrentes na vida de muitas mulheres até os dias de hoje (Campos, 2021, p. 16–18).

A discussão sobre políticas de gênero para as faculdades de Direito é, assim, extremamente relevante. Afinal, desde a sua criação, as faculdades de Direito no Brasil foram responsáveis por formar um tipo de intelectual que detém um saber sobre a nação e sobre a cidadania e exerce um papel extremamente relevante no Estado e na política nacionais (Adorno, 1988, Venâncio Filho, 1977). A título exemplificativo, 13 presidentes da República do Brasil

¹⁴ As teóricas feministas transportaram o debate travado pela justiça do reconhecimento para o campo do gênero, de modo a debater se as mulheres deveriam ser tratadas como os homens ou se as diferenças das mulheres em relação aos homens deveriam ser reconhecidas (Cain, 1991, p. 23). Nesse debate, é possível reconhecer diferentes vertentes. Com base na divisão feita por Lacey (2004), por exemplo, identifica-se o feminismo liberal – enraizado na ideia de igualdade de direitos para homens e mulheres (Bader Ginsburg, Metzger & Gluck, 2013) –, o feminismo socialista – concentrado na relação entre exploração sexual, desigualdade de gênero e a estrutura econômica capitalista baseada na divisão de classes e na propriedade privada (Hartmann, 1981) –, o feminismo radical – caracterizado pelo reconhecimento das diferenças entre homens e mulheres para combater a dominação das últimas pelos primeiros (Mackinnon, 1983) –, o feminismo cultural – também concentrado nas diferenças entre homens e mulheres, mas para defender a valorização dos atributos das mulheres tanto quanto os dos homens (Dubois et al., 1985) – e o feminismo pós-moderno – concentrado no questionamento da identidade e das categorias centrais do Direito e do feminismo como construções sociais (Frug, 1992).

formaram-se na FDUSP, o que demonstra a influência (ainda atual) da instituição no cenário político nacional. Ademais, as faculdades de Direito estão distribuídas no polo do poder econômico e político e os seus professores universitários apresentam “propriedades mais características das frações dominantes das classes dominantes” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 66), acumulando posições de poder na política ou nos negócios. As faculdades de Direito são assim responsáveis não só pela criação de carreiras, mas pela formação de opiniões, pautas e políticas públicas, o que as transforma em espaços de influência para o poder e um poder em si mesmo.

Mas como reformar o ambiente acadêmico e o currículo (aparente ou oculto) dessas faculdades, tornando-as mais sensíveis às diferenças de gênero e mais alinhadas aos objetivos de diversidade e inclusão? Os resultados do nosso estudo apresentam algumas possibilidades de caminho, que abrem nova agenda de pesquisa.

Em primeiro lugar, identificamos que a maior participação de mulheres está relacionada a alguns fatores: (i) aulas nas quais o ou a docente estimula a participação dos estudantes; (ii) conteúdo de aula que desperte o interesse das alunas; e (iii) a sensação das alunas de estarem preparadas para participar, conjugada a um ambiente de debate mais amigável. O ambiente mais amigável pode ocorrer tanto durante a monitoria, com a divisão da turma em grupos menores, como em atividades complementares participativas, como seminários com debates ou *role play*. Assim, é importante que os e as docentes tenham consciência de que modelos de aula com maiores estímulos participativos (ainda que expositivos) podem favorecer interações de gênero mais profícuas, ou seja, sem apagamentos ou invisibilizações. Ainda, a conscientização por parte do docente de que há uma exigência perfeccionista que recai mais em mulheres do que em homens poderia ser benéfica, na medida em que cargas de leitura factíveis e estudos dirigidos poderiam estimular alunas e alunos a dominarem com seriedade e comprometimento as indicações de leituras obrigatórias para cada aula do curso ministrado. Essas estratégias podem ser eficazes para combater duas hipóteses para a menor participação de mulheres identificadas nas entrevistas: (i) o medo/vergonha de errar e de falar em público; e (ii) a necessidade de se preparar previamente, os quais podem estar relacionados com questões referentes ao “hiato de confiança” (Irvin, 2017).

Em segundo lugar, a tematização de questões relacionadas a marcadores sociais da diferença também apareceu como estímulo à participação de mulheres. Esses temas eram pautados por docentes (i) no conteúdo de aula; (ii) na diversidade de autores (e autoras feministas) na bibliografia; e (iii) com posturas frente a déficits de participação das mulheres e a episódios de sexismo. Concluímos que houve significativo incremento na participação das mulheres quando o ou a docente deliberadamente tomou a iniciativa de reconhecer a desigualdade de gênero enquanto problema social relevante. Em contrapartida, a participação das mulheres diminuiu ou permaneceu idêntica quando o docente protagonizou episódios preconceituosos, foi omissivo ou atribuiu o problema do déficit participativo das mulheres à personalidade das alunas, não considerando suas determinantes sociais.

Nas aulas observadas em que as discussões de gênero ou de direitos das mulheres surgiram e se proliferaram, isso ocorreu devido à criação de um ambiente favorável, capaz de abrigar questões geralmente não acolhidas no ambiente acadêmico. Docentes que, por exemplo, trouxeram discussões que envolveram a Lei Maria da Penha e violência doméstica ou que não permitiram atitudes sexistas dos alunos homens possibilitaram que a desigualdade de gênero fosse tratada como assunto válido e legítimo que merece ser discutido em sala de aula. Como consequência, houve impacto nas interações daquele espaço: em algumas disciplinas, as mulheres se sentiram mais dispostas e confortáveis a participar; em outras, o corpo discente



entrevistado relacionou tais iniciativas a um melhor aproveitamento do curso. Logo, a autoridade do docente pode ter um sentido positivo estratégico ao ser utilizada como ferramenta para legitimar discussões até então tradicionalmente silenciadas. É relevante que o ou a docente reflita sobre o conteúdo trabalhado na disciplina, assim como na sua postura, verificando a existência de eventual viés de gênero – e o primeiro passo para a reflexão é a tomada de consciência, que só pode ser realizada quando damos visibilidade às questões de gênero que permaneciam, até então, ocultas.

Após a publicação da pesquisa que é a base do presente artigo, pudemos testemunhar mudanças significativas no âmbito da FDUSP. Em 2020, criou-se a disciplina Direito e Equidade de Gênero, oferecida nos programas de graduação e pós-graduação em parceria com a Cátedra de Educação da UNESCO, com os objetivos de sensibilizar para a problemática de gênero, promover e fortalecer a cultura de equidade de gênero na instituição, e incentivar a naturalização da liderança feminina na academia e no mercado de trabalho. Outras medidas recentemente implementadas foram (i) a criação de órgãos como a Comissão de Esforço contra o Preconceito¹⁵ e a Ouvidoria de Gênero¹⁶, um canal específico para denúncias contra discriminações de gênero ou orientação sexual; (ii) o estabelecimento de diversidade de gênero e raça em eventos¹⁷; e (iii) a exigência de diversidade de gênero em bancas de pós-graduação¹⁸ e de concursos de ingresso¹⁹. No âmbito da Universidade de São Paulo, em maio de 2022, aprovou-se a criação da Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP)²⁰, órgão que acolhe demandas de políticas de reparação, memória e justiça para promover diversidade e equidade (Ranieri et al., 2023)

A implementação dessas mudanças representa um primeiro passo em direção a um ensino jurídico mais diverso e inclusivo. Mas como isso pode impactar o sistema de justiça brasileiro? O Direito tem um papel social extremamente relevante e pode ser, ao mesmo tempo, perpetuador de desigualdades ou mecanismo de emancipação social. Para que seja instrumento de mudança, o Direito precisa ser analisado, construído e interpretado de maneira comprometida com a igualdade material – e não apenas a formal, que, apesar de prevista constitucionalmente, é cotidianamente desrespeitada por práticas políticas, culturais e institucionais. Se formarmos operadores e operadoras do Direito preparados para aplicar as normas jurídicas de maneira responsável e comprometida com a igualdade, poderemos construir uma sociedade mais livre, justa e solidária, impactando diretamente o exercício da jurisdição e o acesso à justiça.

A título de exemplo, o recente Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero do Conselho Nacional de Justiça de 2021 traz um passo a passo para que magistrados e magistradas possam “julgar com atenção às desigualdades e com a finalidade de neutralizá-las,

¹⁵ Portaria GDI-036/2018, disponível em: https://direito.usp.br/pca/arquivos/8d2a00fe7b62_portaria-gdi-0362018.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

¹⁶ Portaria GDI n. 49/2018, disponível em: https://direito.usp.br/pca/arquivos/7c0c81f987b4_portaria-gdi-49-2018-ouvgen.pdf. Acesso em: 9 set. 2023.

¹⁷ Portaria 18/2022, disponível em: <https://direito.usp.br/comunicado-e-portaria/c3d8fdc74285-diversidade-nos-eventos-2022->. Acesso em: 9 set. 2023.

¹⁸ C.f. item IV.2 da Resolução CoPGr N° 7920 (disponível em: <http://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-copgr-no-7920-de-19-de-fevereiro-de-2020>. Acesso em: 9 set. 2023) e Circular CoPgr 97/2020 (disponível em: https://www.prpg.usp.br/pt-br/component/cck/?task=download&file=legislacao_anexo&id=7405. Acesso em: 9 set. 2023).

¹⁹ C.f. art. 46, § 2º, da Resolução 8.150/2021. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-8150-de-02-de-dezembro-de-2021>. Acesso em: 9 set. 2023.

²⁰ Portaria GR N° 7710/2022. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-7710-de-5-de-maio-de-2022>. Acesso em: 9 set. 2023.



buscando o alcance de uma igualdade substantiva” (CNJ, 2021, p. 14). O Protocolo busca garantir o direito de acesso à justiça, que não se limita ao acesso ao Judiciário, mas engloba também a qualidade desse acesso. Elaborado em resposta às violências institucionais²¹ diariamente cometidas por agentes públicos, o Protocolo visa ao cumprimento do dever da devida diligência, i.e., o dever de organização de todo o aparato estatal para assegurar juridicamente o livre e pleno exercício dos direitos humanos. Todos os obstáculos e restrições que impedem as mulheres de usufruir de seu direito de acesso à justiça em todas as suas dimensões e em condições de igualdade com relação aos homens constituem violações de direitos humanos e do dever de devida diligência (Severi, 2018, p. 155).

Ao apresentar conceitos básicos como sexo, gênero, identidade de gênero e sexualidade, assim como questões centrais de desigualdade de gênero, o Protocolo apresenta aos magistrados um método que permite “interpretar o direito de maneira não abstrata, atenta à realidade, buscando identificar e dismantelar desigualdades estruturais” (CNJ, 2021, p. 43). O julgamento com perspectiva de gênero pode produzir resultados mais alinhados com a previsão de igualdade substantiva prevista não apenas na Constituição Federal, mas também nos tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário.

Isso pode ser aplicado de maneira análoga nos cursos jurídicos. Apresentando conceitos básicos e formas de estudar, interpretar e aplicar o Direito que se alinhem à igualdade substantiva, formaremos operadores e operadoras do Direito capazes de garantir o acesso à justiça a todos e todas as cidadãs brasileiras. Apenas como exemplo, formaremos delegados, advogados e juízes preparados para lidar com vítimas de violência sexual e de gênero, impedindo que casos como o de Mariana Ferrer voltem a acontecer (Naves & Botelho, 2022).

Entendemos, portanto, que a identificação do currículo oculto na FDUSP – e nos outros cursos jurídicos brasileiros e internacionais – indica a necessidade de reforma do ensino jurídico. Os achados da pesquisa empírica aqui expostos indicam mudanças que poderiam ser adotadas nos cursos jurídicos para construir um ambiente de ensino-aprendizagem mais plural e inclusivo, apto a formar profissionais capacitados para lidar com uma complexidade marcada por diferenças e desigualdades. A partir da mobilização de docentes, discentes e das próprias instituições, será possível formar futuras gerações de operadores e operadoras do Direito atentas a essas questões e reconstruir as relações sociais afetadas, gerando impactos para além da universidade. Os futuros aplicadores do Direito, cientes das desigualdades de gênero que permeiam a cultura jurídica, poderão atuar de forma a garantir o acesso à justiça, a partir de um olhar atento às dinâmicas de inclusão e exclusão de gênero contidas nas etapas iniciais de suas formações.

²¹ Entendidas como ações e/ou omissões praticadas por órgãos e agentes públicos ou privados que deveriam zelar pelo cuidado, defesa e proteção dos cidadãos, mas que não o fazem (Albuquerque et. al, 2022).



Referências

- Adorno, S. (1988). Os Aprendizes do poder: O bacharelismo liberal na política brasileira. Paz e Terra.
- Albuquerque, E. F., Estrela, G. M., Santana, G. M., & Figueiredo, C. P. (2022). O papel da mulher vítima de violência: um estudo da violência institucional no âmbito do processo penal. Em C. P. Figueiredo, I. L. Fontgalland, & F. C. M. Oliveira (Eds.), *Direito, economia e sociedade*. Editora Ampala.
- Bader Ginsburg, R., Metzger, G., & Gluck, A. (2013). A Conversation with Justice Ruth Bader Ginsburg. *Colum. J. Gender & L.*, 25, 6. https://scholarship.law.columbia.edu/faculty_scholarship/810
- Bashi, S., & Iskander, M. (2006). Why Legal Education Is Failing Women. *Yale J.L. & Feminism*, 18, 389. <http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/view>
- Basow, S. A., & Silberg, N. T. (1987). Student Evaluations of College Professors: Are Female and Male Professors Rated Differently? *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 308-314.
- Basow, S. A., Phelan, J. E., & Capotosto, L. (2006). Gender Patterns in College Students' Choices of Their Best and Worst Professors. *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 25–35. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00259.x>
- Boring, A. (2015). *Gender Biases in student evaluations of teachers* (Documents de Travail de l'OFCE 2015–13). Observatoire Francais des Conjonctures Economiques (OFCE). <https://econpapers.repec.org/paper/fcedoctra/1513.htm>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (7º ed). Vozes.
- Cain, P. A. (1991). Feminist Legal Scholarship. *Iowa Law Review*, 23. <https://digitalcommons.law.scu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1277&context=facpubs>
- Campos, I. O. de. (2021). *Mulheres na academia: Desigualdades de gênero no corpo docente da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376046.locale=en>
- Collier, R. (2021). Rethinking Masculinities in the Legal Academy: Men, Gender and Legal Careers (Or, Whatever Happened to the “Natty Professor”?). Em *Gender and careers in the legal academy* (p. 513–530). Hart Publishing, an imprint of Bloomsbury Publishing.
- Conselho Nacional de Justiça. (2021). *Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero*. <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/protocolo-18-10-2021-final.pdf>
- Dubois, E. C., Isabel Marcus & Paul J. Spiegelman, Dunlap, M. C., Gilligan, C. J., MacKinnon, C. A., Menkel-Meadow, C. J., Marcus, I., & Spiegelman, P. J. (1985). Feminist Discourse, Moral Values, and the Law—A Conversation,. *Buff. L. Rev.*, 34(1). <https://core.ac.uk/download/pdf/236350296.pdf>
- Faria, J. E. (1986, Novembro). A reforma do ensino jurídico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 21, 45-68. <https://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=299>
- Favret-Saada, J. (2005). Ser Afetado. *Cadernos de Campo*, 13(13), 155-161. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161>
- Frug, M. J. (1992). A Postmodern Feminist Legal Manifesto (An Unfinished Draft). *Harvard Law Review*, 105(5), 1045. <https://doi.org/10.2307/1341520>
- Ghirardi, J. G. (2010, Setembro). Apresentação. *Cadernos Direito GV: avaliação e métodos de ensino em direito*, 7(5), 3-6.



- Ghirardi, J. G. (2012). *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. Fundação Getúlio Vargas.
- Hall, R. M., & Sandler, B. R. (1982). The campus climate: A chilly one for women? Washington, DC: Association of American Colleges. (Report of the Project on the Status and Education of Women)
- Hartmann, H. I. (1981). The Family as the Locus of Gender, Class, and Political Struggle: The Example of Housework. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 6(3), 366–394. <https://doi.org/10.1086/493813>
- hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. WMF Martins Fontes.
- Irvin, A. L. (2017). The Female “Confidence Gap” and Feminist Pedagogy: Gender Dynamics in the Active, Engaged Classroom. Em P. L. Eddy, K. Ward, & T. Khwaja (Eds.), *Critical Approaches to Women and Gender in Higher Education* (pp. 259–276). Palgrave Macmillan https://doi.org/10.1057/978-1-137-59285-9_12
- Kaschak, E. (1978). Sex Bias in Student Evaluations of College Professors. *Psychology of Women Quarterly*, 3, 235-243.
- Krupnick, C. G. (1985). Women and Men in the Classroom: Inequality and Its Remedies. *On Teaching and Learning: The Journal of the Harvard Danforth Centre*, 1, 18-25.
- Lacey, N. (2004). Feminist Legal Theory and the Rights of Women. Em K. Knop, *Gender and Human Rights* (p. 13–55). <http://hdl.handle.net/1814/3065>
- Lemaitre, J. (2005). El feminismo en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos: Estrategias para América Latina. *Academia: Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 175-192.
- Lombardo, J. P., & Tocci, M. E. (1979). Attribution of Positive and Negative Characteristics of Instructors as a Function of Attractiveness and Sex of Instructor and Sex of Subject. *Perceptual and Motor Skills*, 48(2), 491-494.
- MacKinnon, C. A. (1983). Feminism, Marxism, Method, and the State: Toward Feminist Jurisprudence. *Signs*, 8(4), 635–658. <https://www.jstor.org/stable/3173687>
- Magnani, J. G. C. (2009, jul./dez). Etnografia como Prática e Experiência. *Horizontes Antropológicos*, 15(32), 129-156.
- Malinowski, B. (1976). *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Abril Cultural.
- Naves, L. L., & Botelho, D. G. (2022). Lei Mariana Ferrer, crimes sexuais e os avanços na proteção dos direitos das mulheres. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 8(9), 754–771. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i9.6872>
- Neder Cerezetti, S., Almeida, C. B., Barbosa, I., Guimarães, L. G., Ramos, L. de O., Lessa, M. M. K. R., Campos, I. O. de, Tulio, F. A. P. G. de, Silva, G. B. J. da, Junqueira, G. de O., Alves, I. S. C., Fonseca, L. B. F., & Ferraro, L. P. (2019). *Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?* UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367420?posInSet=1&queryId=dbc82b57-9314-42d3-b076-b43fdf424517&fbclid=IwAR2PHiSatzO3bPbciM8HwPRXOG5orxkls6lmPrMprJcmPrQoj2yaP2Rztnk>
- Laird, T. N., Ribera, A., & Niskodé-Dossett, A. (2011). Gender Gaps in Collegiate Teaching Style: Variations by Course Characteristics. *Research in Higher Education*, 52, 261-277. doi:10.1007/s11162-010-9193-0.
- Oliveira, R. C. de. (1996). O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, 39(1), 13–37.

- Peirano, M. (2014, jul./dez.). Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, 20(42), 377-391. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000200015>
- Ranieri, N. B. S., Bechara, A. E., da Costa, Susana H., Neder Cerezetti, S. C., de Almeida, C. B., Radomysler, C. N., Guimarães, L. G., Campos, I. O., Fonseca, L. B. (2023). Diversidade, Inclusão e Equidade de Gênero: Propostas para sua Ampliação na Universidade. Em J. Marcovitch et al. (Eds.), *Repensar a Universidade III – Saberes e Práticas* (no prelo). Fapesp.
- Rhode, D. (1993). Missing questions: feminist perspectives on legal education. *Stanford Law Review*, 45(6), 1547-1566.
- Sandler, B., Silverberg, L., & Hall, R. (1996). *The Chilly Classroom Climate: a Guide to Improve the Education of Women*. Washington, DC: National Assn. for Women in Education.
- Schultz, U. (2021). Introduction: Gender and careers in the legal academy: Overview and synthesis. Em U. Schultz, G. Shaw, M. Thornton, & R. Auchmuty (Orgs.), *Gender and careers in the legal academy* (p. 1–38). Hart Publishing, an imprint of Bloomsbury Publishing.
- Scott, J. W. (1995, jul./dez.). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Severi, F. C. (2018). *Lei Maria da Penha e o Projeto Jurídico Feminista Brasileiro*. Editora Lumen Juris.
- Spade, D. (2012). Chapter 13: Notes toward racial and gender justice ally practice in legal academia. Em G. G. Muhs (Ed.), *Presumed Incompetent: the Intersections of race and class for women in academia* (pp. 186-187). University Press of Colorado.
- Thornton, M. (1996). *Dissonance and distrust: Women in the legal profession*. Oxford University Press.
- Tsui, A. B. M. (1995). *Classroom Interaction*. Penguin.
- Venâncio Filho, A. (1977). *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. Perspectiva.
- West, R. (2018). Women in the Legal Academy: A Brief History of Feminist Legal Theory. *Fordham Law Review*, 87, 28. <https://ir.lawnet.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5566&context=flr>
- Winch, C., & Gingell, J. (2008). *Philosophy of education: The Key Concepts*. Routledge.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Zaidman, C. (2009). Educação e socialização. Em H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (Eds.), *Dicionário crítico do feminismo* (pp. 80-84). Unesp.
- Zamboni, M. (2014, Agosto). Marcadores Sociais da Diferença. *Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades)*, 1, 14-18.