

DO ENSINO JURÍDICO À SALA DE AULA FEMINISTA: A EXPERIÊNCIA NO BACHARELADO EM ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE

■ JALUSA SILVA DE ARRUDA

<https://orcid.org/0000-0002-1545-6823>

Universidade do Estado da Bahia

■ ANDERSON EDUARDO CARVALHO DE OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-4020-1478>

Centro Universitário UniFTC

■ NATALIA SILVEIRA DE CARVALHO

<https://orcid.org/0000-0001-6081-192X>

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Inspiradas na escrita feminista e em metodologias autobiográficas, no presente artigo buscamos apresentar nossa trajetória na formação para a docência, forjada nos estudos de gênero e na teoria feminista, a fim de demonstrar como a experiência enquanto professoras substitutas e temporárias no Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi substancial para o desenvolvimento de uma atuação crítico-feminista na docência em Direito. Destacamos a importância da experiência para sala de aula feminista, bem como defendemos não a criação de componentes curriculares que tratem gênero ou raça como temas transversais, mas como categorias sociais, que organizam e estruturam as relações sociais devem integrar o conteúdo formativo e orientar as atividades pedagógicas e todo o ensino, a pesquisa e a extensão. **Palavras-chave:** Ensino jurídico. Aprendizagem da docência. Pedagogias feministas.

ABSTRACT

FROM LEGAL EDUCATION TO THE FEMINIST
CLASSROOM: THE BACHELOR'S DEGREE EXPERIENCE
IN GENDER AND DIVERSITY STUDIES

Inspired by feminist writing and autobiographical methodologies, in this article we seek to present our trajectory in teacher training,

based on gender studies and feminist theory, in order to demonstrate how the experience as substitute and temporary teachers in the Bachelor Program in Gender Studies and Diversity, of the Federal University of Bahia (UFBA), was substantial for the development of a critical-feminist role in teaching Law. We emphasize the importance of experience for a feminist classroom, as well as we defend not the creation of curricular components that treat gender or race as cross-cutting themes, but as social categories, that organize and structure social relations and should integrate training content and guide pedagogical activities and all teaching, research and extension activities.

Keywords: Legal education. Teachers' training. Feminist pedagogies.

RESUMEN

DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA AL AULA FEMINISTA: LA EXPERIENCIA DE LA LICENCIATURA EN ESTUDIOS DE GÉNERO Y DIVERSIDAD

Inspirándonos en la escritura feminista y en metodologías autobiográficas, en este artículo buscamos presentar nuestra trayectoria en la formación docente, forjada en los estudios de género y la teoría feminista, con el fin de demostrar cómo la experiencia como docentes suplentes y temporales en la Licenciatura en Estudios de Género y Diversidad, de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), fue sustancial para el desarrollo de una actuación crítico-feminista en la enseñanza del Derecho. Enfatizamos la importancia de la experiencia para una aula feminista, así como defendemos no la creación de componentes curriculares que traten el género o la raza como ejes transversales, sino como categorías sociales, que organizan y estructuran las relaciones sociales y deben integrar el contenido formativo y orientar la actividad pedagógica y toda la docencia, la investigación y la extensión.

Palabras clave: Educación jurídica. Aprendizaje de la docencia. Pedagogías feministas.

Introdução

Neste artigo, tomamos como desafio tecer uma escrita a seis mãos para apresentar um pouco da nossa trajetória de formação para a docência que, como avaliamos, foi forjada nos estudos de gênero e na teoria feminista pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), por nossa formação aca-

dêmica no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) e por nossa experiência como docentes no Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade (BEGD), todos vinculados à Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O BEGD é graduação pioneira no país, cuja primeira turma entrou em 2009. Visa a atender a demanda por profissionais com competências e habilidades para formular, acompanhar e monitorar projetos e ações de materialização de direitos, imbuídos de uma perspectiva crítica de gênero e diversidade, ou seja, em suas interfaces com raça/etnia, idade/geração, sexualidade/orientação sexual etc.¹

Os pontos em comum de nossas experiências e escolhas de vida nos conectam e foram os principais motivadores para a escrita em conjunto. Primeiro, porque temos formação em Direito e saímos de nossas cidades natais para abraçar a cidade de Salvador e, aqui, desenvolver nossa formação acadêmica. Depois, porque hoje somos docentes em cursos de bacharelado em Direito, nos quais cada uma, a partir de sua posicionalidade (LIMA COSTA, 2002), é corpo e voz dissonante do que hegemônica e majoritariamente é o perfil de docentes da área. Por fim, porque cremos que muito do que desempenhamos na docência passa, como dissemos, pelo que aprendemos no NEIM, no PPGNEIM e no BEGD.

Nossas trajetórias se cruzaram no PPGNEIM e, daí em diante, (re)conhecemo-nos e (re)encontramo-nos naquilo que hoje compreendemos como um amplo processo de nossa *formação como formadoras*. Somos mestras, mestre e doutor em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo e lecionamos como docentes temporárias ou substitutas no BEGD. Acompanhamos o nascimento do bacharelado, a chegada das primeiras docentes, boa parte do desenvolvimento do curso e dos desafios e descobertas que emergiam, tais como os primeiros estágios supervisionados e as primeiras defesas das monografias em sede de trabalhos de conclusão de curso, inclusive como membros de bancas avaliadoras.

¹ Informações disponíveis em: http://www.generoe-diversidade.ufba.br/?page_id=126. Acesso: 30 ago. 2022.

Igualmente, atuamos em cursos de extensão e especialização oferecidos pelo NEIM como docentes, orientadoras e tutoras. Somos, em alguma medida, também parte dessa história.

Apesar da nossa formação inicial – como é comum nos cursos de Direito – ter sido hermética e em moldes tradicionais, podemos dizer que nossa formação como formadoras emergiu da interdisciplinaridade. Se atualmente somos docentes em cursos de bacharelado em Direito em instituições de ensino superior (privadas e pública) na Bahia, a experiência no BEGD foi fundamental para o *tipo de docência* que desempenhamos.

Na construção conjunta deste ensaio, inspiramo-nos na escrita feminista e em metodologias autobiográficas, que permitem reflexões e construções narrativas posicionadas e em primeira pessoa – no nosso caso, do plural (hooks, 2013; 2015; PASSEGI, 2006; PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). Em relação específica à metodologia autobiográfica, pesquisas educacionais sobre as escritas de si tomaram corpo e se consolidaram nos anos 2000, para demonstrar que a forma como docentes vivenciam os processos de formação no decorrer de suas trajetórias tem a ver com a reflexão sobre as experiências vivenciadas no exercício do magistério (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). A reflexividade autobiográfica está relacionada à capacidade de, criativamente, reconstruirmos a consciência histórica das aprendizagens realizadas (PASSEGI, 2006; PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011) que, neste momento de reflexão, conecta parte das trajetórias e experiências de nós três.

Logo, relataremos como a experiência como professoras substitutas e temporárias no BEGD assumiu caráter formativo nas nossas trajetórias e foi substancial para que hoje tenhamos atuação crítico-feminista na docência em Direito. Assim como a pós-graduação no PPGNEIM, o BEGD contribuiu para nossa inser-

ção no magistério superior a partir da *práxis docente feminista*. Para tanto, dividimos o artigo em três tópicos: no primeiro, abordamos aspectos que conformam a formação em Direito, notadamente a partir de seu caráter heemonicamente branco, elitista e tecnicista. No segundo, falamos do encontro com o BEGD e do nosso momento de transição, naquilo que marcou nossa trajetória como formadoras. O terceiro tópico está dedicado às nossas reflexões sobre a docência que tentamos desempenhar no confronto com o que vivemos como estudantes de graduação. Por fim, nas considerações finais, argumentamos sobre como uma (outra) formação tal como a que tivemos na pós-graduação e na experiência de docência no BEGD proporcionou uma *práxis docente feminista*, neste momento vivida e experimentada por nós nos cursos de Direito nas instituições de ensino superior nas quais lecionamos.

Formação inicial: bacharelado em Direito

Não é exagero afirmar que nossa formação na graduação se deu em uma dinâmica pouco inclusiva e reprodutora de valores racistas e cisheteropatriarcais. De fato, atualmente, não podemos dizer que todos os bacharelados em Direito são caracterizados dessa forma: iniciativas como o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) demonstram que os bancos dos cursos de Direito podem assumir outra expressão no processo educacional e outras propostas metodológicas de ensino-aprendizagem comprometidas com a transformação social.² Contudo, nossa experiência

2 Por meio do Pronera, jovens e adultos de assentamentos reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), assim como quilombolas, trabalhadores acampados cadastrados na autarquia e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF) tinham acesso a cursos de educação básica, técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação, a nível de especialização e mestrado. Em 1998, o Pro-

na formação em Direito, todas concluídas há mais de dez anos, apresentaram-se exatamente dessa forma.

O sentimento que trazemos em relação à nossa formação inicial não é fortuito ou casuístico, mas volta-se para os antecedentes históricos que informam o caráter elitista-colonial de cursos considerados como de alto prestígio, a exemplo de Medicina e Direito. As teorias raciais que efervescentes na Europa em meados do século XIX, chegadas um pouco mais adiante em nosso país, foram recepcionadas com vigor e entusiasmo pela elite intelectual brasileira e orientaram a criação de museus etnográficos, institutos históricos e faculdades de Medicina e Direito (SCHWARCZ, 1994).

Desde sua fundação, os cursos de Direito no Brasil representam a ideologia e o pensamento das elites, bem como seus anseios sociais. As reflexões sobre o ensino jurídico vão abraçar o conhecimento produzido pelo Direito no Brasil em suas primeiras escolas fundadoras – a de Olinda, que depois deu origem à Faculdade de Direito do Recife; e, logo depois, São Paulo – que estavam alinhadas às teses racistas, muito marcadas pela ideologia da mestiçagem e pela política de branqueamento por meio do incentivo à imigração, ainda que juristas ligados à Faculdade de Direito de São Paulo tentassem disfarçá-las pelo manejo de discursos liberais (SCHWARCZ, 1993).

Dadas as heranças coloniais que forjavam, estamos falando de uma ordem social patriarcal e racista. Por conseguinte, não podemos pensar a organização do ensino superior no Brasil, especialmente os cursos de alto prestígio, sem considerar o desenvolvimento histórico e político-social de nosso país, caracte-

nera previu turmas de graduação, inicialmente nos cursos de Pedagogia, Agronomia, Geografia e História. Em 2006, foi criada a primeira turma de Direito, na Universidade Federal de Goiás (UFG) (MORAIS, 2010). Na Bahia, houve turmas do Pronera na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

rizado pelo elitismo colonial. Essas são heranças que se lastreiam ainda hoje e marcam o Direito como um campo em constante disputa, cujas abordagens contra-hegemônicas tentam desconstruir o próprio Direito e as práticas jurídicas como neutros, universais e abstratos. Com a facilidade que as tecnologias digitais imprimem à socialização das informações, não é nada difícil encontrarmos exemplos que consolidam o argumento.³

Na contracorrente, há aqueles que sustentam que todas as instituições comportam uma missão a ser tomada pelas minorias políticas, qual seja, atuar como agente questionador de um pensamento secularmente constituído, mesmo que seu ponto de vista não se faça prevalecer ante o discurso dominante (HERKENHOFF, 2000). Afinal, é assim que podemos caminhar no sentido das mudanças que a nossa sociedade reclama e que, em grande parte, perpassam pela via do Direito, com ou sem leis, conforme se refere Roberto Lyra Filho (2006) para destacar seu caráter histórico-dialético e não circunscrito aos postulados da pura legalidade. Esse movimento deve envolver os centros de ensino jurídico, “espaço social onde se inicia a geração, de forma sistemática, da mentalidade do futuro jurista” (HERKENHOFF, 2000, p. 24).

No entanto, em que pese as reformas experimentadas pelo ensino jurídico no Brasil nas últimas décadas e experiências como a do Pronera, a formação em Direito ainda não consegue acompanhar o mesmo ritmo das nossas transformações sociais, econômicas e políticas, nem concretizar um projeto pedagógico que supere as barreiras do tecnicismo e

promova uma formação crítica e humanística. Não à toa, há algum tempo tem-se mobilizado a ideia de “crise” para se referir a esse debate (RODRIGUES, 1992; FARIA, 1987).

No geral, os cursos de Direito desenvolvidos no país desde as primeiras experiências coloniais foram vestidos com os trajes do positivismo jurídico. Com isso, prioriza-se a adoção de um modelo que prima pela preparação de meros “operadores do direito”, entusiastas do plano do *dever-ser* e de uma teoria do Direito que se pretende pura (KELSEN, 1998). Portanto, uma ciência normativa do Direito alicerçada na epistemologia positivista preocupada em produzir uma *verdadeira* ciência do Direito. Essa idealização contribuiu para a construção de um modelo dogmático de ciência e de ensino jurídico no país, neste plano operacionalizando-se nos marcos da “educação bancária” (FREIRE, 1987), pela qual as estudantes são colocadas na condição de depositárias e reprodutoras de um saber doado por quem se julga sábio, modelo cientificista que se afasta da realidade social concreta das disputas sociais inconciliáveis tão presentes no contexto brasileiro.⁴

Atualmente, em razão do caráter mercadológico do acesso à educação superior, esse quadro ganha contornos ainda mais dramáticos a partir de dois aspectos. O primeiro diz respeito à ampliação da oferta dos cursos superiores no Brasil, como nos alerta Margareth Leister e Elisaide Trevisam (2013), justificado pelas ne-

3 Vide a matéria “Juíza diz que homem negro é criminoso ‘em razão de sua raça’ e o condena”, publicada em 12 de agosto de 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/08/12/sentenca-de-cunho-racista.htm>. Acesso: 20 abr. 2022. De igual modo, o caso da juíza que negou o aborto legal de uma criança de 11 anos grávida. Disponível em: <https://theintercept.com/2022/06/20/video-juiza-sc-menina-11-anos-estupro-aborto/>. Acesso: 30 ago. 2022.

4 Ainda que Hans Kelsen (1998) propusesse modelo científico fundamentado essencialmente na neutralidade da norma jurídica – e aqui não pretendemos avançar demasiado no debate – uma leitura crítica tensiona os limites desse modelo. No contexto brasileiro, consideramos as leituras e os usos da Teoria Pura do Direito como roupagem científica fundamentadora dos poderes locais que encontram nas recém-criadas universidades um novo espaço de legitimação de seu racismo e sexismo. A crítica decolonial e a própria epistemologia feminista serão fundamentais para considerarmos a posicionalidade do conhecimento científico ocidental, contribuindo para desconstruí-lo especialmente quanto à pretensa neutralidade.

cessidades advindas do desenvolvimento da economia e da globalização. Tal processo teria desencadeado a proliferação de faculdades e centros universitários geridos pela iniciativa privada que não dispõem de estrutura educacional mínima e que, na busca incessante de alcançar maior poder econômico, não se mostram preocupadas com a qualidade do ensino. Como defendem, é “[...] como se o desenvolvimento do conhecimento estivesse atrelado ao número de estabelecimentos criados. Preocupa-se com a quantidade, sem compromisso com a missão maior de educar cidadãos para o futuro” (LEISTER; TREVISAM, 2013, p. 48).

Para ilustrar o argumento, em um período de dez anos (2006-2016), a matrícula no ensino superior brasileiro aumentou cerca de 62%. Mas, se por um lado, as ações afirmativas e a criação de diversos *campi* universitários mudaram o perfil da universidade pública, a ampla maioria está nas instituições privadas. Em 2018, mais de 75% dos matriculados no ensino superior – o que equivale a três em cada quatro estudantes – estavam nas instituições privadas.⁵ Sem dúvidas, passamos pela consolidação de um modelo de capitalismo acadêmico predominantemente marcado pela transnacionalização e pelo caráter mercadológico da educação superior (AZEVEDO, 2015). A expansão ao ensino privado de forma aligeirada e mercantilizada, com ênfase à adequação da formação aos princípios mercantis e privados, criou o que hoje podemos chamar de processo de oligopolização do ensino superior privado no Brasil que, como exemplo, permitiu a criação de um gigante como a Cogna Educação S/A. (anteriormente Kroton Educacional) (ARRUDA, 2019).⁶ No Brasil,

esse processo se sustentou na financeirização e hipermercantilização da educação superior privada, que é indissociável da predileção da ação do Estado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (ARRUDA, 2019; LEHER, 2018).⁷

O segundo aspecto dialoga com o fato de percebermos, com base nas nossas experiências enquanto docentes e nas informações cotidianamente trocadas com colegas, que para boa parte dos estudantes que ingressam nos cursos de bacharelado em Direito, o ensino jurídico é encarado apenas como uma ponte para a aprovação em concursos e acesso às carreiras jurídicas ou públicas. São muitos os que veem o Direito como mero instrumento de ascensão social e prestígio. Com isso, suas preocupações se voltam muito mais para a memorização de textos de lei ou de enunciados dos tribunais do que com discussões que permitam avançar na construção do conhecimento e na consolidação de um senso crítico. Por sua vez, as instituições de ensino superior, especialmente as privadas, passam a acreditar que a qualidade do serviço que prestam se mede pelo nível de aprovação de seus estudantes nesses concursos ou mesmo no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), negligenciando que a formação profissional deve romper com as barreiras da dogmática jurídica e do tecnicismo, além de diminuir sistemática-

então principal grupo de educação básica do Brasil, a Kroton Educacional, desde outubro de 2019 denominada Cogna Educação S/A., ampliou sua atuação e se tornou a maior empresa privada do país no ramo da educação. Atualmente, a Cogna atua na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), cursos livres, pré-vestibular, ensino superior (graduação e pós-graduação) e investe na distribuição de livros didáticos e diversas publicações de natureza pedagógica. Disponível em: <https://br.investing.com/equities/kroton-on-nm-company-profile>. Acesso: 30 ago. 2022.

5 Dados do Censo da Educação Superior de 2018 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso: 30 ago. 2022.

6 Com a aquisição em 2018 do Somos Educação, até

7 A partir de 2010, houve significativa flexibilização para inscrições e contratos do FIES, a saber: o financiamento passou a ser de até 100% do valor do curso; as taxas de juros foram reduzidas; o prazo de carência e amortização foi ampliado; os critérios de elegibilidade foram relativizados; e deixou de ser exigido fiador (LEHER, 2018).

mente seu compromisso com as atividades de pesquisa e extensão.

Eduardo Bittar (2007, p. 321) sugere que o conhecimento instrutivo e técnico, que instrumentaliza a preparação para “exames simplistas e operatórios”, como são as provas de concurso público e da OAB, tende a ser consideravelmente alienante, sobretudo quando dissociado da necessária leitura histórico-social da realidade. Para ele, o ensino fundado nesses pressupostos não contribui para a formação de habilidades libertadoras. Ao contrário, atua para reforçar os instrumentos de operação da sociedade capitalista, marcada pela competitividade, consumismo e individualismo. Nesse sentido, a superação da crise e a construção de um modelo de ensino jurídico que favoreça a educação para os direitos humanos e para a diversidade pressupõe, dentre outros fatores:

[...] convocar os educadores e docentes do ensino jurídico a uma rebelião contra o pensamento compartimentado, fragmentário, unilateral; desincentivar o modelo de ensino pouco-provocativo ou negador da intersubjetividade dialógica; propugnar a formação humana integral, como retomada da consciência da prática de uma razão emancipatória; superar o modelo de educação tecnicizante e produtor de subjetividades rasas, na medida em que se define o que se é pelo que o mercado exige que seja tornado o indivíduo (BITTAR, 2007, p. 332).

Quando pensamos o ensino jurídico dissociado da realidade social e retroalimentando pressupostos de uma sociedade perversamente desigual, conseqüentemente promovemos o distanciamento dos estudantes de questões atinentes a grupos sociais considerados minoritários politicamente ou colocados em condições de vulnerabilidade, incluindo a perspectiva racial, sexual e de gênero, noção que vem sendo mobilizada no âmbito das políticas públicas, dos movimentos sociais e da educação como alternativa aos termos “diferente” ou “diverso”, atrelando um sentido de multiplici-

dade e singularidade (ALTMANN, 2013; NARDI; QUARTIERO, 2012).

Segundo Nilson Dinis (2008), a resistência encampada pelos movimentos sociais tem feito com que a universidade seja chamada para a responsabilidade de incluir, nos currículos dos mais diversos cursos, a discussão sobre alteridade e inclusão das minorias políticas, sobretudo étnicas e raciais, das pessoas com necessidades educativas especiais e das minorias sexuais e de gênero, grupos que se fazem cada vez mais presentes no ensino superior. A demanda é reforçada por documentos elaborados no plano internacional, como a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI* e aqueles advindos das Conferências Ibero-Americanas de Educação, que reforçam o compromisso permanente dos Estados em investir no ensino superior, a fim de “[...] promover não só a difusão dos conhecimentos científicos, mas também o exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos, bem como o desenvolvimento de políticas de inclusão” (DINIS, 2008, p. 478).

Não obstante o registro de avanços nesse sentido, muitos desafios ainda estão postos. Helena Altmann (2013), refletindo sobre os cursos de graduação de um modo geral, atesta que são poucos os que contemplam temas como gênero, sexualidade e diversidade sexual. Em sua leitura, parte disso se deve ao fato dos centros universitários, diferente do ensino escolar básico, serem dotados de maior autonomia, que funciona como uma espécie de “faca de dois gumes”: se permite, por um lado, a transversalidade do debate ou até mesmo a oferta de componentes curriculares específicos por docentes sensíveis à temática, por outro, permite que muitos estudantes concluam seu ciclo formativo sem que tal debate seja desenvolvido, uma vez que tantos outros professores não demonstram qualquer interesse pela pauta. A autora destaca ainda a ri-

gidez dos cursos de formação superior, óbice para mudanças nos currículos e para a inclusão de conteúdos diversos daqueles mais diretamente relacionados à formação profissional (ALTMANN, 2013).

Sem dúvida, os cursos de bacharelado em Direito não escapam dessa regra geral e nosso aprendizado *fora do Direito* nos conduziu à adoção de uma postura dialógica e reflexiva que parte da realidade social concreta, na tentativa de estimular uma formação capaz de instrumentalizar a práxis jurídica de afirmação da dignidade enquanto direito humano fundamental e do respeito às diferenças. Para chegarmos até aqui, em nossas trajetórias, foi marcante passar pelas salas de aula do BEGD e adotar os pressupostos da crítica feminista ao Direito.⁸ Não podemos perder de vista que parte do que determinados grupos sofrem como sujeitos especialmente incompletos na cidadania é produto do próprio Direito (BELEZA, 2001). Então, se é verdade que não devemos esperar muito do Direito, também não podemos aceitar acriticamente aquilo que dele podemos extrair e do que ele pode nos dar (DUARTE, 2012), tampouco não podemos dissociar o que o Direito perpetua sem refletir sobre o ensino jurídico.

A ruptura: as salas de aula do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade

Tomando como referência a evolução da carreira docente nas grandes universidades,

8 Para Madalena Duarte (2012), um dos principais argumentos discutidos na crítica feminista ao Direito diz respeito ao binômio “igualdade” e “diferença”, pois ora o Direito ignora diferenças e se firma sob o manto da igualdade formal; ou, quando considera as diferenças, o faz de modo parcial e ignora raça, orientação sexual etc. Os desdobramentos desses questionamentos levam à constatação de que o discurso igualitário do Direito conduz a desigualdades ao passo que, por vezes, ao considerar a diferença baseada somente no sexo, cai no essencialismo cultural (DUARTE, 2012).

nas quais a maioria dos docentes ingressa no magistério superior após a obtenção do mestrado ou doutorado, a pós-graduação é o primeiro estágio de formação do formador (PASSEGI, 2006). De fato, nossos mestrados demarcaram importante movimento de ruptura com o Direito, mas mesmo após a conclusão dessa primeira etapa de formação como formadores, entendemos que nossas passagens pelo BEGD significaram profundos deslocamentos.

Um primeiro aspecto tem relação com o perfil do corpo docente. As salas de aula do BEGD eram compostas e construídas na diversidade de gênero, geração, raça, classe, sexualidade etc. Nas salas de aula, pela construção dos componentes curriculares, não raro as discussões se centravam justamente na própria ideia de diversidade.

É pertinente o destaque ao panorama do perfil sociodemográfico do corpo docente do BEGD porque não é o caso do perfil geral dos estudantes que chegam ao ensino superior. Pelo contrário, há estudos e pesquisas que indicam dificuldades de acesso à educação para grupos historicamente subalternizados. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são reveladores sobre o impacto das desigualdades raciais na escolaridade e na escolarização. Segundo o instituto, o índice de analfabetismo nas pessoas negras com 15 anos ou mais é o dobro do que entre brancos; se nos voltamos para as pessoas com 60 anos ou mais, o percentual de analfabetismo entre pardos e pretos chega a ser o triplo do que entre brancos. Considerando ainda os impactos do racismo na trajetória escolar, a análise sistemática dos dados demográficos do IBGE demonstra que o grupo social com maior frequência escolar e mais anos de estudos são as mulheres brancas, ao passo que homens negros têm mais dificuldade de acessar o ensino superior (IBGE, 2020).

Considerando as categorias de gênero e sexualidade, os espaços educacionais, em especial a escola, podem se revelar hostis para estudantes fora dos padrões cisheteronormativos (IA, 2022). Pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) demonstrou que 39,6% de estudantes homens afirmaram que não gostariam de ter um colega homossexual na sala de aula; 35,2% dos pais e mães não gostariam que seus filhos tivessem um colega homossexual; e 60% dos professores afirmaram não se sentir preparados para discutir questões sobre homossexualidade em sala de aula (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Mais recente, na Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, 60% dos estudantes participantes do estudo disseram que se sentiam inseguros na escola em razão de sua orientação sexual. Ainda, respectivamente, 73% e 21% chegaram a sofrer agressão verbal ou física em razão de sua orientação sexual; 68% sofreram agressão verbal e 25% agressão física, em razão de sua identidade e/ou expressão de gênero (ABGLT, 2016)⁹.

Se essa é a realidade que muitos estudantes enfrentam nos distintos níveis da estrutura da organização da educação brasileira, a própria natureza do BEGD a conduz para outro caminho, que tem a ver não apenas com os estudantes que ingressam diretamente no curso. Em razão da estrutura da UFBA, o BEGD disponibiliza componentes curriculares para todos os cursos de graduação da universidade, sendo *Introdução aos Estudos de Gênero*¹⁰

disciplina oferecida sistematicamente nos semestres iniciais de alguns dos bacharelados e licenciaturas, apesar de ser facultativa. Essa dinâmica possibilitou que conheçêssemos diferentes percepções sobre o papel dos estudos de gênero e diversidade no contexto mais amplo da UFBA e fez com que três grandes grupos de estudantes frequentassem as turmas: o primeiro, de estudantes do BEGD; o segundo, de estudantes movidos por algum interesse pessoal ou acadêmico na área; o terceiro, por um grupo de estudantes interessados tão somente em cumprir seus créditos.

Importa destacar que esse espaço plural nem de longe se assemelha às nossas experiências enquanto estudantes de graduação. Quer pelos deslocamentos regionais que marcam nossas trajetórias (não somos baianas e viemos para Salvador na vida adulta), quer pelas políticas de ingresso no ensino superior vigentes à época. Assistimos em nossa docência temporária a um momento peculiar da universidade pública brasileira, marcado, sobretudo, pelas cotas raciais. Inclusive, vale lembrar que a própria criação do BEGD se inseriu nas políticas do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni).

A sala de aula do BEGD era diferente daquela que conhecíamos na nossa experiência como estudantes de graduação, assim como também o era, em certa medida, nas salas de aula no próprio PPGNEIM. Por sua vez, é certo que as salas de aula do PPGNEIM não eram como aquelas da graduação em Direito, mas também não eram como as do BEGD em termos de composição na/diversidade. Neste ponto, como duas hipóteses combinadas, cremos, como citamos acima, que o impacto da política de cotas para o ingresso no ensino superior e o acesso (ainda) restrito nas pós-graduações devem ser levados em consideração.

com os paradigmas clássicos e contemporâneos”.

9 Com dados de 2015, a pesquisa foi coordenada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e realizada por meio de questionários *on-line* sobre as experiências na escola (ABGLT, 2016).

10 Ementa do componente curricular *Introdução aos Estudos de Gênero*: “De mulher a gênero: a trajetória da construção de um conceito. Gênero como categoria de construção de conhecimento. Sexo, gênero e diferença sexual. O enfoque de gênero como categoria analítica, histórica e relacional a partir de uma perspectiva feminista. O diálogo dos estudos de gênero

Lembremos que a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), obrigou a implementação da política de cotas para o ingresso nas instituições federais de ensino sem abranger os cursos de pós-graduação. Com isso, coube a cada instituição de ensino superior, com base na autonomia universitária, regulamentar a política de ação afirmativa na pós-graduação, estimulada especialmente pela Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.¹¹

Se a literatura especializada informa que a política de ação afirmativa teve impacto na diversidade do corpo docente nos cursos de graduação, na pós-graduação ainda há um passivo acumulado que demandará mais tempo para, em termos de diversidade, mudar o perfil de mestrandos e doutorandos e, conseqüentemente, docentes e pesquisadores (CARVALHO, 2009; GOMES, 2009; SILVA; SILVÉRIO, 2003).

Fato é que a multiplicidade do corpo docente do BEGD faz recuperar a ideia de sala de aula multicultural (hooks, 2013; 2015), que nos cobrou o *continuum* de rompimento com o ensino jurídico provocado no PPGNEIM e que, a cada dia, nos levou à (re)invenção como docentes. Considerando o perfil do corpo docente, a relação estabelecida com os conceitos e as teorias era, podemos dizer, existencial: e aqui temos outro ponto fundamental para nosso processo de ruptura, que é a potência da experiência.

Não foram poucos os estudantes do BEGD que eram os primeiros de suas famílias a frequentar o ensino superior e, talvez por isso, as turmas eram compostas por maioria de mu-

lheres negras. Articular experiências de vida com conceitos e teorias feministas que levávamos às salas de aula se tornou o ponto de partida dos encontros e, por fim, era habitual que estudantes ficassem à vontade para re-dizer suas vivências – inclusive de violência –, a partir de pontos de vista teóricos que situam gênero nas relações de poder. Sem titubear, podemos dizer que a valorização da experiência foi algo que aprendemos na docência no BEGD e que gradualmente nos levou à *sala de aula feminista*.

Como ponto de viragem, especialmente um componente curricular, ministrado por nós três em momentos distintos, é ilustrativo do quanto ser docente no BEGD nos proporcionou a continuidade da nossa formação enquanto formadores ao encontro de uma sala de aula feminista. No BEGD, Gênero e Violência é componente curricular obrigatório, tem 68 horas/aula e é ofertada no 3º semestre. Segundo a ementa:

A disciplina tem por objetivo apresentar e discutir reflexões teórico-metodológicas elementares de campos de estudo do fenômeno violência, e em interfaces com a perspectiva de gênero e diversidade. O que implica em abordar, ainda que de forma inicial, produções bibliográficas que evidenciam o caráter sócio-histórico e cultural do que se convencionou qualificar como violência, dos instrumentos de controle desta, e dos processos de complexificação desse fenômeno, a partir de intersecções com sexo/gênero, raça/etnia, sexualidade/orientação sexual, idade/geração. A proposta visa uma aproximação com elementos referenciais e básicos.

Nas aulas, foi recorrente ouvir estudantes que tinham sofrido violência de gênero. Alguns dos relatos vinham com a dor de ter identificado a violência sofrida somente ali, na sala de aula, na discussão dos textos e na reflexão coletiva sobre a natureza multifacetada da violência de gênero. De nossa parte, também fomos interpeladas pelas nossas próprias do-

11 A primeira instituição de ensino superior brasileira a implementar a política de cotas foi a UNEB, no ano de 2002. Pioneira, de imediato garantiu a reserva de vagas tanto na graduação como na pós-graduação e, naquele mesmo ano, o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) previu ingresso de cotistas (SILVA et al., 2010). Na UFBA, foi instituída normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos seletivos da pós-graduação por meio da Resolução nº 01, de 11 de janeiro de 2017.

res rememoradas e pelos novos significados construídos conosco em sala. Os sentimentos e as dores acolhidos e compartilhados se tornavam combustível tanto para as reflexões teóricas, necessárias à formação em gênero e diversidade, como para a qualificação técnica, essencial na análise de políticas públicas. Foi como construir um campo de força nutrido por saberes indizíveis: não se tratava apenas de aulas cujo objetivo era encapsular as sensações e emoções em conceitos ou categorias, mas de uma necessidade existencial de promover reconhecimento.

Ao abordar violência de gênero como fenômeno social e relacioná-la com as políticas públicas e os sistemas de segurança e de justiça, presenciamos relatos carregados de sofrimento e emoção. Ouvimos com frequência que aprender sobre as relações sociais de gênero havia mudado a forma com a qual estudantes se viam no mundo. A partir disso, somente para citar um exemplo, as discussões sobre as modalidades de violência doméstica e a análise sobre as medidas protetivas previstas na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006) assumiam outra conotação: o engajamento para compreender e incidir sobre as respostas estatais (*lato sensu*) à violência de gênero tomavam corpo de comprometimento político. Assim, a violência de gênero tornava-se muito mais do que um fenômeno social passível de intervenção jurídico-policial, mas um fato diretamente relacionado às (nossas) experiências concretas. Ao fim, o compartilhamento da experiência concreta foi a chave que transformou o que poderia ser mero conteúdo ou mero crédito curricular em um elemento de cognição e inteligibilidade da/para a sala de aula feminista, que também deve ser o espaço onde estudantes podem levantar questões críticas sobre processos pedagógicos.

Dito doutro modo, a sala de aula feminista permite uma ambiência que garante aos

estudantes se posicionarem sobre o processo de ensino e aprendizagem, assim como construir relações significativas com o conhecimento que está sendo produzido em sala de aula. Isso porque, para que o conhecimento seja significativo, há que ter conexão com as experiências de vida e, não por acaso, identificamos a imprescindibilidade de considerar a experiência e estimular a participação e a reflexão coletiva (hooks, 2013). Para bell hooks (2013), é justamente a busca pela valorização da experiência na sala de aula que a caracteriza como espaço de aprendizado da práxis feminista, pois, com isso, há valorização da voz de grupos que historicamente foram silenciados ou desconsiderados enquanto sujeitos pela academia.¹²

Neste momento não podemos esquecer dos créditos à pedagogia feminista, que na América Latina surgiu nos movimentos populares, sociais e feministas como conjunto de princípios e práticas que objetivam conscientizar indivíduos operando a partir de distintos pontos de vista (SARDENBERG, 2011). Como explica Guacira Louro (2003), ao estabelecer uma série de estratégias e procedimentos para irromper as relações hierárquicas sustentadas nas salas de aula tradicionais, as pedagogias feministas desnudam a figura do professor como o sujeito que detém a autoridade do saber e único reproduzidor do conhecimento legítimo

¹² Como as citações sugerem, o pensamento crítico de bell hooks sobre o ensino e a educação são fortemente inspirados por Paulo Freire, com destaque à *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade*. A autora reconhece que a obra freireana a fez pensar sobre a construção da identidade na resistência e entende que há elo na ideia de *conscientização* do autor brasileiro com a *descolonização* que propõe para sua sala de aula feminista. Não se furta de fazer questionamentos ao sexismo que há nos escritos de Paulo Freire, mas se nega a rejeitar sua obra por isso. Muito pelo contrário, ao citar criticamente *A mística feminina*, de Betty Friedan, texto referenciado como marco do feminismo norte-americano, bell hooks (2013; 2015) diz que a obra de Paulo Freire está muito mais próxima das mulheres negras pobres do que as feministas brancas burguesas.

para proporcionar um cenário em que todos os participantes são capazes de expressar os seus diferentes saberes. À vista disso, confere a mesma legitimidade ao saber pessoal e ao saber acadêmico, a fim de “[...] estimular a fala daquelas que tradicionalmente se vêem condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido” (LOURO, 2003, p. 114).

Inspiradas por Cecília Sardenberg (2011), cremos que a pedagogia feminista precisa ocupar-se centralmente de libertar as amarras das ideologias e hierarquias da ordem de gênero patriarcal, que em nossa realidade social concreta é também racista e classista. A pedagogia feminista deve se comprometer com a construção da liberdade e da cidadania plena; logo, não estamos falando apenas de conhecimento que se transmite, mas de mudanças e transformações que podem, dialeticamente, nascer dos espaços de aprendizado e transcendê-los. Na pedagogia feminista, estudantes são convidados à reflexividade e a serem agentes em seus próprios processos de aprendizado. Quando lançamos mão desses recursos, vemos estudantes relatarem como a sala de aula incidiu sobre suas vidas cotidianas e, no nível, digamos, mais diretamente relacionado à vida acadêmica, como mudam os posicionamentos na escolha dos temas de trabalhos de conclusão de curso e mesmo na decisão por ingressar na pós-graduação.

Em certa medida, o que aconteceu conosco não é incomum, pois muitas trajetórias de pesquisadores do Direito são pautadas por movimentos de ruptura (PIRES *et al.*, 2015) que, no nosso caso, Tateávamos a partir de percepções críticas do Direito e transportadas ao ensino jurídico. Uma das consequências advindas desse movimento e de nossas percepções prévias foi justamente o que motivou o mestrado no PPGNEIM e as abordagens que demos aos nossos temas de pesquisa. Mas, por certo, nos-

sa experiência docente no BEGD tanto nos fez avançar na compreensão crítica da realidade como nos proporcionou experiências docentes marcadas pela interdisciplinaridade. A sala de aula no BEGD nos apresentou múltiplas possibilidades para aprendermos a deixar de escrever como jurista (PIRES *et al.*, 2015) e a deixar de ensinar como meros reprodutores de conteúdo e da dogmática jurídica.

Desenvolvemos no BEGD novas habilidades de relatar a nós mesmos, compreendendo aqui as pedagogias feministas como possibilidades de reescrever nossas trajetórias junto a outras que tensionaram e confluíram com as nossas no espaço da sala de aula. A escrita de si que desenvolvemos com os referenciais do Direito passou a ser uma reescrita a partir da radicalidade que se apresentou a nós na sala de aula no BEGD; por conseguinte, passamos a disputar o modo de ensinar no Direito, distinguindo nossa forma de ensinar dos juristas tradicionais. A experiência docente no BEGD foi desafiadora enquanto formadores, ao mesmo tempo que fundamental para nossa formação, pois vivenciamos em cada encontro o aprendizado pelas diferenças (MISKOLCI, 2012).

A contraposição: o que vivemos como estudantes e o que somos como docentes

A experiência na graduação foi exata oposição do que vimos no BEGD como docentes. Evidente que no BEGD estávamos em lugar diferente na disposição de sujeito, mas ao nos darmos conta da interação proporcionada por aquela sala de aula, era inevitável nos (re)ver como estudantes. Hoje, ao escrevermos este artigo, demo-nos conta de que todas as vezes em que resgatamos nossas memórias como imagem daquilo que não desejávamos reproduzir, nós estávamos construindo conhecimento por meio da reflexividade autobiográfica. Ter em

memória ensinamentos que não desejávamos reproduzir permitiu reconstruir a consciência do que aprendemos para que pudéssemos desaprender, em movimento contínuo e dialético que, em nosso caso, nos moldou para um ensino jurídico feminista.

Na graduação convivemos em espaços racialmente segregados, classistas e cisheteropatriarcais. Assim como as referências bibliográficas, o corpo docente era majoritariamente masculino e branco. A política institucional das universidades as quais estudamos passavam ao largo de se ocuparem com acesso e permanência de estudantes fora da ordem cisheteropatriarcal, branca e de classe média. Não foram poucas as vezes em que a sala de aula foi sufocante, assim como não raro causou medo, vontade de desistir e nos cobrou resiliência, perseverança e estratégias de sobrevivência. Definitivamente, não eram contextos acolhedores. Quando raramente debates sobre diversidade surgiram, o tema era conduzido pelo paradigma da tolerância, em perspectiva muito distinta daquela nas salas de aula do BEGD.

Um dos pontos que merece destaque diz respeito à metodologia das aulas. Tivemos a experiência de aulas expositivas, muito comum nos bacharelados em Direito, nas quais a exclusividade do saber é centrada no docente e no saber dogmático do Direito. A lógica da hiperespecialização,¹³ própria do ensino jurídico tradicional, tende a inviabilizar a capacidade de colocar o saber em contextos que permitam uma percepção do todo complexo que se pretende analisar e observar (MORIN, 2000).

Nossa passagem pelo BEGD foi uma oportunidade de (re)aprender a docência, centrada em uma percepção não dualista e dialógica. Se a formação no Direito ensinou a fragmentar

o conhecimento, a formação interdisciplinar que tivemos no PPGNEIM, posta em prática e aprimorada na sala de aula do BEGD, mostrou-nos que a vida intelectual não se separa das nossas vivências reais e das vivências daquelas pessoas com as quais nos relacionávamos e que estavam conosco na sala de aula. Desde então, nossa experiência como docentes têm demonstrado que a sala de aula é também locus de construção diária do que é o Direito, em detrimento de práticas comuns nos cursos de Direito espalhados pelo país, que tendem a repetir modelos comprometidos com a ideia de que o saber jurídico se basta na compreensão da realidade.

O ambiente repleto de diferentes pontos de vista possibilitou muitos encontros e reconhecimentos entre estudantes, o que não significava ausência de tensionamentos. Dizer que a sala de aula feminista é espaço ausente de estranhamentos e manifestações de poder não é apenas inocência, mas é desconsiderar que “trabalhar” com gênero e diversidade mexe com a forma como as pessoas veem a si e o mundo e, portanto, produzem conflitos e disputas. Estudantes com trajetórias forjadas na militância política muitas vezes encontravam outras que carregavam visões de mundo que naturalizam relações de poder. Encontramos estudantes com visões de mundo que não foram bem aceitas por outros pelo tom manifestamente conservador e, na medida em que conceitos e teorias iam sendo apropriados nas aulas, ficava cada vez mais aguçada a percepção das demais sobre outras tantas formas de violência, dentre as quais a simbólica, muitas vezes engendrada nos discursos. A consciência sobre o *seu lugar* nas relações sociais de poder – algo que pode ser alcançado em salas de aula feministas – abre um caminho sem volta, e a diversidade do corpo discente do BEGD exigiu estratégias para lidar com antagonismos que, numa sala de aula de um bacharelado em

13 Diz-se hiperespecialização “a especialização que se fecha sobre si mesma, sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual só considera um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2000, p. 41).

Direito tradicional, certamente não despertaria quaisquer celeumas com a imposição da dogmática ou mesmo da interpretação ou posicionamento da autoridade docente.

A questão é que as estratégias de pedagogia feminista permitem incidir no âmbito da sensibilidade jurídica, aqui compreendida como sentido concreto de justiça (GEERTZ, 2006). Há uma sensibilidade jurídica ocidental, própria dos países da *civil law*, que monopoliza a atribuição de dizer o direito à racionalidade do processo e à autoridade judicial (LIMA, 2010), elemento relevante para compreendermos as escolhas tecnicistas no campo do ensino jurídico e da própria compreensão do Direito. Os saberes subalternos refutam essa sensibilidade produzindo possibilidades para que estudantes de Direito reconheçam outras manifestações do Direito, entendido aqui como fenômeno social complexo, historicizado, cujos significados encontram-se em constante construção e disputa.

Outro ponto que está presente na nossa práxis docente como dividendo da ruptura a qual passamos é adotar em sala de aula não apenas perspectivas críticas sobre uma legislação ou outra, mas provocar reflexões críticas feministas sobre as práticas jurídicas. Não podemos perder de vista que a base teórico-metodológica feminista contribui no nível da conceitualização do próprio Direito e de seus institutos (BELEZA, 2002) e é fundamental trazê-los ao ensino jurídico. Apenas a título de exemplo, no Brasil, a Lei Maria da Penha, o direito ao uso do nome social (Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016), a procedência da ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 54¹⁴ e a concessão do

14 A ação proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde (CNTS) foi julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2012. A decisão não descriminalizou o aborto, mas declarou a inconstitucionalidade da interpretação de que a interrupção da gravidez de feto anencéfalo é considerada aborto. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/>

habeas corpus coletivo nº 143.641¹⁵ são exemplos da incidência da práxis feminista também da academia que produziu efeitos na lei e na forma como operam as instituições. Levar esse tipo de debate para as salas de aula dos cursos de Direito demonstra que estudos conduzidos por ativistas, mas igualmente pesquisadoras e intelectuais feministas contribuíram para a promulgação das respectivas leis e decisões que impactam no direito à vida, à liberdade, à dignidade e o respeito à identidade de gênero. Questionar a norma e as práticas jurídicas a partir dos feminismos é uma das tarefas que está posta para quem questiona as estruturas de poder que são (também) consolidadas pelo Direito (BELEZA, 2001).

Palavras finais

No Brasil, o interesse por estudos e pesquisas relacionados às mulheres e às relações de gênero irrompe nos idos de 1970 que, aos poucos, consolidou como campo de reflexão específico que atravessa distintas ciências e tradições disciplinares (COSTA; SARDENBERG, 1994). Atualmente, trata-se de campo plenamente validado cientificamente pelo vigor e rigor dos estudos e pesquisas, fortalecido por núcleos e grupos de estudo, pesquisa e extensão, programas de pós-graduação, coletivos etc. existentes em diversas instituições de ensino superior brasileiras.

Aquilo que as autoras chamaram de “institucionalização da práxis feminista na academia” promoveu transformações no próprio cotidiano da vida acadêmica e fortaleceu, as-

[paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334](http://www.stf.jus.br/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334). Acesso: 30 ago. 2022.

15 Em fevereiro de 2018, a Segunda Turma do STF concedeu *habeas corpus* coletivo para determinar a substituição da prisão preventiva pela domiciliar para todas as mulheres presas, gestantes, puérperas, ou mães de crianças e deficientes sob sua guarda, estendendo às adolescentes sujeitas às medidas socioeducativas. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/HC143641final-3pdfVoto.pdf>. Acesso: 30 ago. 2022.

sim como foi fortalecido, no diálogo com os movimentos feministas e se conformou em uma expressão da luta feminista (COSTA; SARDENBERG, 1994). Decerto, o Direito e as instituições jurídicas não passaram incólume aos movimentos e aos estudos feministas, o que podemos verificar pela produção acadêmica – talvez ainda pouca, é verdade, mas não silente – em torno de pautas como violência de gênero, racismo e sexismo, direitos sexuais e reprodutivos, trabalho doméstico, encarceramento de mulheres etc. Todavia, a práxis feminista no ensino jurídico não deve ser concebida apenas como *uma outra forma de ensinar*, mas também como espaço de disputa e de luta política (COSTA; SARDENBERG, 1994). No geral, no Direito, temos uma formação insuficiente não apenas para as relações de gênero e étnico-raciais, mas para as questões sociais. Ao mudar a sala de aula, a práxis feminista pode contribuir para mudanças nas próprias práticas jurídicas ao provocar o nascimento de novas sensibilidades jurídicas.

Ao adotarmos a pedagogia feminista em sala de aula e empreendermos projetos de extensão e orientação de pesquisas alicerçadas nas teorias feministas, falamos de projeto jurídico nutrido por outros sentimentos de justiça. Apostamos na (auto)formação e na sua potencialidade de/como (auto)transformação. Pensando concretamente nos componentes curriculares, é um caminho que pode nos levar:

- a refletir sobre os conceitos de família patriarcal, cisheteronormatividade e racismo ao trabalhar o instituto da *adoção*;
- no componente curricular *responsabilidade civil*, usar casos de racismo ou pornografia de vingança (*revenge porn*) para discutir danos morais;
- no ensino da *Criminologia*, trazer à tona o racismo científico e lembrar que diferenças de gênero e classe engendram

práticas punitivas peculiares em sociedades desiguais;

- no *Direito Penal*, a debruçar sobre os *crimes contra a dignidade sexual*, tratar o *aborto* para além de debates maniqueístas do “contra” ou “a favor” e refletir o assunto como direito sexual e reprodutivo;
- no *Direito da Criança e do Adolescente*, trabalhar o racismo na consolidação da categoria menor e o sexismo na conformação da política de educação sexual nas escolas;
- no *Direito do Consumidor*, refletir sobre cidadania e consumo e estimular reflexões sobre padrões racialmente genderezados que moldam a forma como consumimos em nosso país;
- em relação ao *Direito do Trabalho*, analisar o trabalho doméstico e problematizar o peso do colonialismo e da divisão sexual e racial do trabalho para pensar as relações e os conflitos trabalhistas de hoje; dentre tantas outras possibilidades.

Não estamos falando de meras abordagens criativas dos conteúdos, mas de considerar que o aprendizado das teorias feministas e na sala de aula feminista permite permear os currículos dos cursos de Direito. Com o compromisso de pensar alternativas a partir de nossos aprendizados e experiências, entendemos que este é um caminho possível para superar o modelo de ensino jurídico que, quase sempre hermético, vale-se somente de si mesmo para se autocompreender. Entretanto, não advogamos pela criação de componentes curriculares que tratem gênero ou raça como temas, mas da consideração de que gênero, geração, raça, classe e sexualidade, como categorias sociais que organizam e estruturam as relações sociais, devem integrar o conteúdo formativo e orientar as ati-

vidades pedagógicas e todo o ensino, bem como a pesquisa e a extensão.

Referências

ABGLT – Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação.

Pesquisa nacional sobre o ambiente escolar no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorenna Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133977>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, salud y sociedad**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sess/n13/n13a04.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ARRUDA, Jerillee Silva de. **FIES e a oligopolização privado-mercantil no Brasil:** nova forma de expropriação da classe trabalhadora? 2019. 242 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil - a expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas/SP, v 1, n. 1, p. 86-102, jul./set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650522/16733>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BELEZA, Tereza Pizarro. A criação normativa das relações de gênero. In: Cursos Internacionais de Verão de Caiscais. VII edição. 2000, Caiscais. **Actas dos VII Cursos Internacionais de Versão de Caiscais (3 a 15**

de julho de 2000). Volume I - A sexualidade na civilização ocidental. Caiscais: Câmara Municipal de Caiscais, 2001, p. 59-70.

BELEZA, Tereza Pizarro. Antígona no reino de Creonte: o impacto dos estudos feministas no direito. **Ex aequo**, Lisboa/Portugal, nº 6, p. 77-89, 2002. Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/o-impacte-dos-estudos-feministas-no-direito>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 313-334.

BRASIL. **Decreto nº 8.727**, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 30 ago. 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. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13**, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 30 ago. 2022.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas na pós-graduação, na docência superior e na pesquisa: uma meta inadiável. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina. (org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 133-158.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Teoria e praxis feministas na academia: os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Estudos Feministas**, número especial, p. 387-400, 2º sem./1994, Colóquio Internacional Brasil, França e Quebec. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16171>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DUARTE, Madalena. O lugar do Direito nas políticas contra a violência doméstica. **Ex æquo**, Lisboa/Portugal, nº 25, p. 59-73, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n25/n25a06.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos(as) jovens negros(as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 197-212.

HERKENHOFF, João Baptista. **Justiça, direito do povo**. Rio de Janeiro: THEX, 2000.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins

Fontes, 2013.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília/DF, nº 16, p. 193-210, janeiro-abril de 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n16/0103-3352-rbcpol-16-00193.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

IA - Instituto Aliança com o Adolescente. **Percepções e sentidos: racismo, sexismo e intolerância religiosa na infância e juventude em Salvador e no Recôncavo Baiano**. Elaboração: Jalusa Silva de Arruda, Natasha Maria Wangen Krahn, Otto Vinicius Agra Figueiredo. Relatório - Projeto Awúre. Organização Internacional do Trabalho (OIT), Ministério Público do Trabalho (MPT), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Instituto Aliança com o Adolescente: Salvador, 2022 [Recurso digital].

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEISTER, Margareth Anne; TREVISAM, Elisaide. A necessidade da transversalidade no ensino jurídico para uma efetiva contribuição do jurista no desenvolvimento da sociedade: um olhar segundo Edgar Morin. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (org.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 47-70.

LIMA, Roberto Kant de. Sensibilidades jurídicas, saber e poder: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada. **Anuário Antropológico**, Brasília/DF, n. 2, p. 25-51, 2010. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/5335/1/02-anuarioantropologico-robertokant.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LIMA COSTA, Claudia de. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, n. 19, p. 59-90, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n19/n19a04.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MORAIS, Hugo Belarmino de. Entre a Educação do Campo e a Educação Jurídica: a Turma Especial de Direito da UFG. In: Encontro Nacional do CONPED. XIX edição, 2010, Fortaleza/CE. **Anais...** Fortaleza: CONPEDI, 2010. p. 2.820-2.830. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/ma-naus/arquivos/anais/fortaleza/3839.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NARDI, Henrique; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/R5yj8sS5khtBxVRXZPYgK8H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PASSEGI; Maria da Conceição; SOUZA; Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**

Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.

PIRES, Álvaro Pena *et al.* Sobre direito, ciências sociais e os desafios de navegar entre esses mundos: uma entrevista com Álvaro Pires. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, v. 2, n. 1, jan. 2015. Disponível em: <https://reedrevista.org/reed/article/view/50/50>. Acesso em: 30 ago. 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum**. 1992. 417 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; VANIN, Iole; RODRIGUES, Alexnaldo (org.). **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA/NEIM, 2011. p. 17-32.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, v. 8, n. 20, p. 137-152, abr. 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a17.pdf>. Acesso: 30 ago. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Cláudia Rocha da *et al.* As ações afirmativas e a Universidade do Estado da Bahia: conceito e práticas na construção de uma cultura universitária inovadora. **Universidade e Sociedade**, Brasília/DF, v. XX, n. 46, p. 78-91, jun. 2010. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/05cd15c-db0e6e8501dc339c5db988971_1548175025.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valtter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

UFBA - Universidade Federal da Bahia. **Resolução nº 01**, de 11 de janeiro de 2017. Institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos seletivos da Pós-Graduação stricto sensu

da UFBA. Salvador/BA. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%2001.2017%20-%20CAE.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Recebido em: 28/06/2022
Revisão em: 20/08/2022
Aprovado em: 25/08/2022
Publicado em: 31/08/2022

Jalusa Silva de Arruda é doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XV. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Direito da Criança e do Adolescente (Gedica). Pesquisadora associada do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) da UFBA. Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) da UFBA. *E-mail:* jsarruda@uneb.br

Anderson Eduardo Carvalho de Oliveira é doutor em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor no Centro Universitário UniFTC. Pesquisador associado do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) da UFBA. *E-mail:* anderson.oliveira@ftc.edu.br

Natalia Silveira de Carvalho é doutoranda em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Direito da Criança e do Adolescente (Gedica). *E-mail:* nsilveira.carvalho@gmail.com