



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de
Direito à Educação – USP
Estabelecida em 2008

Interações de gênero

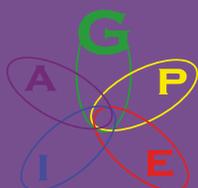
nas salas
de aula da
Faculdade
de Direito
da USP:

um currículo oculto?

Coordenação:

Sheila Christina Neder Cerezetti
Cecília Barreto de Almeida
Izabella Menezes Passos Barbosa
Lívia Gil Guimarães
Luciana de Oliveira Ramos
Marília M. K. Rolemberg Lessa

Francisco A. P. Gandolfi de Tulio
Gabriela Biazzi Justino da Silva
Gabriela de Oliveira Junqueira
Isabela Scarabelot Castro Alves
Isabelle Oglouyan de Campos
Lívia Boruchovitch Fonseca
Luíza Pavan Ferraro



Publicado em 2019 pela Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Universidade de São Paulo (USP).

© USP 2019



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Esta publicação tem a cooperação da Representação da UNESCO no Brasil no âmbito do Programa de Cátedras e Redes UNITWIN tem como principal objetivo a capacitação por meio da troca de conhecimentos e do espírito de solidariedade estabelecido entre os países em desenvolvimento. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites. As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Coordenação técnica na Representação da UNESCO no Brasil:

Marlova Jovchelovitch Noletto,
Diretora e Representante

Maria Rebeca Otero Gomes,
Coordenadora do Setor de Educação

Pesquisadoras autoras: Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia – GPEIA: Sheila Christina Neder Cerezetti; Cecília Barreto de Almeida; Izabella Menezes Passos Barbosa; Lívia Gil Guimarães; Luciana de Oliveira Ramos; Marília Mayumi Kotaki Rolemberg Lessa; Francisco A. P. Gandolfi de Tulio; Gabriela Biazzi Justino da Silva; Gabriela de Oliveira Junqueira; Isabela Scarabelot Castro Alves; Isabelle Oglouyan de Campos; Lívia Boruchovitch Fonseca; Luíza Pavan Ferraro.

Pesquisadoras assistentes: Ana Beatriz Rodrigues Garcia; Juliana Delcó Rego; Juliana Pacetta Ruiz; Maraísa Rosa Cezarino; Clio Nudel Radomysler; Gabriella de Alarcón Guimarães; Paula Faria Masulk; Sarah Raquel Vieira; Talitha Saez Cardoso; Vitória Oliveira.

Revisão: Sheila Christina Neder Cerezetti; Cecília Barreto de Almeida; Izabella Menezes Passos Barbosa; Lívia Gil Guimarães e Luciana de Oliveira Ramos.

Assistentes de revisão: Gabriela de Oliveira Junqueira, Isabela Scarabelot Castro Alves, Lívia Boruchovitch Fonseca e Luíza Pavan Ferraro.

Capa: Cecília Barreto de Almeida

Fotografias: Cristina Alves - FS Fotografia

Diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Neder Cerezetti, Sheila Christina e outros

Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto? / Sheila Christina Neder Cerezetti e outros. – São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.

127 p.

ISBN: 978-85-53062-01-0

1. Discriminação baseada em gênero 2. Estereótipos de gênero 3. Inclusão social 4. Educação superior 5. Ensino jurídico 6. Direito à Educação 7. Universidades 7. Brasil I. Universidade de São Paulo II. Título

CDD 305.3



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



USP

Cátedra UNESCO de
Direito à Educação – USP
Estabelecida em 2008

Interações de gênero

nas salas
de aula da
Faculdade
de Direito
da USP:

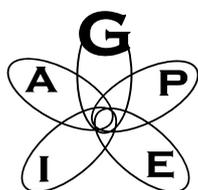
um currículo oculto?

Coordenação:

Sheila Christina Neder Cerezetti
Cecília Barreto de Almeida
Izabella Menezes Passos Barbosa
Lívia Gil Guimarães
Luciana de Oliveira Ramos
Marília M. K. Rolemberg Lessa

Francisco A. P. Gandolfi de Tulio
Gabriela Biazzi Justino da Silva
Gabriela de Oliveira Junqueira
Isabela Scarabelot Castro Alves
Isabelle Oglouyan de Campos
Lívia Boruchovitch Fonseca
Luíza Pavan Ferraro

São Paulo
2019





Agradecimentos

Esta pesquisa é fruto de um trabalho coletivo e, como tal, envolveu obstáculos, desafios, superações, conquistas, choros, risadas, atritos e afetos. Por isso, em primeiro lugar, as integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudo de Inclusão na Academia (GPEIA) agradecem umas às outras pelos momentos e aprendizados compartilhados até aqui. E, a partir de agora, que continuemos unidas por nossos ideais – ninguém solta a mão de ninguém.

Agradecemos também às pessoas e aos entes queridos que acompanharam a jornada de cada uma de nós e nos apoiaram para que realizássemos nossos sonhos.

Agradecemos imensamente por todas as contribuições, ao longo desses três anos de pesquisa, que qualificaram nosso trabalho. Em especial, agradecemos:

Às professoras Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer (USP), Bruna Angotti (Mackenzie), Fabiana Luci de Oliveira (UFSCAR), Evorah Lusci Costa Cardoso (Cásper e FECAP), e aos pesquisadores Jorge Oritz Quiroga (University College London) e Luiza Ferreira Lima (USP), pelas valiosas contribuições ao longo de nossas formações em 2016 para a elaboração do projeto de pesquisa.

À professora Camila Villard Duran, pelo convite para o debate de ideias iniciais da pesquisa no *FDUSP-QMUL International Dialogues on Law, Rights and Development*.

Às participantes do *workshop* realizado pelo GPEIA, em março de 2017, para discussão de nosso relatório parcial de pesquisa, professoras Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer (USP), Bruna Angotti (Mackenzie), Patrícia Tuma Bertolin (Mackenzie), e pesquisadoras Camila Alves (USP/FGV), Hannah Maruci e Layla Carvalho, ambas do Grupo de Estudos de Gênero e Política (GEPÔ – DCP-USP).

Às coordenadoras do Grupo de Trabalho 12 do 7º Encontro de Pesquisa Empírica em Direito (EPED; 2017), professoras Marília de Nardin Budó (IMED-RS), Camila Cardoso de Mello Prando (UNB-DF) e Helena Rocha Coutinho de Castro (UNICAP-PE), e aos demais participantes do referido GT, pela discussão crítica e profunda de nossa metodologia de pesquisa.

Às professoras e aos professores da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP) que comparecem aos nossos Cafés Acadêmicos, realizados em 2017, Ana Elisa Bechara, Ana Maria Nusdeo, Claudia Perrone, Diogo Coutinho, Fernando Menezes, Flávio Batista, Luis Fernando Masonetto, Maria Paula Dallari, Mariângela Magalhães, Otávio Pinto e Silva, Paula Forjioni, Rafael Mafei e Susana Henriques da Costa.

Às professoras Fabiana Cristina Severi e Élide Lauris, coordenadoras do Grupo de Pesquisa 13 do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Sociologia do Direito (ABRaSD; 2018). À professora Ana Gabriela Mendes Braga (UNESP), com quem tivemos a oportunidade de estabelecer ricos diálogos no 7º EPED e no IX Congresso ABRaSD.

A todos os docentes e discentes que compareceram ao evento de pré-lançamento realizado pelo GPEIA em setembro de 2018; em especial ao professor Conrado Hübner Mendes (USP), cujo estímulo inicial e parceria constante contribuíram para a realização desta pesquisa, e à professora Nina Beatriz Stocco Ranieri, pelo incentivo à publicação deste livro com o apoio da Cátedra UNESCO de Direito à Educação da FDUSP.

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
1. INTRODUÇÃO	9
1.1. O Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia	9
1.2. Uma experiência coletiva de pesquisa	9
1.3. Gênero na academia: um currículo oculto?	10
1.4. Gênero e ensino jurídico.....	12
1.5. Estrutura do livro.....	16
2. NOTAS SOBRE A FACULDADE DE DIREITO DA USP	17
2.1. A primeira Faculdade de Direito do país: olhares feministas	17
2.2. O cenário da etnografia	22
2.3. O corpo docente.....	25
2.4. Discentes de graduação.....	28
3. METODOLOGIA.....	31
3.1. A etnografia do cotidiano da sala de aula: olhares feministas	31
3.2. Os desafios do trabalho de campo etnográfico coletivo.....	33
3.3. Recortes da unidade de observação e suas justificativas.....	34
3.3.1. Recorte 1: Diferentes momentos do curso – início e fim.....	35
3.3.2. Recorte 2: Diferentes períodos do curso – diurno e noturno	35
3.3.3. Recorte 3: Perfil dos docentes.....	36
3.3.4. Recorte 4: Metodologia de ensino	36
3.4. Protocolo de Observação.....	37
3.5. Entrevistas	38
4. A FORÇA DO TEMPO	39
4.1. As interações de gênero nos diferentes momentos do curso	39
4.2. Estímulos à participação e silenciamento	43
4.3. Conclusões deste capítulo	46
5. PERÍODOS DIURNO E NOTURNO DO CURSO DE DIREITO	47
5.1. O despertar e o adormecer	48

5.2. A frequência dos estudantes	50
5.2.1. Horário da aula	50
5.2.2. Qualidade da aula e interesse na disciplina.....	50
5.2.3. Controle de presença por meio de chamadas orais	51
5.3. A presença da “geração que caça pokémons” e da geração dos mais velhos nos períodos.....	52
5.4. Raça e classe social.....	54
5.5. Conclusões deste capítulo	56
6. O PERFIL DOCENTE.....	59
6.1. Gênero do docente: impactos na interação com o corpo discente	60
6.1.1. O gênero do docente influencia as interações na sala de aula?	60
6.1.2. Contornos da autoridade feminina: entre a rigidez e o afeto?	62
6.1.2.1. Rigidez.....	63
6.1.2.2. Afeto	65
6.2. Linguagem e Movimentação corporal.....	68
6.3. Discutindo gênero em sala de aula	71
6.3.1. Ambiente propício	71
6.3.2. Relações de gênero em evidência: incentivos, intervenções, ações e omissões de docentes.....	73
6.3.3. Afinal, como a postura docente frente a questões de gênero influencia as interações em sala de aula?	75
6.4. Idade e geração em sala de aula.....	75
6.5. Conclusões deste capítulo	77
7. METODOLOGIA DE ENSINO	79
7.1. Breves reflexões sobre Pedagogia, Metodologia e Gênero	79
7.2. Pedagogia e Metodologia na FDUSP.....	84
7.2.1. Participativo x Expositivo: categorias para além da dicotomia.....	85
7.2.2. Outras formas de interação e participação no modelo expositivo: presença “só de corpo” e clandestinidade.....	91
7.2.3. Quando as mulheres participam: a segurança de ambientes menores e o confronto “pau a pau”	94
7.2.4. Perguntas retóricas: um (des)estímulo à participação?	99
7.3. Entre valores pedagógicos e perfil docente: retomando algumas oposições.....	100
7.4. Conclusões deste capítulo	104
8. CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICES.....	125

APRESENTAÇÃO

“Sinto que minha opinião nunca é levada em conta”, “a minha voz não é ouvida”, “sou interrompida em minhas falas”, “não me sinto à vontade para expor a minha opinião, mesmo tendo lido o material previsto”, “sinto que meus colegas sabem muito mais do que eu, mesmo quando me preparo muito para a aula”. Essas frases, que revelam percepções e vivências comuns de alunas em salas de aula, suscitaram boa parte das inquietações que culminaram na criação do Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia (GPEIA). O primeiro projeto desenvolvido por suas integrantes, todas alunas da graduação e pós-graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP), investigou as dinâmicas de inclusão e exclusão que operam no ambiente universitário sob a perspectiva de gênero.

Em iniciativa inédita no Brasil, a pesquisa “Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?” buscou compreender 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 coletivo, pautado em métodos rigorosos de pesquisa pouco comuns na área jurídica, tais como a observação participante, com inspiração no método etnográfico, e as entrevistas com discentes. Esse empreendimento resultou nesta obra, que tem importância ímpar para um campo de pesquisa ainda em construção no Brasil, qual seja, o dos estudos de gênero e direito.

Esse livro, marcado por elementos inovadores, está estruturado em oito capítulos que procuram responder às principais indagações da pesquisa. O primeiro e o segundo deles são um convite às leitoras e leitores para conhecerem o universo investigado, explicitando os contornos e características da realidade social na qual nosso objeto está inserido. O terceiro capítulo reúne considerações sobre a metodologia adotada, explicitando as estratégias de investigação do objeto de pesquisa. Os próximos quatro capítulos se estruturam em torno das perguntas centrais que guiaram a nossa investigação: há diferenças de interação de gênero nos diferentes momentos do curso de direito da FDUSP?; há diferenças nessas interações entre os períodos diurno e noturno?; o perfil docente impacta nas relações de gênero em sala de aula?; e qual a relação entre as metodologias de ensino adotadas nas diferentes disciplinas e as interações de gênero? Finalmente, o oitavo capítulo sistematiza e sumariza as principais conclusões alcançadas na pesquisa.

Entre os diversos achados do estudo, a análise das interações de gênero nas salas de aula da FDUSP revelou a existência de um currículo oculto nesse ambiente universitário. No campo, foram identificadas situações muito sutis de diferença de comportamento e postura entre homens e mulheres, capazes de camuflar o gênero. Esse cenário reflete muitas subjetividades, tornando difíceis, para atores e atrizes envolvidos, as tarefas de perceber e detectar eventual discriminação de gênero na sala de aula.

Diante disso, é preciso jogar luz sobre o que está escondido, a fim de que o cenário de desigualdade de gênero nas salas de aula possa ser repensado e esse espaço consiga ser ressignificado. É justamente essa a principal contribuição do estudo, ao inaugurar uma agenda de pesquisa voltada à compreensão das interações de gênero no âmbito do ensino jurídico. Em outras palavras, o livro é um convite para a reflexão sobre essa temática, que precisa ser estimulada dentro das universidades para tornar o seu ambiente mais propício a um debate franco de ideias e de formação de profissionais capacitados para lidar com um mundo de diferenças e desigualdades no cenário nacional.

Sheila C. Neder Cerezetti
Cecília Barreto de Almeida
Izabella Menezes Passos Barbosa
Livia Gil Guimarães
Luciana de Oliveira Ramos



1. INTRODUÇÃO

1.1. O Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia

O desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada se funde com a própria história do Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia (adiante GPEIA). O grupo, formado por professora, estudantes de graduação e pós-graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (adiante FDUSP)¹, nasceu em 2015, com o objetivo de investigar as dinâmicas de inclusão e exclusão que operam no ambiente universitário. A criação do grupo é parte de um movimento mais amplo observável na FDUSP: nos últimos anos, diversos grupos de pesquisa e extensão² têm se mobilizado para pensar, de forma crítica, relações entre ensino do direito, dinâmicas de exclusão e políticas de igualdade. Entre os temas discutidos por esses grupos, está a questão da desigualdade de gênero da academia. Esse tópico tem sido o foco temático do GPEIA nesses primeiros anos de atividades. A presente pesquisa, denominada “Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?” foi iniciada em 2016 e é a primeira incursão investigativa desenvolvida pelo GPEIA.

1.2. Uma experiência coletiva de pesquisa

Essa pesquisa é fruto de um processo tecido a muitas mãos, vozes e mentes. Em primeiro lugar, porque não foi uma pesquisa desenvolvida individualmente, mas sim fruto de esforços coletivos³. Em segundo, porque esteve presente, desde o início, a preocupação em realizar uma pesquisa metodologicamente rigorosa, mas que também não fosse um produto científico isolado, desconectado das preocupações coletivas já existentes na comunidade da FDUSP. Foi por esse motivo que organizamos, em diversos momentos, espaços de escuta e de coleta de críticas e contribuições de colaboradores, que se dispuseram a ouvir nossas ideias e a dialogar conosco sobre nossos resultados parciais e finais. A pesquisa, assim, foi um processo formado por diversas etapas de produção e análise de dados, entremeadas por discussões junto à comunidade científica, que validaram os resultados obtidos.

O primeiro desses espaços de diálogo e de exposição da nossa experiência de pesquisa foi um *workshop* realizado pelo GPEIA em março de 2017 na FDUSP, no qual discutimos com pesquisadoras de diversas áreas o desenho geral do nosso projeto de pesquisa e as primeiras fases de seu desenvolvimento. O segundo foi a apresentação de uma comunicação oral pelo GPEIA, em agosto de 2017, em Feira de Santana, no 7º Encontro de Pesquisa Empírica em Direito (EPED) da Rede de Pesquisa Empírica em Direito (REDE), no grupo de discussão “Dimensões da Pesquisa Empírica em Gênero e Direito”, no qual registramos reflexões sobre o

1 *Pesquisadoras autoras*: Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia – GPEIA: Sheila Christina Neder Cerezetti; Cecília Barreto de Almeida; Izabella Menezes Passos Barbosa; Lívia Gil Guimarães; Luciana de Oliveira Ramos; Marília Mayumi Kotaki Rolemberg Lessa; Francisco A. P. Gandolfi de Tulio; Gabriela Biazzi Justino da Silva; Gabriela de Oliveira Junqueira; Isabela Scarabelot Castro Alves; Isabelle Oglouyan de Campos; Lívia Boruchovitch Fonseca; Luíza Pavan Ferraro. *Pesquisadoras assistentes*: Ana Beatriz Rodrigues Garcia; Juliana Delcô Rego; Juliana Pacetta Ruiz; Maraísa Rosa Cezarino; Clío Nudel Radomysler; Gabriella de Alarcón Guimarães; Paula Faria Masulk; Sarah Raquel Vieira; Talitha Saez Cardoso; Vitória Oliveira. *Revisão*: Sheila Christina Neder Cerezetti; Cecília Barreto de Almeida; Izabella Menezes Passos Barbosa; Lívia Gil Guimarães e Luciana de Oliveira Ramos. *Assistentes de revisão*: Gabriela de Oliveira Junqueira; Isabela Scarabelot Castro Alves; Lívia Boruchovitch Fonseca e Luíza Pavan Ferraro. *Capa*: Cecília Barreto de Almeida. *Fotografias*: Cristina Alves - FS Fotografia.

2 Podemos citar, de forma não exaustiva, grupos que desenvolvem atividades relacionadas à questão de gênero: “Núcleo de Estudos de Gênero da FD-USP – NUG”; “Grupo de Pesquisa Direito da Seguridade Social, Gênero e Pobreza”; “Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade - DDD”; “Grupo de Empoderamento Feminino”; “GEDS – Grupo de Estudos em Direito e Sexualidade”; “Núcleo de Prática Jurídica em Direitos Humanos - NPJ-DH”; “Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama” – frente Trajetórias de Vida.

3 Os desafios e características desse modo coletivo de desenvolver uma pesquisa serão abordados em partes seguintes do texto, conforme indicado no último tópico desta introdução.

desenho metodológico da pesquisa. O terceiro foram dois Cafés Acadêmicos com professoras e professores da FDUSP, em dezembro de 2017, os quais compartilharam impressões e opiniões muito relevantes para a conclusão desta pesquisa. O quarto momento de diálogo ocorreu em outubro de 2018, em apresentação de comunicação oral, pelo GPEIA, no Grupo de Pesquisa “Direito e transformação social a partir de uma teoria constitucional feminista” do IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Sociologia do Direito (ABraSD), no qual apresentamos resultados gerais da pesquisa. Por fim, o quinto e mais esperado espaço de diálogo ocorreu ainda em 2018, quando o GPEIA organizou um evento de pré-lançamento do relatório à comunidade acadêmica, contando com discentes e docentes da FDUSP e de outras universidades⁴.

Esperamos que a divulgação dos resultados desta pesquisa seja mais um passo desse processo coletivo e, dessa forma, que sua difusão junto à comunidade acadêmica possa contribuir com a identificação e discussão de déficits de interação a serem superados, estimular a criação de medidas institucionais para superar lógicas e padrões que reproduzem desigualdades e, sobretudo, contribuir para a formação de um espaço de permanente reflexão sobre estruturas de poder e exclusão existentes dentro da universidade.

1.3. Gênero na academia: um currículo oculto?

Nossa investigação nasceu de um dos vários interesses de pesquisa que movem o GPEIA: o da desigualdade de gênero na academia. Dada a complexidade desse fenômeno, que possui múltiplas facetas, elegemos um aspecto ou expressão específica dessa desigualdade: a sua manifestação em salas de aula. Assim, o objetivo geral foi analisar e descrever as interações que ocorrem nesses espaços (discente-discente, docente-discente e, ainda, docente-docente) e, dessa forma, compreender como e de que forma o processo de ensino e aprendizagem na FDUSP é marcado por dinâmicas de gênero. Dessa forma, produziu-se, coletivamente, um diagnóstico sobre as interações de gênero nas salas de aula da FDUSP, valendo-se de métodos de pesquisa essencialmente qualitativos, tais como a observação participante, com inspiração no método etnográfico, e entrevistas com discentes.

Embora episódios de desigualdade de gênero ocorridos nas salas de aula tenham sido apontados anteriormente pelo corpo discente em narrativas sobre suas vivências individuais e, em forma de ação política, pelo coletivo feminista atuante na faculdade (Coletivo Feminista Dandara), um diagnóstico empírico sistematizado acerca do problema era algo ainda por elaborar. Havia, nesse sentido, um vácuo científico a ser ocupado, sendo raras as ocasiões em que a FDUSP ou seus membros realizam pesquisas empíricas para refletir sobre suas próprias práticas de aprendizado e de produção do conhecimento. A raridade desse tipo de diagnóstico, aliás, é um dos fatores que reforçam a tendência de imobilidade institucional quando o assunto é desigualdade de gênero na academia. Sem compreendermos esse fenômeno em suas nuances e a partir de um olhar institucional, não seremos capazes de formular medidas de promoção da igualdade. Esperamos que a presente pesquisa inaugure uma tradição de refletir sobre o ensino a partir dessa perspectiva.

Como dito acima, a pesquisa organiza reflexões sobre as interações de gênero nas salas de aula da FDUSP. Tais reflexões se conectam com uma série de questões debatidas no campo da educação, que ora enfocam a

4 Novamente, agradecemos imensamente por todas as contribuições, que foram essenciais para qualificar nossa pesquisa. Em especial, agradecemos: i) às participantes do *workshop* realizado em março de 2017 na FDUSP, professoras Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer (USP), Bruna Angotti (Mackenzie), Patrícia Tuma Bertolin (Mackenzie), e pesquisadoras Camila Alves (FGV), Hannah Maruci e Layla Carvalho, ambas do Grupo de Estudos de Gênero e Política (GEPÔ – DCP USP); ii) às coordenadoras do GT 12 do 7º EPEd, Marília de Nardin Budó (IMED-RS), Camila Cardoso de Mello Prando (UNB-DF) e Helena Rocha Coutinho de Castro (UNICAP-PE), e às/ aos demais participantes do referido GT; iii) às professoras e aos professores da FDUSP que compareceram aos nossos Cafés Acadêmicos, Ana Elisa Bechara, Ana Maria Nusdeo, Claudia Perrone, Diogo Coutinho, Fernando Menezes, Flávio Batista, Luis Fernando Masonetto, Maria Paula Dallari, Mariângela Magalhães, Otávio Pinto e Silva, Paula Forgioni, Rafael Mafei e Susana Henriques da Costa; iv) às professoras Fabiana Cristina Severi e Élide Lauris, coordenadoras do GP 13 do IX Congresso ABRaSD; v) a todos os docentes e discentes que compareceram ao evento de pré-lançamento realizado pelo GPEIA. Agradecemos também à professora Ana Gabriela Mendes Braga (UNESP), com quem tivemos a oportunidade de estabelecer um rico diálogo; bem como à professora Fabiana Luci de Oliveira (UFSCAR) e à pesquisadora Evorah Cardoso, por suas contribuições nos momentos iniciais da pesquisa, em especial na definição da metodologia.

universidade (e as instituições de educação em geral) como estrutura de reprodução social e normalização, ora como espaço de transformação. A tensão estabelecida entre esses enfoques perpassa nossa pesquisa. Nela, as interações intersubjetivas cotidianas 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): são 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.

A noção de currículo oculto (*hidden curriculum*) é utilizada nos estudos de psicologia e sociologia da educação, que analisam a educação como um processo de socialização e como uma dimensão do desenvolvimento humano culturalmente moldada. A utilização do termo é, em geral, referenciada em duas obras (JACKSON, 1968; SNYDER, 1971), mas as reflexões e a abordagem às quais ele se refere foram mobilizadas e desenvolvidas por diversos autores. Paulo Freire e bell hooks⁵, por exemplo, refletem sobre a educação a partir dessa perspectiva, ainda que agregando outros conceitos que conformam suas teorias críticas sobre a educação.

Trata-se, em suma, de 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, 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” (tradução livre) (WINCH; GINGELL, 2008).

A noção de interação utilizada em nossa pergunta de pesquisa busca dar forma e identificar algumas das dimensões desse currículo oculto, entre os quais destacam-se: as explicações 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 demonstram, por exemplo, que os alunos se manifestam mais do que as alunas em aulas nas quais o professor é homem e a maioria dos estudantes é do sexo masculino, ou que demonstram que a presença de professoras parece inspirar as alunas a se pronunciar mais em sala de aula⁶. Dessa forma, esse conceito permite analisar a sala de aula a partir de uma perspectiva atenta aos arranjos concretos nela estabelecidos.

Outro conceito central para a pesquisa é o conceito de gênero. Desenvolvido pelas teóricas feministas para se contrapor à noção de sexo (que atribui um caráter natural ou biológico à diferença que marca as relações entre homens e mulheres), o conceito enfatiza o caráter social da construção dessa diferença, sublinhando que ela é, sobretudo, relacional e historicamente situada (SCOTT, 1995). É essa a noção utilizada nesta pesquisa: gênero é não só uma categoria analítica, que permite delimitar o problema de pesquisa, mas é também uma premissa teórica de que as relações sociais de gênero constituem uma variável relevante para compreensão da realidade e da estrutura social.

⁵ bell hooks é o pseudônimo da teórica e ativista feminista estadunidense Gloria Jean Watkins, criado em homenagem a suas ancestrais (especialmente mãe e avó), grafado propositalmente em letras minúsculas pela autora (HOOKS, 1989). Ela preferia ser citada com letras minúsculas porque, para ela, o mais importante seria a substância do que ela diz, e não quem é.

⁶ Conferir pesquisa de Krupnick (1985).



Gênero, entretanto, não é um conceito livre de disputas. Na literatura sobre o tema, há um repertório de definições possíveis, que se alinham a diagnósticos específicos e diversos sobre a opressão de gênero (suas raízes, dinâmicas e natureza). Há, por exemplo, teorias que atribuem à opressão de gênero um sentido forte de dominação histórica (enxergando-a como um arranjo social que dificilmente pode ser subvertido, por ser estrutural), enquanto outras compreendem que é um arranjo mais ou menos flexível no qual há certo espaço para a agência das mulheres (a opressão, assim, seria mais contingente do que estrutural). Algumas teorias compreendem que o sexo existe (ou seja, que há um substrato biológico sobre o qual se constrói o gênero), enquanto outras afirmam que não há uma dimensão pré-social ou pré-cultural (e, portanto, tudo é gênero, porque qualquer realidade é culturalmente mediada, inclusive o que entendemos como biologia). Para os fins de pesquisa, não nos filiamos a nenhuma dessas teorias sociais em específico, mas tão somente adotamos a noção de gênero descrita no parágrafo anterior, tendo em vista que nosso objetivo era justamente observar e descrever como as relações de gênero operam num contexto muito particular⁷.

Cabe ressaltar, entretanto, que reconhecemos o diagnóstico, solidamente fundamentado em dados, de que a desigualdade de gênero é uma característica da sociedade brasileira. As mulheres estão sujeitas à violência de gênero⁸ (inclusive nos espaços universitários⁹), possuem baixíssima representação nos espaços institucionais de decisão¹⁰ e, em média, têm uma carga horária maior de trabalho e possuem remuneração menor que a recebida pelos homens¹¹. Assumimos, assim, a premissa teórica de que a opressão de gênero possui um caráter estrutural, que perpassa as mais diversas esferas sociais. Na academia, o diagnóstico não é diferente.

A adoção de tal premissa não significa que fomos a campo buscar evidências comprobatórias de um diagnóstico de desigualdade de gênero na sala de aula, construindo conclusões de forma artificial com a finalidade de provar uma hipótese a qualquer custo. Pelo contrário: também partimos da premissa de que, apesar de seu caráter estrutural, a opressão de gênero se manifesta de modos e em intensidades diferentes em microesferas sociais. Por isso, fomos a campo utilizando 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 aula¹².

1.4. Gênero e ensino jurídico

Estudar e refletir sobre o ensino jurídico e sua relação com dinâmicas de discriminação e inclusão também é uma preocupação que perpassa nossa pesquisa, na medida em que o universo do ensino superior, e

7 Nas observações realizadas em sala de aula, tratamos “gênero” como feminino ou masculino de acordo com o “gênero percebido” ou “gênero identificado” pelas pesquisadoras. Isto é, a partir de aspectos culturais, simbólicos e estereotipados de feminilidades e masculinidades. Entendemos os problemas referentes a esse conceito, que, inclusive, continua dentro de uma lógica binária homem-mulher, mas nossa perspectiva etnográfica, que será explicitada na metodologia, permite-nos entender que a realidade é um diálogo e uma disputa entre observador e observado, pesquisador e universo de pesquisa. Assim, a perspectiva de “gênero” desta pesquisa será aquela que puder ser identificada pelas pesquisadoras em suas observações, de acordo com fatores estereotipados.

8 A pesquisa “Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil” (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; INSTITUTO DATAFOLHA, 2017) demonstra que 30% das mulheres entrevistadas relataram ter sofrido algum tipo de violência nos últimos 12 meses anteriores à pesquisa.

9 A pesquisa “Violência contra a mulher no ambiente universitário” (INSTITUTO AVON; DATA POPULAR, 2015) aponta que 67% das entrevistadas relataram ter sofrido algum tipo de violência no ambiente universitário (sexual, psicológica, moral ou física).

10 Em 2016, por exemplo, foram eleitas 13,51% de mulheres para as câmaras municipais, segundo o relatório oficial “Mulheres na Política: Retrato da sub-representação feminina no poder” (SENADO, 2016).

11 O estudo “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015” (IPEA, 2017) expõe tais fatos.

12 Para Tsui (1995), essa interação se constitui como um dos principais elementos no processo de ensino-aprendizagem e sua compreensão não apenas facilita este processo como também influi na sua qualidade.

particularmente aquele do ensino jurídico, pode refletir as hierarquias e os padrões sociais¹³. Nesse sentido, o Direito é visto como um instrumento que pode tanto assegurar a manutenção de estruturas e instituições, muitas vezes opressoras para grupos minoritários, quanto, talvez, 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. São, também, normas que 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, já que apenas bacharéis em direito podem ser juízes, promotores e advogados (Judiciário).

Pode-se questionar a finalidade da universidade ou, especificamente, do ensino jurídico: seria promover uma formação teórica e crítica? Ou preparar os alunos para a prática jurídica? Ou ainda para concursos públicos? Independentemente da resposta e de qual modelo escolhido, fato é que os cursos de Direito lidam com duas realidades: (i) a partir deles são formados os operadores do Direito, que desempenharão atividades essenciais ao acesso à justiça e funções relativas ao Poder Judiciário; e (ii) esses cursos – espelhando a sociedade – não têm currículos preparados para lidar com a diversidade de estudantes que ingressam, com diferentes contextos sociais, raciais ou de gênero. Daí a importância de se olhar para o ensino jurídico, demandando-se pesquisas e reformas em sua estrutura, em virtude de sua relevância social e dos problemas que precisa enfrentar.

Já na década de 80, Faria apontava que era necessária uma reforma no ensino jurídico, reorientando-o em direção a novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais e em consonância com as diferentes aspirações de uma sociedade estratificada. Na época, propôs que mudanças somente seriam efetuadas “se, a partir de uma reflexão mais cuidadosa em torno do tipo de direito ensinado nas escolas jurídicas do país, formos capazes de discutir – sem preconceitos ideológicos e suspeições recíprocas – a função social do jurista, o caráter instrumental da dogmática jurídica e as influências ideológicas na formação do conhecimento jurídico” (FARIA, 1986, pp. 46-48)¹⁴. Hoje, ainda é preciso refletir sobre essas questões.

Nesse sentido, como precisamente pontuou Ghirardi, “o ensino do direito é uma tarefa política”, especialmente no Brasil, em que o acesso ao terceiro grau é ainda restrito e desigual (GHIRARDI, 2012, p. 15). O ensino, portanto, não é estável, sendo que na sala de aula se disputam espaços da autoridade e da autonomia, “da diversidade, da liberdade e da transgressão – temas centrais para o direito” (GHIRARDI, 2010, p. 4).

Assim, nota-se que a formação dos alunos não se limita aos conteúdos ensinados nas aulas expositivas. O que deixa de ser ensinado também é uma questão importante (RHODE, 1993), bem como os discursos implícitos “das pequenas práticas cotidianas” que manifestam a tradução de uma visão geral de direito no campo do ensino (GHIRARDI, 2010, p. 4). Nessa perspectiva, sugere Ghirardi que seria possível pesquisar, por exemplo, sobre “as conexões entre os modos de construção das relações de poder no espaço universitário e a lógica de intervenção das instituições jurídicas em trocas sociais mais amplas” (GHIRARDI, 2010, p. 4). Desse modo, não haveria como separar o modo como se pensa o direito e o modo de ensiná-lo.

13 Lamaitre (2005), por exemplo, aponta para as estruturas de poder e hierarquia nas faculdades de Direito dos Estados Unidos. Afirma que o sistema de educação jurídica é formado por hierarquias rígidas e complexas, tais como de faculdades de Direito, advogados, de estudantes e de professores. Seriam, então, hierarquias de mérito pessoal, que ignoram elementos existentes de privilégios de classe, raça e sexo. Ademais, indica que as instituições de elite (Ivy League) controlam o sistema de ingresso, o ensino do Direito e o exercício da profissão e, ao escolher os novos membros, reproduzem suas próprias características, incluindo o sexo (LEMAITRE, 2005, p. 183-184). Sobre hierarquias reproduzidas nas faculdades de direito, ver também Kennedy (2004): “One can distinguish in a rough way between two aspects of legal education as a reproducer of hierarchy. Much of what happens is the inculcation through a formal curriculum and the classroom experience of a set of political attitudes toward the economy and society in general, toward law, and toward the possibilities of life in the profession” (KENNEDY, 2004, p. 595). “Teachers are overwhelmingly white, male, and middle class, and most (by no means all) black and women law teachers give the impression of thorough assimilation to that style or of insecurity and unhappiness. Students who are women or black or working class find out something important about the professional universe from the first day of class: that it is not even nominally pluralist in cultural terms. The teacher sets the tone—a white, male, middle-class tone. Students adapt” (KENNEDY, 2004, p. 604).

14 Sobre influências ideológicas na formação do currículo jurídico ver também Kennedy (1983-1984).

Todas essas questões sobre o *que*, o *como* e o *quando* ensinar se tornam ainda mais complexas quando se considera que, no Brasil, vivemos um fenômeno de difusão e expansão expressivas do ensino jurídico nas últimas duas décadas, sendo que em 2010 o número de cursos de Direito no Brasil já superava a soma de cursos no resto do mundo¹⁵. Em 2011, existiam 1.174 cursos, o que correspondia a um aumento de 612% em relação aos 165 credenciados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1991¹⁶. Atualmente, o país bateu seus próprios recordes, contando com 1,3 mil cursos de Direito, porém apenas 10% (139) deles receberam o “Selo OAB Recomenda”, cujo objetivo, segundo o presidente da OAB, seria estimular a qualidade no ensino jurídico no país¹⁷.

Em virtude dessa preocupação com a baixa qualidade no ensino jurídico, em 2013, o MEC determinou a suspensão do ingresso de alunos em 38 faculdades de Direito e começou a limitar a expansão de cursos em todo o país, além de criar uma Câmara Consultiva Temática para lidar com a questão¹⁸. Também foi em 2013 que a Fundação Getúlio Vargas (FGV) criou o Observatório do Ensino do Direito (OED), que “reúne, sistematiza e divulga informações sobre o ensino jurídico brasileiro, buscando contribuir para o incremento do debate e o aprofundamento das análises na área”, a partir de dados oficiais coletados e analisados pelo Núcleo de Metodologia de Ensino da FGV Direito SP¹⁹.

A partir desses dados, observam-se dois aspectos importantes: (i) a relevância e a atualidade de se refletir sobre o ensino jurídico, dada a criação de uma Câmara Consultiva Temática pelo MEC e de um observatório próprio para produção de relatórios anuais por importante instituição; e, também, (ii) a complexa realidade do ensino jurídico no Brasil, que conta com imensa oferta de cursos.

E não somente é grande a quantidade de cursos jurídicos, mas também a quantidade de filiações teóricas entre as diferentes faculdades e, inclusive, dentro delas próprias entre discentes; mas as opções metodológicas ainda parecem escassas. As aulas, em geral, são essencialmente expositivas, privilegiando-se determinados tipos de conhecimento e não se refletindo sobre as diferentes realidades e vivências de estudantes. “Nesta dimensão, há uma homogeneidade quase absoluta, como se o *modo* de se falar sobre o direito fosse um não-problema, como se fosse uma forma ideologicamente neutra de se apresentar o fenômeno jurídico” (GHIRARDI, 2010, p. 3) (itálico no original).

Ou seja, há inúmeras faculdades de direito, com variadas abordagens teóricas, mas pouco se discute sobre a forma como o direito tem sido ensinado, negligenciando-se que no espaço da sala de aula ocorre a formação da representação do que seria o direito e de como ele deveria funcionar na sociedade – indicando, uma vez mais, a importância desta pesquisa. Nesse sentido, Lamaitre também indica que, na busca por ambientes educativos propícios, “haveria que se começar por *estudar a experiência das mulheres na universidade e*

15 Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>. Acesso em: 16 jul. 2016.

16 Disponível em: <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/06/17/numero-de-faculdades-de-direito-chega-a-mais-de-mil/> Acesso em: 16 jul. 2016.

17 Disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/as-melhores-faculdades-de-direito-segundo-a-oab> e também <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/brasil-recordista-de-cursos-de-direito-no-mundo/>. Acesso em: 16 jul. 2016. Ademais, o Ministério criou, por meio da Resolução CC-PARES nº 05/2013, alterada pela Resolução CC-PARES nº 3, de 13.03.2014, a Câmara Consultiva Temática (CCT) para Política Regulatória do Ensino Jurídico, que teria “por finalidade propor sugestões para a formulação de uma nova Política Regulatória para a área jurídica, bem como a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais e a Avaliação do Curso de Direito”. CC-PARES designa o Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior, instituído por ato do Ministro da Educação, sendo um órgão colegiado de assessoramento com vistas a orientar a atuação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) na formulação de políticas de regulação e supervisão da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/cc-pares>; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13643-resolucao-cct5-16-07-2013-pdf&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17108-resolucao-cct-03-13032014&category_slug=fevereiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2016.

18 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/02/1234866-mec-decide-limitar-expansao-de-cursos-de-direito-em-todo-pais.shtml> e <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/06/mec-publica-lista-dos-270-cursos-que-terao-vestibular-suspenso-consulte.htm>. Acesso em: 16 jul. 2016.

19 Disponível em: <http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>. Acesso em: 18 jul. 2016. Em 2015, por exemplo, o Observatório do Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas apresentou pesquisa sobre o financiamento estudantil federal nos cursos jurídicos, destacando que o Brasil possui a proporção de 5,97 cursos de Direito por milhão de habitantes, predominando os cursos jurídicos oferecidos por instituições de ensino superior privadas (975, ou 84%).

determinar *que características da forma como se conferem as aulas têm impactos negativos*” (LEMAITRE, 2005, pp. 191-192) (grifos nossos).

Portanto, “[n]ão há hoje um modelo ou sistema de ensino jurídico no país, mas múltiplos projetos baseados em fatores tão díspares quanto o número de estudantes do curso, nível de titulação dos docentes, recursos disponíveis para pesquisas de jurisprudência e de doutrina (incluídos evidentemente os meios eletrônicos), competências prévias que os estudantes devem dominar ao ingressar no bacharelado” (FELIX, 2008, pp. 42-43). E, mesmo com tantos modelos de ensino, ainda encontramos dificuldades para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, como a questão de gênero.

Diante desse cenário, contudo, seria impossível afirmar que esta pesquisa busca analisar as interações de gênero *no ensino jurídico*, posto que as faculdades pelo país, apesar de regulamentadas e devendo cumprir currículos básicos, são muito variadas. Por isso, nosso escopo é mais reduzido, visando a examinar as interações e relações de inclusão e exclusão de mulheres na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP), faculdade à qual o GPEIA está institucionalmente vinculado. Aqui, cabem ressaltar algumas peculiaridades sobre o(s) ensino(s) jurídico(s) da FDUSP – ainda no plural, em virtude das correntes teóricas e metodologias que podem ser adotadas por diferentes docentes e que tornam o ensino jurídico múltiplo ainda que dentro de uma mesma instituição.

A escolha da FDUSP como objeto de estudo se justifica, primeiramente, por ser o GPEIA um grupo de extensão a ela vinculado, consistindo esse trabalho em uma pesquisa intrainstitucional. Ademais, deve-se considerar a importância histórica desta faculdade, que foi, juntamente com a Faculdade de Direito de Olinda, a primeira instituição de ensino jurídico do Brasil. Criada pela Lei de 11 de agosto de 1827, a FDUSP monopolizou, por muito tempo, a formação de profissionais do Direito e figuras políticas²⁰. Finalmente, pode-se apontar como justificativa para sua escolha o caráter de excelência da faculdade, vinculada à Universidade de São Paulo desde 1934. Tanto a Universidade de São Paulo em geral, quanto a própria Faculdade de Direito, são reconhecidas pela qualidade na pesquisa e aprovações no exame da Ordem dos Advogados do Brasil²¹.

Conforme já pontuado, quando se trata de ensino, gestores e professores – em maior medida –, e também alunos – em menor medida nos modelos tradicionais –, fazem escolhas sobre o que, quando e como ensinar. Alguém escolhe, quer se dê conta ou não, e determina o que é leitura obrigatória e o que é complementar; o que é matéria obrigatória e o que é matéria optativa. O que é conteúdo de sala de aula e o que será trabalhado em pesquisa ou atividades de extensão – como o próprio GPEIA.

E, de acordo com o mencionado anteriormente, não é apenas quando da exposição do conteúdo na sala de aula que a formação dos alunos ocorre, mas também nas “práticas cotidianas implícitas”, que são permeadas por ideologias e interações importantes – ainda que implícitas. É o que ocorre com as interações de gênero, raça e classe, por exemplo.

20 Ler mais sobre a história da FDUSP em: <http://www.direito.usp.br/>. Acesso em: 19 ago. 2016.

21 No Ranking Universitário da Folha, de 2015, a Universidade de São Paulo ficou na primeira posição. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2015/ranking-de-cursos/direito/>. Acesso em: 19 ago. 2016. No dia 29 de abril de 2015, no *QS World University by Subject*, a USP foi classificada entre as 50 melhores do mundo em oito áreas do conhecimento e, em 21 delas, ficou entre as 100 melhores, compreendendo ciências da vida, humanidades, exatas e engenharia. Disponível em: <http://www.topuniversities.com/universities/universidade-de-s%C3%A3o-paulo#wur>. Acesso em: 19 ago. 2016. Em março de 2015, no ranking do *Times Higher Education*, a USP apareceu pela quarta vez consecutiva entre as 100 melhores do mundo na categoria *Life Sciences*. Mais precisamente, entre as 60 primeiras. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latin-america-university-rankings-2016-results-announced>; <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/university-of-sao-paulo?ranking-dataset=1083>; <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/usp-e-a-9a-melhor-universidade-dos-paises-emergentes>. Acesso em: 19 ago. 2016. No dia 9 de junho de 2015, foi divulgado o resultado do *QS da América Latina*, que reiterou a posição proeminente da USP na Ibero-América (1º lugar). Disponível em: [http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016#sorting=rank+region="+country](http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016#sorting=rank+region=) =+faculty+=stars=false+search=. Acesso em: 19 ago. 2016. A Faculdade de Direito também é uma das que mais aprovam no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (3ª colocada, em pesquisa de 2014 que considerou dados do 2º ao 10º exames): total de inscritos do 2º ao 10º Exame de Ordem: 605; taxa de aprovação do 8º ao 10º Exame de Ordem: 70,9%; taxa de aprovação do 2º ao 10º Exame de Ordem: 81,6%. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/as-10-faculdades-que-mais-aprovam-na-oab/lista>. Acesso em: 19 ago. 2016.



Nesse contexto, o GPEIA se propõe a estudar e pesquisar temas que envolvam a inclusão na academia. É claro que, em se tratando de inclusão, há uma vasta gama de grupos a ser considerada no processo, abrangendo diversos marcadores sociais (como o marcador gênero, no caso da presente pesquisa). Esperamos, com esse trabalho inicial, desenvolver conhecimentos e métodos que possam, posteriormente, ser replicados tanto na própria FDUSP, a partir de diferentes marcadores, quanto em outras faculdades de direito.

Anteriormente, mencionamos a necessidade de reforma dos cursos jurídicos no Brasil, sob diversos aspectos. Ressaltamos, agora, que um desses aspectos refere-se às necessidades das mulheres, tendo em vista que o Direito é masculino, os métodos de ensino são masculinos e, como resultado, as mulheres acabam excluídas do Direito, tanto do conteúdo da lei como da academia e de outras profissões, conforme sustenta Lamaitre (2005, p. 176). Essa autora também aponta que repensar o ensino jurídico não é só incluir no currículo das universidades matérias sobre feminismo, mas 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 (LAMAITRE, 2005, pp. 177-178). A escritora bell hooks também aponta a necessidade de valorizar as experiências, tanto das alunas quanto das professoras, como parte de um conhecimento holístico e processo de uma pedagogia engajada (HOOKS, 2013). Ainda na mesma linha que essas autoras, Spade aponta que normas de gênero e raça produzem barreiras estruturais para mulheres e pessoas trans negras (aqui, o autor destaca a interseccionalidade), quer seja no ingresso ou na sua permanência na academia. Afirma que “essas condições 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). É dentro desse debate sobre a consideração do marcador de gênero nos estudos sobre ensino jurídico que se insere a presente pesquisa.

1.5. Estrutura do livro

Este livro está organizado em oito capítulos, incluindo esta introdução e a conclusão.

O segundo capítulo, de contextualização, tem como objetivo situar a leitora e o leitor em relação ao universo investigado, explicitando os contornos e características da realidade social na qual nosso objeto está inserido. Expomos, nesta parte do texto, um retrato geral do microcosmo que investigamos, agregando dados históricos, arquitetônicos e socioeconômicos sobre a FDUSP.

O terceiro capítulo reúne considerações sobre a metodologia adotada na pesquisa. Além de uma reflexão sistematizada acerca das estratégias metodológicas adotadas para a investigação do objeto de pesquisa, explicitamos, nessa parte do texto, os recortes utilizados para delimitar o universo observado. Expomos, ainda, as escolhas e protocolos adotados para lidar com os desafios da pesquisa coletiva e tecemos considerações sobre as duas abordagens metodológicas utilizadas de forma complementar: a observação participante do cotidiano das salas de aula e as entrevistas com discentes.

Os quatro capítulos seguintes se organizam em torno de quatro questões que emergiram como variáveis relevantes para a compreensão do campo e exploram de que forma se conectam com as dinâmicas de gênero estabelecidas nas salas de aula. O quarto capítulo enfoca as diferenças de interação nos diferentes momentos do curso de direito da FDUSP; o quinto capítulo se volta às diferenças entre períodos diurno e noturno; o sexto capítulo tem como objetivo explorar de que forma o perfil docente impacta nas relações de gênero; e o sétimo capítulo, por sua vez, volta-se à análise das metodologias de ensino adotadas nas diferentes disciplinas. Por fim, a conclusão sumariza os achados alcançados na pesquisa.

2. NOTAS SOBRE A FACULDADE DE DIREITO DA USP

2.1. A primeira Faculdade de Direito do país: olhares feministas

Imagine ser uma jovem com menos de 20 anos, recém ingressa em um dos cursos de Direito mais tradicionais do país, que é marcado por uma aura de poder e tradição. Quais as sensações proporcionadas por este espaço? A Faculdade de Direito do Largo São Francisco (FDUSP) não foi apenas nosso campo de estudo, mas também o berço da formação acadêmica de todas as pesquisadoras do GPEIA que passaram (ou passarão) ali, no mínimo, cinco anos para se graduar. Portanto, introduzir a faculdade é introduzir parte significativa e marcante de nossas vidas. Além do mais, o processo de descrição dos prédios, corredores, salas de aula e espaços de convivência dá voz à percepção feminina sobre o que é ser aluna nesta instituição²². Todas essas tarefas são não apenas desejadas, mas indispensáveis em um estudo como o nosso, visto que integram o núcleo epistemológico da pesquisa. Dessa forma, iremos realizar um breve percurso da parte externa à interna da faculdade.

Começamos por sua localização geográfica, o centro da cidade de São Paulo. A opulência do edifício combina com a de outros prédios históricos e imponentes da região, como a Catedral da Sé e a sede da Prefeitura. Essa é uma região de contrastes, em que prédios importantes e de arquitetura suntuosa convivem com a vulnerabilidade das pessoas em situação de rua. De acordo com o relatório da Pesquisa Censitária da População de Rua de SP, divulgado em 20 de abril de 2016, a população em situação de rua atinge a marca de 15.905 indivíduos, que se concentram justamente na região da Sé²³.

E são justamente as calçadas desniveladas nos arredores da faculdade que muitas vezes servem de cama e de quarto para pessoas em situação de extrema carência social e econômica. Por essas ruas, passam todos os dias da semana os alunos da Faculdade de Direito, com roupas sociais ou casualmente bem-vestidos, saindo das estações de metrô Sé, Anhangabaú ou do Terminal Bandeira de ônibus.

Estamos em uma região de pressa, que incorpora o ritmo acelerado da cidade grande, da agitação, do comércio, do trabalho e do transporte público na região central da maior cidade do país. Como descreve um dos cadernos de campo, esse ritmo também é jurídico, dos prazos e dos protocolos:

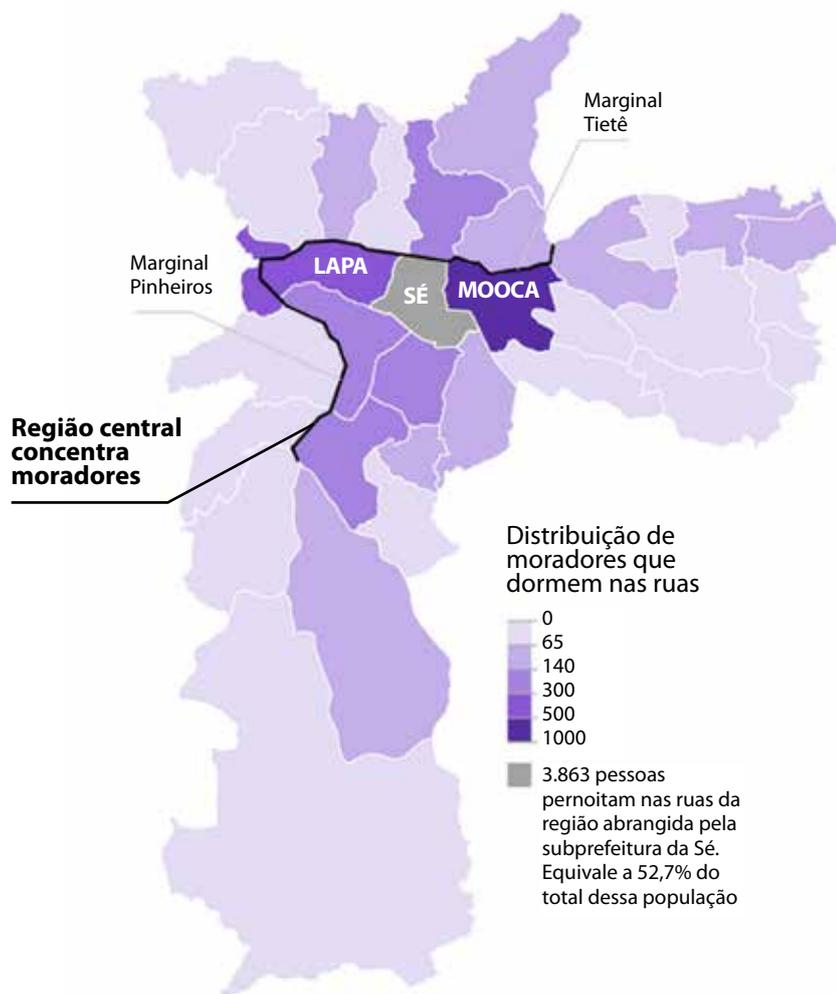
“Basta uma breve caminhada [pelo entorno da faculdade] para notar a diversidade de edifícios que abrigam instituições do universo jurídico instalados ao seu redor: o Ministério Público, escritórios de advocacia, cartórios, sebos ‘jurídicos’... Durante a hora do rush de final de expediente, a rua Riachuelo, que conduz os transeuntes da praça da Sé até a faculdade, remete a uma verdadeira procissão jurídica: pessoas com trajes sociais escuros segurando grossas pastas com autos processuais marcham aceleradamente no rumo de volta aos seus lares, já que o centro reúne o Ministério Público, o Fórum João Mendes, o Tribunal de Justiça e muitos escritórios de advocacia”. (Caderno de Campo, 2016).

²² A percepção sobre o que é ser estudante mulher na Universidade de São Paulo e das dinâmicas de violência que ocorrem nesse espaço foi objeto do recente estudo *Interações na USP*, realizado pelo escritório *USP Mulheres*. A partir de um recorte de gênero, raça e classe social, a pesquisa dá um passo importante ao questionar o corpo discente sobre quais são, onde e como ocorrem as dinâmicas de exclusão, assédio e preconceito dentro da Universidade. Apesar de preliminares, os resultados podem ser acessado no seguinte link: <http://sites.usp.br/uspmulheres/interacoesnausp/>. Acesso em: 25 set. 2018.

²³ VENTURINI, Lilian. Em oito pontos, o perfil dos moradores de Rua de São Paulo. *Nexo Jornal*. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/25/Em-oito-pontos-o-perfil-dos-moradores-de-rua-de-S%C3%A3o-Paulo>. Acesso em: 18 ago. 2018.



Gráfico 1 – Distribuição da População em Situação de Rua



Fonte: Infográfico elaborado pelo Portal de notícias NEXO, com base no censo da população de rua de SP (2015).

Alguns desses “personagens jurídicos” também integram o corpo docente, composto majoritariamente de professores de dedicação parcial²⁴ - que se dedicam, para além da docência, à advocacia ou ocupam cargos públicos de relevância no Poder Judiciário (juízes, desembargadores, ministros) ou em outras instituições públicas como Ministério Público e Procuradoria do Estado ou Município, entre outras. Por isso, a relação com o cotidiano forense se reflete nas aulas: “Os professores e monitores estão sempre de terno. Os professores abordaram a matéria de forma bastante pragmática, voltada para a prática profissional, acompanhadas sempre da leitura de códigos” (Caderno de campo, 2016).

Quanto aos aspectos arquitetônicos, quem visita o Largo São Francisco, no centro de São Paulo, sente-se pequeno diante da imponência do prédio cinza claro, de três andares, de frente para 3 estátuas e um monumento em mármore. O edifício da faculdade foi tombado em 2002 pelo Estado de São Paulo e é conhecido como “Prédio Histórico” [Imagem 1].



Imagem 1

²⁴ De acordo com dados do portal de transparência da USP, atualizados até outubro de 2018, apenas 15,89% dos professores da unidade estão vinculados ao Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP). Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/portaltransparencia/portaltransparenciaListar>. Acesso em 16 nov. 2018.

A criação da faculdade ocorreu em 1827, quando D. Pedro I, por meio de um decreto imperial, fundou os dois primeiros cursos de ciências Jurídicas e Sociais do Brasil, um em Olinda e outro em São Paulo²⁵. À época, as faculdades-irmãs foram concebidas com a pretensão de incentivar o desenvolvimento da recém-criada nação brasileira, depois da independência de Portugal²⁶. Engana-se, no entanto, quem acha que a fachada se manteve inalterada desde o início do século XIX. Na verdade, na década de 1930, o edifício antigo foi demolido e um novo foi construído, no mesmo Largo, com uma arquitetura neocolonial, agregando elementos do barroco luso-brasileiro à arquitetura moderna²⁷.

A história e a tradição da faculdade se fazem presentes também no interior do prédio. Logo na entrada, à direita, está o Pátio das Arcadas perto da entrada, responsável por eternizar o apelido de “Arcadas” dado à instituição. Cotidianamente, funciona como um espaço de convivência, desempenhando grande importância nas atividades políticas e acadêmicas, além de simbolicamente representar para os alunos uma das características principais da identidade franciscana²⁸. Nos bancos, sob cada uma das arcadas, é provável que se veja discentes conversando, distraíndo-se, descansando ou se reunindo. De fato, muito do que se ouviu sobre a São Francisco ocorreu sob essas Arcadas; não por acaso, sua tradição de participação política se materializa em placas, presentes em cada um dos arcos arquitetônicos. Essas relembram algum momento importante para a história política da faculdade ou homenageiam algum personagem homem. Ao mesmo tempo em que o pátio pode ser visto como um espaço de acolhimento, nele também são retratados diversos personagens masculinos da instituição [Imagens 2 e 3].

Por sua vez, à esquerda, é possível ver o “Túmulo do Julius Frank”, antiga jazida dos restos mortais de um professor alemão do extinto Curso Preparatório da faculdade. O túmulo retangular, à época construído por iniciativa dos alunos, possui uma cerca pontuda e enfeites de pássaro, e hoje funciona como centro de uma pequena praça. Os alunos passam a frequentá-la normalmente, na medida em que a presença de um túmulo dentro da Faculdade passou a ser uma ideia comum e naturalizada²⁹ [Imagem 4].

Ainda no térreo, para chegar aos outros andares do prédio, podemos utilizar dois elevadores ou, então, duas escadarias de mármore, que ficam de frente para o referido Pátio. Aos docentes, existe também a possibilidade de utilizar um elevador privativo.



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

25 Disponível em: <http://www.direito.usp.br/faculdade/historia>. Acesso em: 30 set. 2017.

26 Disponível em: <http://www.direito.usp.br/>, na aba “A Faculdade” no item “História”. Acesso em: 30 set. 2017.

27 Disponível em: <http://www.direito.usp.br/faculdade/historia>. Acesso em: 30 set. 2017.

28 Alunos e ex-alunos da FDUSP são apelidados de franciscanos, por conta do nome e localização da faculdade.

29 Idem.



Imagem 5

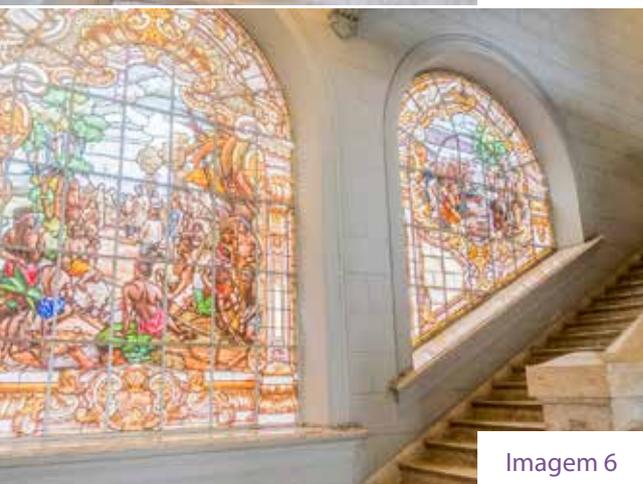


Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8

Todos os andares têm o chão de mármore, as paredes de um cinza-azulado e o teto com uma decoração bem trabalhada, com adornos de gesso recobertos por um vidro. O pé direito alto parece envolver os frequentadores da Faculdade em uma atmosfera de grandiosidade, associada ao estilo antigo e tradicional da decoração e dos enfeites.

Essa arquitetura suntuosa também é reforçada pelos vitrais coloridos, que decoram a escada de cada andar. No térreo, há uma cena clássica do século XIX, em que uma mulher e um homem bem-vestidos, com trajes de época, passeiam pelas ruas da cidade [Imagem 5]. Por sua vez, o vitral do primeiro andar representa a catequização da população indígena [Imagem 6]. Já no segundo piso, temos o retrato da independência do Brasil, em referência ao imperador que também fundou a faculdade [Imagem 7]. Por fim, no terceiro, temos uma imagem da Lei das XII Tábuas [Imagem 8]. Esses vitrais, além de contribuírem para a suntuosidade da arquitetura do prédio, reforçam as narrativas de tradição e de poder que acompanham a faculdade.

Subindo ao primeiro andar, a tradição e imponência se materializam essencialmente em dois espaços: o Salão Nobre e a Sala da Congregação. O primeiro é o espaço mais solene do prédio, utilizado para eventos de grande audiência ou formalidade. O pé direito alto evoca uma sensação de grandeza, que também se transmite pelo grande quadro de D. Pedro I na frente do salão. As cortinas vermelhas, as paredes enfeitadas e as cadeiras de madeira adornadas no palco contribuem para esse clima de pompa e tradição. Também a Sala da Congregação revela muito da história da faculdade, já que ali uma parede inteira foi pintada com os dizeres de D. Pedro no decreto que criou a instituição. A sala, que muito parece com um salão de castelo, tem também placas nas quais se inscrevem os nomes dos diretores. Desde sua fundação em 1827, tivemos apenas uma diretora mulher em sua história, Ivette Senise Ferreira, entre 1998 e 2002³⁰.

O segundo andar é de maior vivência dos alunos. Ali estão presentes salas de aula utilizadas pelos discentes do 2º ao 5º ano. O terceiro andar sedia tanto salas de aula, como a sala da Academia de Letras, entidade artística da Faculdade, além da sala "Teses de Láurea", local com mesas compartimentadas para os alunos estudarem. Esta sala costuma ficar cheia, principalmente em período de provas, e o desconforto de algumas das cadeiras, o calor e o barulho costumam trazer

30 Disponível em <http://www.direito.usp.br/>, na Aba "Galeria dos Diretores". Acesso em: 20 nov. 2017.

distração e incômodo para os alunos que vão para lá em busca de um local tranquilo para estudar [Imagem 9].

Além do “Prédio Histórico”, a vivência da faculdade se espalha por um prédio do outro lado da Rua Riachuelo, conhecido como “Prédio Anexo” e construído entre 1992 e 1995. Os dois se unem por uma passarela, acima da Rua Riachuelo, que transporta os alunos e professores do segundo andar do Prédio Histórico para o segundo andar do Prédio Anexo [Imagem 10]. A arquitetura deste prédio em muito difere do Prédio Histórico: não há suntuosidade, grandiosidade ou decoração rebuscada. O prédio bege tem corredores sóbrios, com poucos detalhes e que transmitem uma sensação de ser este meramente funcional. A burocracia se concretiza nos setores administrativos, relacionados aos alunos, extensões, intercâmbios e pós-graduação, além do Restaurante Universitário (bandejão) e da sala de informática. Cada um dos 9 Departamentos também têm neste prédio sua materialização, com salas da administração, salas de aulas e de reuniões e salas para os professores.

Também na Rua Riachuelo, aos fundos do Prédio Histórico, é que se encontra a entrada do Porão, espaço de convivência entre os alunos e sede do Centro Acadêmico XI de Agosto. Ali, há um Xerox, um bar e uma lanchonete, que, à época da coleta dos dados, era gerida por um coletivo de mulheres negras, após decisão dos estudantes em 2015. O porão desempenha múltiplas funções na vivência dos alunos franciscanos: é um espaço para se reunir e conversar com os amigos, para fazer política acadêmica no Centro Acadêmico ou apenas para imprimir e xerocar textos e trabalhos. É o palco de festivais de música e festas estudantis, onde não é incomum que o barulho das conversas e risadas se misturem com os de um liquidificador. É um espaço que ferve, sendo inclusive frequentado por pessoas de fora da faculdade; em suas paredes pintadas e desenhadas, temos boas representações do que é ser estudante universitário [Imagem 11].

O ambiente do porão contrasta de muitas formas com o cenário principal da nossa pesquisa, as salas de aula. Enquanto o primeiro é um ambiente em que prepondera a descontração e a confraternização, o segundo passa o ar da seriedade e formalidade do ensino jurídico. No entanto, vale registrar que as mulheres negras, presentes atrás do balcão da lanchonete ou uniformizadas para auxiliar na limpeza, não estão também dentro da faculdade³¹:

31 Durante o trabalho de campo em 2016, a Faculdade de Direito da USP ainda não havia adotado o sistema de cotas raciais pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), aprovado em 2017, com início previsto para o ano de 2018, com reserva de 20% das vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Veremos esse ponto com mais detalhe no final desta sessão.



Imagem 9

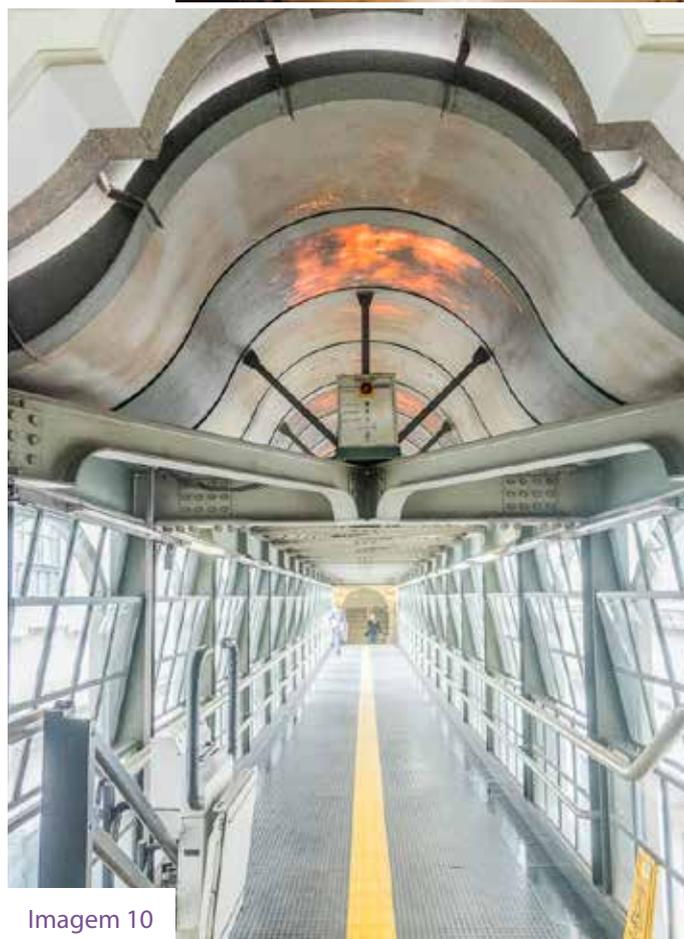


Imagem 10



Imagem 11



“enquanto na sala de aula o professor ou o monitor, ambos homens brancos, separam-se dos alunos por estarem de pé, à frente da sala – e aquele, ainda mais, por permanecer sobre o palco, com microfone e frequentemente atrás da mesa –, nos espaços de prestação de serviços, por sua vez, as mulheres negras é que estão segregadas: no porão, atrás do balcão, servindo comidas e bebidas aos estudantes. Em lugar do microfone, a espátula – o que é simbólico, pois não é para que elas tenham voz, mas para que sirvam. Mesmo nesse espaço, destaco que havia resistência. Quando eu mesma fui pedir uma tapioca, notei que uma delas estava com um bóton no avental com os dizeres ‘sou mulher, não mercadoria’. Outra, ainda, estava com uma camisa em que se lia uma frase de Paulo Freire ‘A educação não transforma o mundo. A educação transforma pessoas, pessoas transformam o mundo’”. (Caderno de campo, 2016).



Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14



Imagem 15



Figura 1: Desenho comparando uma sala de aula e o Porão da FDUSP. À esquerda, na sala de aula, o professor segura um microfone enquanto é ouvido por uma aluna; à direita, no Porão, duas mulheres negras estão atrás do balcão, uma delas com uma espátula, e dois homens estão sentados tomando cerveja. (Caderno de campo, 2016).

2.2. O cenário da etnografia

As salas de aula da Faculdade se espalham do térreo ao terceiro andar, com os calouros ocupando o térreo e os veteranos os demais. São, em regra, salas grandes e amplas, aptas a receber até 120 alunos. Estas salas costumam ter paredes brancas e mobília de madeira, com o pé direito alto e o nome de cada uma das salas que homenageia um professor antigo, sendo, até a data de edição deste livro, todos eles homens [Imagens 12, 13, 14 e 15].

A estrutura e a arquitetura da sala influenciam o próprio desenvolvimento das aulas. Muitas são organizadas em degraus, com cada andar contendo uma fileira de cadeiras. Essas, normalmente de madeira, são grudadas umas às outras, em pequenos grupos. A disposição das cadeiras dificulta a organização da aula de forma diferente da tradicional – pois as cadeiras sempre estão viradas para a frente –, não sendo possível movimentá-las individualmente. Ademais, em sua grande maioria são de madeira e sem acolchoado,

o que faz do desconforto uma sensação presente no cotidiano dos alunos [Imagens 16 e 17].

Outra característica de grande parte das salas que gera desconforto é a ausência de mesas. Há, em seu lugar, um apoio de braço das cadeiras, em que os alunos sustentam tábuas de madeira para escreverem em seus cadernos ou meios eletrônicos (*notebooks* e *tablets*). Essas tábuas recebem rabiscos, desenhos e assinaturas dos alunos que, muitas vezes, utilizam-nas como forma de expressar os mais variados pensamentos ou apenas para deixar seu nome marcado.

As janelas grandes, presente na maioria das salas, por vezes proporcionam barulho e luminosidade excessiva, o que atrapalha o ritmo da aula e a concentração. O uso de microfones, aparelhos de som e projetores tenta modernizar o ambiente, mas as falhas destes equipamentos se destacaram durante a pesquisa. Foram recorrentes em nossas observações o impacto desses problemas de estrutura no desenrolar dos cursos:



Figura 2: Desenho de uma sala de aula (Caderno de campo, 2016).

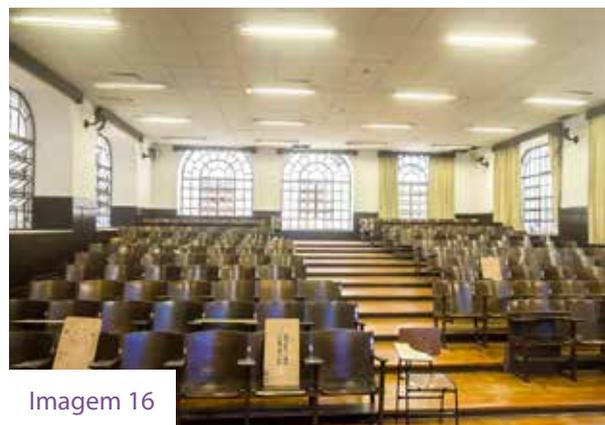


Imagem 16

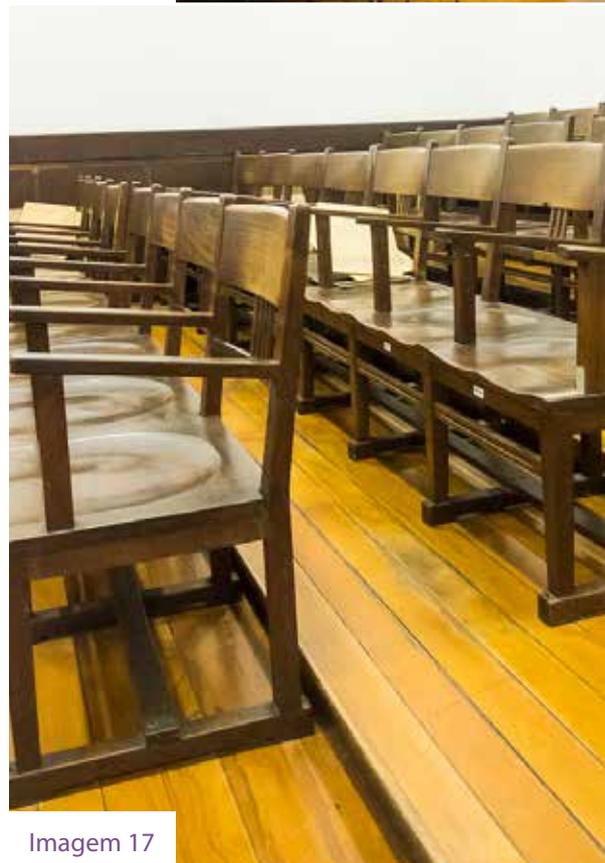


Imagem 17

“[A professora] Fazia sempre o uso do microfone, que falhava constantemente durante as aulas. Este fato era agravado pelo intenso barulho que vinha da rua imediatamente atrás da sala de aula, onde passam carros, ônibus e caminhões.

(...) Em uma das aulas, um dos autofalantes fez um barulho contínuo e irritante durante todo o tempo. (...) Eu estava sentada na frente do autofalante, e várias vezes me peguei pensando no barulho, distraída, desconcentrada. Um aluno que sentou duas carteiras de distância de mim perguntou, logo no início da aula, se eu não estava incomodada pelo ruído, levantando-se e mudando para o lado esquerdo. (...)” (Caderno de campo, 2016).

“Em outra aula, a perturbação era o sol. A luz solar entrava na sala, cruzando toda sua diagonal. Podia ser vista no reflexo no cabelo das alunas e dos alunos, nas suas faces iluminadas, nas formas criadas nas paredes, refletidas pelo vidro das janelas. A princípio, parece não importunar ninguém. Com o tempo, começa a ser motivo de inquietação



pra mim, já que a luz batia diretamente no meu rosto. Um dos alunos olhou para trás, fazendo sinal para outro fechar a cortina. Com isso, apesar de não ter sido completamente contido pelos tecidos, naquele momento o sol deixou de ser um tormento para minha concentração e, aparentemente, das alunas e alunos.” (Caderno de campo, 2016).

A estrutura arquitetônica e a decoração das salas também têm funções simbólicas. Na parte da frente, para onde se viram as cadeiras dos alunos, é comum que haja um pequeno palco, um tablado, muitas vezes recoberto por um tecido de veludo avermelhado. Esse palco, que centraliza a atenção dos alunos, é um espaço dos professores, mesmo que muitos deles não o utilizem.

O palco é também causador de uma sensação de distanciamento entre os professores e os alunos, o que será abordado com mais detalhes ao longo do livro. Em cima dele geralmente há uma mesa e uma cadeira de madeira imponente, adornada e estofada, destinada ao professor, que contrasta com as cadeiras dos estudantes. Em um dos campos, a pesquisadora notou uma situação peculiar:

“Em determinada aula, já na parte final do semestre, reparei que a cadeira docente grande, de estofado vermelho e imponente, estava no canto esquerdo da sala, encostada do lado da janela. Em seu lugar, uma cadeira mais simples, ‘de escritório’, ocupava a posição da ‘cadeira original’.

Muito provavelmente não foi a professora, naquela oportunidade, que pediu para colocá-la [sic] ali, mas o contraste e a imagem propiciada chamou minha atenção e evidenciou o simbolismo desnecessário insistentemente adotado pela faculdade. Independentemente de quem realizou a mudança, parece ficar claro que isso se deu muito provavelmente pelo conforto, praticidade e utilidade da cadeira mais simples. Da mesma forma, as cadeiras de madeira que os alunos sentam, o quadro enorme no canto superior direito e os outros aspectos arquitetônicos e decorativos da sala, que se repetem em quase todos os outros ambientes do prédio, parecem integrar uma falsa e desnecessária imponentia e, no limite, dão a tônica do ambiente conservador, precário e desconfortável”. (Caderno de campo, 2016).

A imponentia das salas, presente não apenas no palco de veludo, mas também nas grandes cortinas ou nas cadeiras em níveis distintos, foi comparado por mais de uma pesquisadora ao cenário de um teatro. O cartaz, apresentando o “show-jurídico”, seria o quadro grande e majestoso com a representação do homem a quem se presta homenagem com o nome da sala, sempre retratado com ar mais velho e de sabedoria, bem vestido e em posição solene. Para completar, além do quadro, que parece também assistir às aulas, “o professor está em cima de um palco, falando, com o microfone, para uma plateia atenta. [...] O carpete do palco é de veludo vermelho. Há grandes e beges cortinas atrás do professor, que fala ininterruptamente durante duas horas”. (Caderno de campo, 2016).

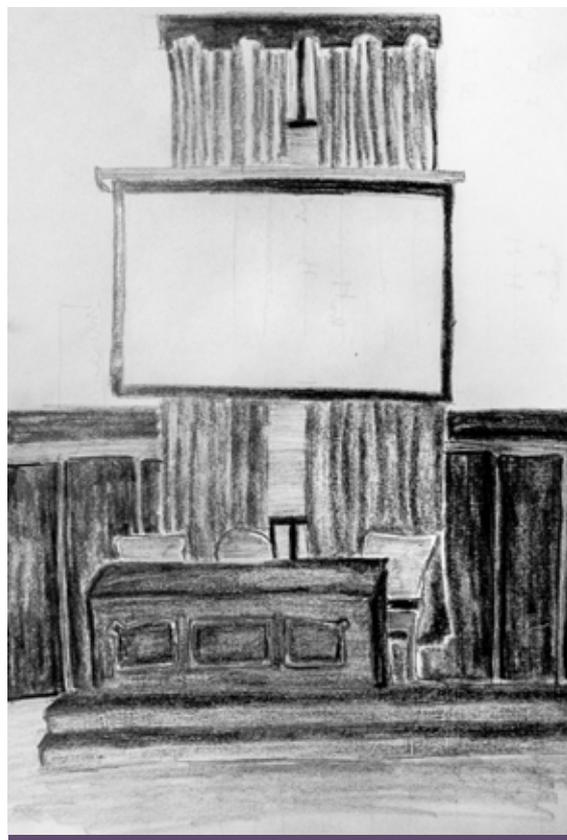


Figura 3: Desenho de uma sala de aula com palco, cortinas e projetor (Caderno de campo, 2016).

É um show, entretanto, em que os personagens principais são homens, da maioria dos docentes aos antigos professores homenageados, visto que não há nenhuma sala de aula de aula que leve o nome de uma mulher³². Essas homenagens refletem uma academia que parece apagar de sua história a trajetória das mulheres que dela fizeram parte:

“Uma conexão entre dois corpos separados pelo tempo, um vivo e outro história passada, parada no tempo: figuras de autoridade, o monitor e o retrato de [nome do professor homenageado], embora evidentemente representantes de épocas distintas, parecem guardar entre si alguma cumplicidade silenciosa (e ao mesmo tempo, um pacto impessoal) que molda as relações daquele espaço e conecta os tempos, passado e presente – simbolicamente, representam a continuidade da intelectualidade como atividade masculina.

[...] Enquanto estudante, mulher e feminista, desde meu primeiro ano percebo com grande incômodo o fato de que todos os professores homenageados nas salas de aula são homens.” (Caderno de Campo, 2016).



Figura 4: Desenho de um dos quadros em sala de aula, em homenagem a um professor homem (Caderno de campo, 2016).

Portanto, a “tradição franciscana” em vários aspectos é masculina, onipresente e materializa-se em alguns ambientes e nas salas de aula. Como se não bastasse, isso reverbera ainda hoje no corpo docente, visto que a esmagadora maioria de sua composição é de homens.

Apresentaremos a seguir um levantamento acerca do estado atual desta desigualdade. Antes, gostaríamos de fazer a seguinte ressalva: para que a faculdade funcione e continue existindo, é indispensável também a presença de funcionários e funcionárias. Entretanto, como nossa pesquisa de campo limitou-se ao espaço da sala de aula, descreveremos aqui apenas a composição do corpo docente e discente, sem adentrar na composição do grupo de funcionários que, embora possivelmente também estejam permeadas por questões de gênero, escaparia ao objeto desta pesquisa.

2.3. O corpo docente

Os professores cumprem função fundamental na construção do espaço de ensino jurídico: são eles os responsáveis por ministrar aulas, orientar alunos na graduação e na pós-graduação, assim como conduzir grupos de extensão e pesquisa.

A Faculdade de Direito da USP é organizada em nove Departamentos: Departamento de Direito Civil (DCV), Departamento de Direito Comercial (DCO), Departamento de Direito do Trabalho e da Seguridade Social (DTB), Departamento de Direito do Estado (DES), Departamento de Direito Penal, Medicina Forense

³² Recentemente a Sala da Academia de Letraz, uma entidade artística da Faculdade, foi, por iniciativa de alunos, batizada com o nome de Lygia Fagundes Telles. Ao que tudo indica, a louvável proposta de atribuir o nome da Profa. Ada Pellegrini Grinover a uma das salas de aula será em breve submetida à deliberação da Congregação da FDUSP.

e Criminologia (DPM), Departamento de Direito Processual (DPC), Departamento de Direito Econômico, Financeiro e Tributário (DEF), Departamento de Direito Internacional e Comparado (DIN) e Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito (DFD).

Os professores da Faculdade distribuem-se pelos departamentos de sua especialidade. A carreira docente é separada em dois cargos e uma função. Os cargos de professor doutor e titular são providos por concurso público de títulos e provas, enquanto a função de professor associado é exercida por doutores que obtiverem título de livre-docente³³. No ano de 2018, todos os departamentos totalizaram 152 professores ativos, sendo 126 homens e 26 mulheres³⁴.

Há uma grande diferença quantitativa entre docentes homens e mulheres na Faculdade de Direito da USP. Dentre os 36 professores titulares, 4 são mulheres e 32 homens; dos 59 professores associados, 48 são homens e 11 são mulheres; e dos 57 professores doutores, 46 são homens e 11 são mulheres.

É possível notar que há uma grande diferença na participação de mulheres na academia, tanto de forma geral quanto em relação a cada um dos cargos docentes. Do total de professores, as mulheres docentes correspondem a apenas 17,10%, valor bem inferior à média nacional de 38% nas instituições de ensino superior de direito no país no ano de 2012.³⁵

Na FDUSP, a diferença de cargos ocupados por mulheres ocorre nos três níveis da carreira. Dentre os professores doutores, somente 19,29% são mulheres. Já em relação aos professores associados, 18,64% são mulheres, percentual que desce para 11,11% no último nível da carreira – o de professor titular.

Do total de mulheres docentes da faculdade, 42,3% são professoras doutoras, 42,3% são professoras associadas e 15,38% são professoras titulares. Dentre os homens professores da Faculdade de Direito, 36,5% são doutores, 38,09% são associados e 25,39% são titulares.

Muito embora o total de docentes titulares seja menor do que o de associados e doutores, é importante notar que esta redução ocorre de forma mais significativa para as professoras mulheres, que, além disso, já são em menor número. Enquanto para os homens ocorre uma redução de 30,44% do número de professores doutores para o número de professores titulares, esta redução é de 63,64% no caso das professoras mulheres. Nisto, reflete-se o fato de que as mulheres titulares correspondem a apenas 2,63% do corpo docente, enquanto os homens titulares correspondem a 21,05% do total de professores da faculdade. Portanto, embora a redução até o cargo mais alto da carreira ocorra tanto para professores homens quanto para professoras mulheres, o percentual de mulheres que detêm o cargo de titular em relação ao total de professores é muito reduzido se comparado com o dos homens.

Percebemos, ainda, uma disparidade numérica entre homens e mulheres em todos os Departamentos da Faculdade.

Embora a diferença exista em todos os departamentos, o Departamento de Direito Econômico e Financeiro (DEF) e o Departamento de Direito do Trabalho e Seguridade Social (DTB), chamam a atenção por contarem apenas com 1 mulher e nenhuma mulher, respectivamente. Os departamentos que, percentualmente, possuem mais mulheres em relação ao total do departamento são o Departamento de Direito Penal e Medicina Forense (DPM), com 30,76% de mulheres docentes e o Departamento de Direito Internacional e Comparado (DIN), com 27,27%.

33 Art. 123 e art.124 da Resolução 3745 da Universidade de São Paulo de 19 de outubro de 1990. Disponível em: http://www.leginf.usp.br/?post_type=resolucao&p=12843 . Acesso em: 07 out. 2017.

34 Dados fornecidos pela Assistência Acadêmica da FDUSP em novembro de 2018.

35 Também merece destaque análise do Observatório do Ensino Jurídico, neste mesmo relatório, que demonstra que a diferença entre docentes mulheres e homens é maior em cursos de Direito do que nos cursos superiores em geral. Além disso, a participação de mulheres nas funções docentes de universidades públicas da região Sudeste, contexto no qual se insere a Faculdade de Direito da USP, é a menor (33%) dentre todas as regiões do país, considerando cursos privados e públicos (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SÃO PAULO, 2013, pp. 48-56).

Em relação à progressão na carreira docente, é possível destacar que os Departamentos de Filosofia e Teoria Geral do Direito (DFD), de Direito do Estado (DES), de Direito Processual (DPC), de Direito Econômico e Financeiro (DEF), de Direito Internacional e Comparado (DIN) e o DTB não possuem atualmente nenhuma professora titular. Nos departamentos com professoras titulares, a porcentagem de mulheres que ocupam este cargo é sempre menos da metade dos cargos existentes. No Departamento de Direito Comercial (DCO), dentre as 3 vagas de titulares, 1 é ocupada por uma mulher. No DPM e no Departamento de Direito Civil (DCV), as mulheres são 25% do total de titulares dos departamentos.

Já em relação à função de professor associado, o DTB, o DPC e o DCO não possuem nenhuma mulher que leciona com essa função. O DPM e o DES chamam atenção por terem 50% dos cargos desta função ocupadas por mulheres. São um dos poucos casos em que a porcentagem de mulheres na função se equipara a de homens. A outra situação em que isso acontece é a de professoras mulheres doutoras do DIN, que equivalem a 50% dos professores doutores do departamento.

Com isso, é possível concluir que há diferença numérica entre as professoras mulheres e homens em todos os departamentos, sendo que em nenhum deles a quantidade de mulheres ultrapassa um terço (33,33%) dos docentes do departamento. Além disso, há 6 departamentos sem professoras titulares e 3 sem professoras associadas.

Gráfico 2 – Composição do Corpo Docente por Gênero, Cargo e Departamento

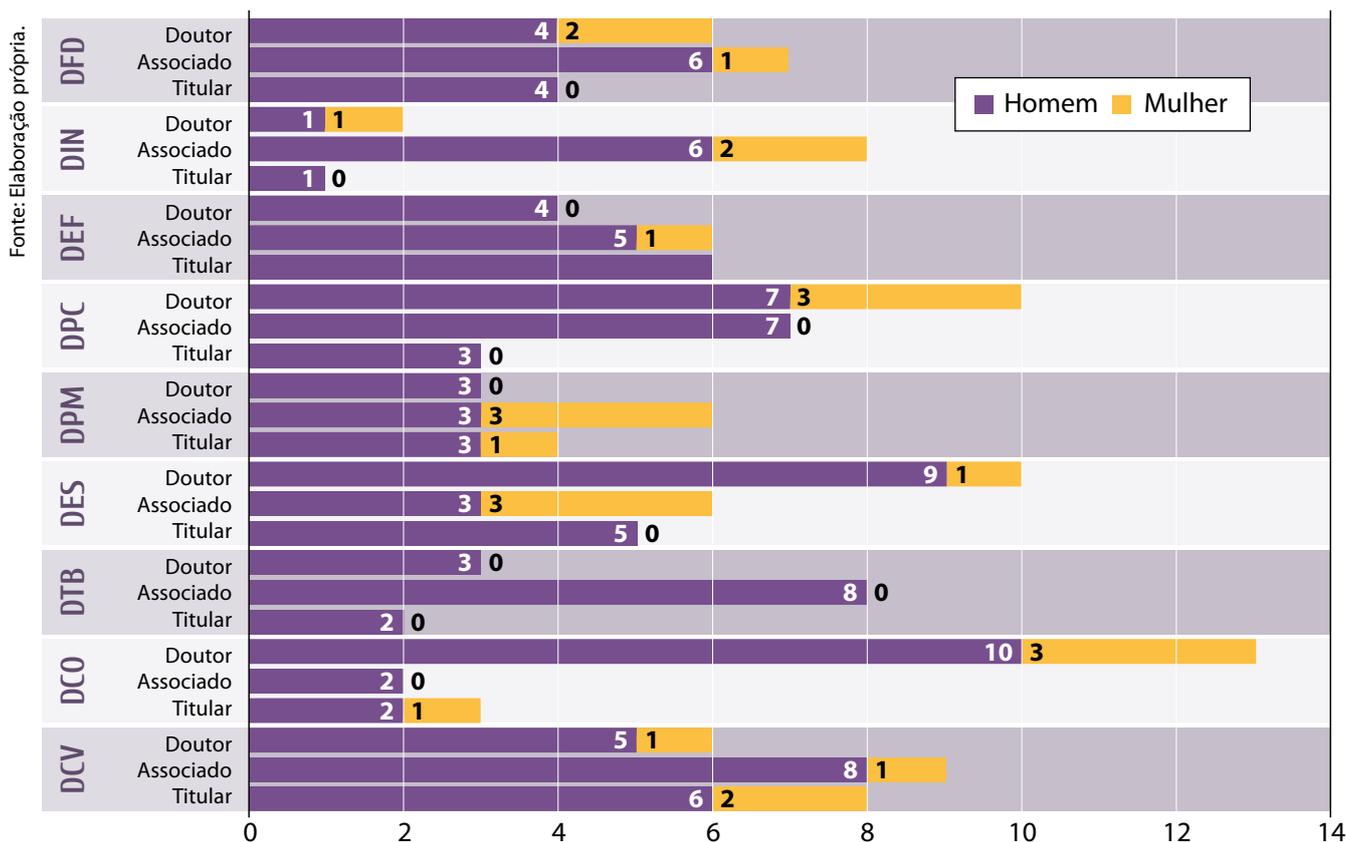
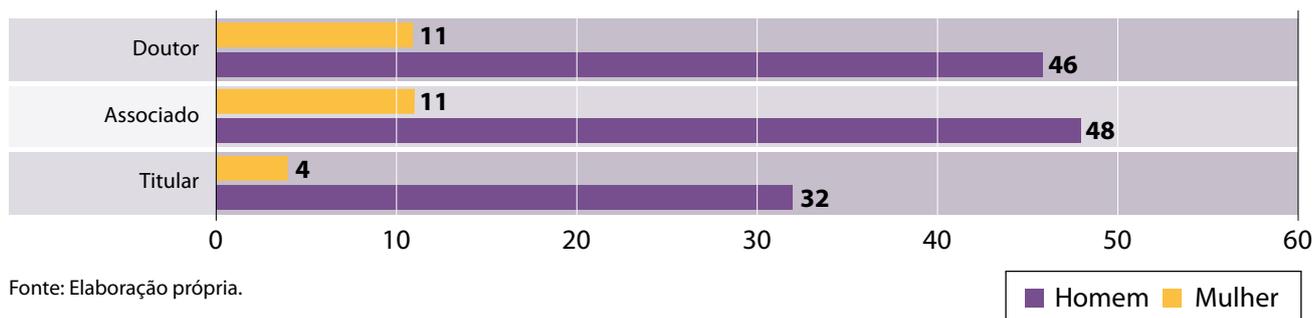


Gráfico 3 – Composição do Corpo Docente por Gênero e Cargo



Fonte: Elaboração própria.

2.4. Discentes de graduação

Discentes também são personagens importantes na construção da Faculdade, sendo de grande relevância para nossa etnografia. A Faculdade de Direito da USP, entre 2012 e 2016, teve como média 2.377 alunos por semestre.³⁶ Todo ano cerca de 460 pessoas ingressam na Faculdade no primeiro semestre, sendo os alunos divididos entre diurno e noturno. Os ingressantes são tradicionalmente selecionados pelo vestibular organizado pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST). Há, nesse sistema de seleção o Programa de Inclusão da USP (INCLUSP)³⁷.

Desde a seleção de ingressantes de 2016, além do vestibular próprio organizado pela FUVEST, a Faculdade de Direito da USP passou a selecionar parte de seus alunos pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que utiliza o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esta seleção de 20% das vagas, destinada ao procedimento do Sisu, é realizada apenas para alunos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas³⁸. Em 2017, foi aprovado o aumento para 30% das vagas pelo Sisu. Além disso, desses 30%, 20 serão destinados a candidatos que se autodeclararem pretos, pardos e índios, sendo a primeira vez que a Faculdade adota cotas raciais como critério de seleção. Essas mudanças passaram a vigorar a partir da seleção de ingressantes de 2018³⁹. Historicamente, a Faculdade do Largo de São Francisco é frequentada pelos filhos das elites, pessoas majoritariamente brancas e economicamente privilegiadas, que perpetuam o mesmo grupo nas posições de poder em nosso país⁴⁰. Portanto, as alterações no processo seletivo que visam a incluir estudantes de escolas públicas, negros, pardos e índios têm impacto na construção do corpo discente e contribuem para romper esse ciclo de desigualdades.

Em relação ao perfil discente, é possível notar também uma disparidade quantitativa entre os alunos homens e mulheres entre os anos de 2012 e 2016.

Embora a diferença existente no corpo discente não seja tão evidente quanto a presente no corpo docente, no período analisado não há nenhum ano em que a quantidade de alunas mulheres foi igual ou superior à

36 Dados obtidos com o Sistema de Assistência Acadêmica. Embora tenhamos solicitado dados também sobre os marcadores de raça e perfil socioeconômico, obtivemos somente os dados referente a gênero dos discentes, tendo sido informado que a Faculdade não possuía o registro das demais informações. As pesquisadoras também tentaram obter essas informações através do sítio eletrônico da FUVEST, local onde essas informações eram divulgadas nos últimos anos, mas devido a uma recente mudança no site, não foi possível encontrar tais informações. Também o anuário da USP não possui dados a respeito da raça dos alunos.

37 O Programa De Inclusão da USP, que dá um bônus de 15% na pontuação da primeira fase e final dos candidatos que estudaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Àqueles que se autodeclararem pretos, pardos ou índios, será concedido um bônus de 5% sobre o bônus de 15%. Disponível em: http://www.prg.usp.br/?page_id=15986. Acesso em: 29 set. 2018.

38 Disponível em: <http://www5.usp.br/94160/usp-aprova-enem-como-nova-forma-de-ingresso-nos-cursos-de-graduacao/>. Acesso em: 07 out. 2017.

39 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/03/1871472-faculdade-de-direito-da-usp-aprova-ingresso-por-cotas-raciais-pelo-sisu.shtml>. Acesso em: 07 out. 2017.

40 Logo após a criação dos primeiros cursos jurídicos do Brasil, a maior parte dos alunos eram filhos de famílias ricas, que conseguiam pagar as altas taxas de matrícula, custos dos cursos preparatórios e os custos de viver em São Paulo e em Recife por 5 anos. Mesmo neste momento, alguns alunos mais pobres conseguiram adentrar nessas escolas (GARCIA, 2014, pp. 27-28).

quantidade de alunos homens. A porcentagem de mulheres nos semestres analisados variou entre 40,11% e 42,36% dos alunos, tendo seus maiores percentuais em 2014 e 2015.⁴¹

O cenário da Faculdade de Direito da USP é, então, um cenário de longa história e tradição, marcados pela imponência e pelo poder. Neste espaço, circulam professoras e professores, alunas e alunos, traçando seus caminhos pelo mundo jurídico, ainda muito masculino.

Tabela 1 – Quantidade de alunos por gênero e semestre entre 2012 e 2016

Ano	Semestre	Alunas mulheres	% Alunas Mulheres	Alunos homens	% Alunos Homens	Total
2012	1º semestre	951	40,19	1415	59,81	2366
	2º semestre	941	40,11	1405	59,89	2346
2013	1º semestre	977	40,88	1413	59,12	2390
	2º semestre	965	40,92	1393	59,08	2358
2014	1º semestre	997	42,34	1358	57,66	2355
	2º semestre	991	42,03	1367	57,97	2358
2015	1º semestre	1022	42,34	1392	57,66	2414
	2º semestre	1009	42,36	1373	57,64	2382
2016	1º semestre	1004	41,61	1409	58,39	2413
	2º semestre	997	41,72	1393	58,28	2390

Fonte: elaboração própria a partir do site da USP.

41 Em relação a história da participação de mulheres nos cursos jurídicos do Brasil, é importante notar que, embora esses já existissem desde 1827, só foi permitido às mulheres ingressar em 1879, com o Decreto nº 7.247. Em 1897, a primeira mulher se matriculou em um curso jurídico no Brasil (ALMEIDA, 2016, p. 47).



3. METODOLOGIA

A pesquisa teve como objetivo captar a riqueza do cotidiano do ensino na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, a fim de compreender como se dão as interações existentes na sala de aula a partir do marcador de gênero. Para realizar essa tarefa, foram utilizadas duas estratégias metodológicas complementares: observação participante em campo e entrevistas abertas com os nativos (essencialmente os estudantes das matérias observadas).

Antes de adentrarmos na descrição desse nosso percurso metodológico, é importante destacarmos que, pelo fato de as pesquisadoras⁴² do grupo estarem mais habituadas com o universo do saber jurídico e com as metodologias mais comumente utilizadas nesse ramo da ciência social aplicada, antes da ida ao campo, foi realizada no primeiro semestre da pesquisa, 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.

Nessa etapa inicial, não se pretendeu transformar estudantes de Direito em antropólogas, muito menos oferecer toda a base e diálogo teórico necessários para a realização de uma etnografia coletiva. O intuito foi tão somente elucidar alguns pressupostos mínimos deste campo das ciências humanas que, a nosso ver, seriam indispensáveis na inserção, observação e descrição das interações que permearam o cotidiano estudado.

Em um segundo momento, como dito acima, as pesquisadoras foram a campo, para observarem as salas de aula e, após quatro meses de trabalho, foram realizadas entrevistas abertas, sem amostra pré-definida, com discentes dos espaços observados. Cada um desses passos foi construído com base em protocolos de observação e roteiro de entrevista, assim como em diretrizes de análise definidos a partir das hipóteses do projeto inicial da pesquisa e reformulados ao longo de sua execução, conforme será detalhado a seguir.

3.1. A etnografia do cotidiano da sala de aula: olhares feministas

Ao entrarmos em qualquer instituição de ensino superior, imediatamente notamos suas características arquitetônicas e sua disposição particular de corredores, pátios e salas. Dentre esses diferentes espaços, a sala de aula desempenha um papel central, pois é nela que se concretiza uma das principais funções da universidade: o ensino. Logo, é na sala de aula que são tecidas as relações entre alguns dos principais atores do ambiente de aprendizagem universitário: estudantes e professores. A partir das interações desses personagens, são negociadas e produzidas identidades, bem como são estabelecidas as relações de poder. Contudo, essa construção não se trata de um processo autônomo, mas sim localizado em determinados contextos culturais e moldados por marcadores sociais da diferença, tais como gênero, raça, idade e sexualidade.

A fim de estudar como o gênero se manifesta nas dinâmicas da e na sala de aula, o grupo precisou construir uma estratégia de pesquisa própria e de caráter qualitativo. Para tanto, ao longo de todo o processo, tivemos que lidar com a seguinte questão: Enquanto estudantes de Direito já acostumadas com o espaço e as dinâmicas da Faculdade, como pesquisar o cotidiano de uma sala de aula sem se limitar a uma descrição pura, simples e banal de seus fenômenos e interações?

42 Apesar de termos no grupo de pesquisa do GPEIA a presença de um pesquisador do gênero masculino, utilizaremos o universal feminino como linguagem ao nos referirmos às integrantes do grupo. No restante do texto, contudo, será utilizado o universal masculino, por entendermos que, no caso específico desta pesquisa, a utilização do universal feminino poderia confundir a leitura.



Para tanto, adotamos uma primeira premissa: 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 etnográfica (MALINOWSKI, 1976, p. 28). Segundo definição de Magnani:

[...] uma totalidade consistente em termos da etnografia é aquela que, experimentada e reconhecida pelos atores sociais, é identificada pelo investigador, podendo ser descrita em termos categoriais: se para aqueles constitui o contexto da experiência diária, para o segundo pode também se transformar em chave e condição de inteligibilidade. Posto que não se pode contar com uma totalidade dada, postula-se uma, nunca fixa, a 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 (MAGNANI, 2009, p. 138).

Diante desta premissa, há dois esclarecimentos iniciais importantes a serem feitos. Primeiro, a etnografia clássica pressupõe a observação participante, isto é, a presença do antropólogo que se insere no cotidiano local, dele participa e assume algum papel na rede de relações que vivencia e observa. Em segundo lugar, todo o contato do antropólogo com o campo e com a população nativa a ser estudada ocorre a partir da constante mediação com a teoria disponível a respeito do tema, antes, durante e depois da realização do trabalho de campo⁴³.

Dessa forma, a todo tempo estivemos conscientes de que não estávamos realizando uma etnografia clássica, principalmente devido ao nosso diálogo limitado com a teoria antropológica propriamente dita e também à nossa forma peculiar de inserção no campo (éramos nativas ao mesmo tempo em que eramos pesquisadoras). Apesar disso, o diálogo interdisciplinar estabelecido com a Antropologia foi essencial, pois nos possibilitou adotar alguns de seus pressupostos. Ao explorarmos a fonte antropológica, a intenção do grupo foi tornar a nossa imersão qualitativa no campo uma experiência rica e guiada, que fosse capaz de responder à pergunta de pesquisa, sem incorrer em limitações descritivas jornalísticas dos fenômenos observados.

Assim, embora o objeto de pesquisa escolhido seja o gênero na sala de aula, a sua análise requer a compreensão do contexto no qual ele se situa, não sendo possível realizar um estudo das interações estabelecidas entre alunos, alunas, professores e professoras sem observar os diversos fenômenos que circundam esses personagens naquele espaço específico.

Além da noção de que a etnografia é uma empreitada que transcende a sua classificação enquanto mero método de pesquisa, o segundo pressuposto que orientou a produção do campo consistiu na visão que a etnografia nos traz acerca do valor da experiência na produção do conhecimento. Vista desta perspectiva, a etnografia permite aos pesquisadores a possibilidade de entrar no universo dos sujeitos pesquisados e com eles interagir. É a partir dessa troca de teorias e visões de mundo que surgem os novos modelos de entendimento e novas interpretações (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.

A ideia de “ser afetada” demanda da pesquisadora uma abertura constante na sua forma de ver, sentir e interpretar fenômenos. Isso quer dizer uma disposição para que antigos conhecimentos possam ser desconstruídos a partir daquilo que é experimentado em campo e que os acontecimentos ali vivenciados

43 Não é a intenção deste trabalho aprofundar questões referentes ao ofício do Antropólogo. A respeito do tema, ver também Oliveira (1996).

possibilitem a construção de novos significados a respeito de um mesmo fato, uma espécie de “livre jogo de afetos desprovido de representações” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 161).

Assim, uma vez que o grupo de pesquisadoras é composto por estudantes do universo nativo, ou seja, por alunas e ex-alunas da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP)⁴⁴, 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.

Durante a execução da pesquisa em sala de aula, cada pesquisadora produziu um caderno de campo próprio, que, após discussões e reuniões coletivas do grupo de pesquisa, posteriormente, ganhou forma de “relatórios de pesquisa parciais”, até se chegar ao relatório final de pesquisa, ora apresentado como um livro. Nos tópicos seguintes descreveremos o processo do trabalho coletivo e seus desafios; os recortes na unidade de observação; o protocolo de observação e as entrevistas que realizamos em campo.

3.2. Os desafios do trabalho de campo etnográfico coletivo

Uma vez que nosso objetivo consistiu em compreender como o gênero se manifesta nas relações e interações travadas em sala de aula, adotamos como estratégia de campo uma abertura aparentemente desordenada dos sentidos, de forma a considerarmos o objeto em toda a sua complexidade, lapidando-o ao longo do caminho. Assim, as subjetividades próprias da vivência de campo revelaram-se aspectos fundamentais para o nosso estudo. Tal modo de pesquisar, tão comum na antropologia, trouxe para nós um duplo desafio: em primeiro lugar, habituar-nos, enquanto estudantes de direito, às premissas do “fazer etnográfico”; e em segundo lugar, produzir uma etnografia coletiva, conferindo uma narrativa comum às diferentes observações e visões de cada pesquisadora, de forma coesa, sem, no entanto, perder as sutilezas próprias de cada olhar, que potencializam o trabalho coletivo.

Como visto, o GPEIA surgiu a partir da demanda de alunas de graduação da FDUSP de estudar e compreender sua relação, enquanto mulheres, com o espaço da universidade e as dinâmicas que nele se constroem. Dessa forma, o grupo surgiu enquanto um projeto não apenas de pesquisa, mas também de cultura e extensão, que visa tanto a estudar as desigualdades na universidade quanto a formar pesquisadoras, por meio do estudo e da prática de diversos métodos de pesquisa. Em um primeiro momento, iniciamos as atividades com reuniões semanais de formação em pesquisa e em estudos de gênero. As formações tinham o objetivo de criar um conhecimento coletivo, estabelecendo uma linguagem e olhar comuns a todas, de forma que pudéssemos começar a trilhar o caminho do que se tornaria uma grande empreitada coletiva.

O programa da formação foi composto por dois módulos, intercalados ao longo das semanas, um voltado para “Mulheres e Participação” e outro para “Formação de Pesquisadores”. No módulo “Mulheres e Participação” lemos e discutimos textos que tratavam de gênero, feminismo e participação das mulheres. Não tivemos a intenção de exaurir os temas, mas de localizar o grupo dentro do objeto da pesquisa, possibilitando uma formação orgânica e horizontal para a elaboração do projeto de pesquisa e para sua posterior execução. Por sua vez, o módulo de “Formação de Pesquisadores” foi mais longo e teve como objetivo a abordagem de diferentes metodologias e métodos que poderiam nos auxiliar na realização da pesquisa. Assim, o módulo foi subdividido em (i) etnografia; (ii) entrevista; (iii) questionário e (iv) pesquisa qualitativa e quantitativa e pesquisa multi-método. Neste módulo, realizamos nosso primeiro exercício de

⁴⁴ Todas as integrantes do GPEIA, sem exceção, são ou foram alunas da graduação ou pós-graduação da Faculdade de Direito da USP.

observação não participante de uma aula, sendo que o relato produzido foi lido e discutido por todas as pesquisadoras. Além disso, especialmente nos encontros de Formação de Pesquisadores contamos com a participação de convidadas especialistas, que puderam dividir conosco suas experiências⁴⁵.

Assim, apesar de desde o início do grupo já termos uma ideia ampla de nosso problema de pesquisa e de um possível caminho metodológico para respondê-lo, o trabalho de elaboração do projeto e definição da pergunta de pesquisa e dos métodos foi feito de forma coletiva com as integrantes do grupo ao longo dessas reuniões periódicas. Definimos, então, nossa pergunta e o método a ser aplicado em nossa investigação e, durante as reuniões de trabalho, delimitamos o recorte da unidade de observação e construímos um protocolo de observação, a serem analisados nos itens abaixo.

O segundo passo da nossa pesquisa iniciou-se com nossa incursão em campo, no semestre posterior aos estudos formativos. Nesse período, as pesquisadoras estiveram em diferentes salas de aula anteriormente pré-definidas conforme as hipóteses de pesquisa formuladas, algumas em dupla e outras sozinhas, para realizarem a observação participante.

Paralelamente à pesquisa de campo, o grupo realizou reuniões (na primeira etapa quinzenais, e posteriormente mensais) para a troca das experiências e relatos, discussão de estratégias e análise de dificuldades e obstáculos. Para os encontros, cada pesquisadora elaborou relatórios de campo relativos ao período observado, tendo sido produzidos ao todo três relatórios por pesquisadora ou dupla (Relatórios I, II e III). Discutimos estes relatórios coletivamente, apontando os problemas enfrentados, traçando e compartilhando estratégias para lidar com eles, levantando hipóteses e esboçando horizontes a se ter em mente para possíveis conclusões parciais. Neste período, também contamos com o diálogo com as pesquisadoras convidadas.

Para o Relatório III, buscamos individualmente esboçar uma reflexão sobre toda a experiência de campo, organizando as observações realizadas até aquele momento final. A partir dele, demos início à próxima etapa de pesquisa: iniciamos a redação coletiva do trabalho, com a produção do Relatório IV.

O próximo passo em nosso caminho foi submeter o Relatório IV às críticas e sugestões de pesquisadoras especialistas tanto em temáticas de gênero quanto em etnografia, as quais convidamos para participar de um *workshop* exclusivo com o grupo⁴⁶. Neste momento, expusemos nossos resultados e conclusões preliminares ao exame de acadêmicas externas ao grupo.

Com base nas considerações surgidas nesta oportunidade, bem como em rodadas de discussão e críticas feitas entre as integrantes do grupo de pesquisa, seguimos em direção à produção do Relatório Final de pesquisa, ora apresentado como livro. Realizamos, assim, novas reuniões semanais para discussões coletivas, com o objetivo de adequar as nossas lentes de tratamento dos dados gerados e definir a estrutura final do texto.

3.3. Recortes da unidade de observação e suas justificativas

Tendo estabelecido nosso problema de pesquisa e a forma pela qual ele foi estudado e estruturado, delimitaremos a seguir o recorte da investigação realizada nas salas de aula da FDUSP. Os dados foram gerados a partir da observação participante de quatro turmas da graduação, durante um semestre letivo.

45 Agradecemos às convidadas Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer, Bruna Angotti, Evorah Cardoso e Fabiana Luci de Oliveira pelos comentários e reflexões feitas no momento de formação das pesquisadoras, o que foi fundamental para a definição de alguns rumos da pesquisa.

46 Agradecemos a participação e colaboração das convidadas: Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer, Bruna Angotti, Camila Alves, Hannah Maruci, Layla Carvalho e Patrícia Tuma Bertolin.

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 dos últimos anos da graduação 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 ministradas por um total de 19 professores⁴⁷.

As turmas e as disciplinas foram escolhidas conforme a construção das hipóteses de pesquisa, a partir de fatores que poderiam influenciar a interação dos discentes em sala de aula.

3.3.1. Recorte 1: Diferentes momentos do curso – início e fim

A seleção de momento inicial e final do curso se deu, principalmente, a partir da hipótese existente de que as alunas, com o passar dos anos, acabam interagindo e participando menos das aulas⁴⁸. Assim, ao se observar as duas extremidades da grade obrigatória do curso de Direito, início e fim da faculdade, foi possível avaliar o objeto desta investigação em diferentes momentos da vida acadêmica das mulheres graduandas. Além disso, acreditávamos que os campos formados pelas turmas de início e fim de curso seriam diferentes e nos interessavam por suas peculiaridades. Consideramos que as diferenças entre alunos ingressantes e alunos no fim do curso mereceriam lugar em nossa pesquisa em virtude do amadurecimento e das mudanças de postura a que são submetidos com o passar dos anos. Até mesmo o conteúdo das aulas e a postura dos professores poderiam mudar em cada uma dessas fases em função de uma expectativa relacionada ao perfil e postura do aluno de acordo com o ano que está cursando. Nas turmas mais próximas à colação de grau, seria comum a expectativa de que houvesse, por parte dos alunos, maior intimidade e, por isso, facilidade para interagir e expor ideias, uma vez que eles se conheceriam já há alguns anos e, teoricamente, sentiriam-se mais à vontade entre eles e estariam mais habituados ao espaço da Faculdade. Ademais, com a proximidade em se tornarem bacharéis em Direito, a expectativa comum também seria a de que se sentissem mais confortáveis para interagir naquele espaço de exposição do saber jurídico. Contudo, com a suspeita de que haja um silenciamento de discentes mulheres ao longo do tempo do curso (hipótese de pesquisa aqui observada), a expectativa desenhada acima seria frustrada e o que seria o caminho “natural” de discentes no curso de Direito variaria conforme o seu gênero.

3.3.2. Recorte 2: Diferentes períodos do curso – diurno e noturno

Já a opção por observarmos os períodos diurno e noturno se deu por acreditarmos que há uma composição diferenciada das turmas em cada um deles no que diz respeito à idade dos estudantes e à classe social. Em termos gerais, as turmas do período noturno, quando comparadas às turmas do diurno, possuem uma presença maior de pessoas mais velhas e de classe social mais baixa. Isso porque àqueles que estudam no período noturno, há a possibilidade de, durante o dia, exercer profissão remunerada. Estes fatores podem influenciar de forma interseccional o marcador de gênero e trazer maior riqueza de dados para a pesquisa.

47 O número de professores não coincide com o número de disciplinas, pois, na FDUSP, há casos em que vários docentes ministram a mesma disciplina ou, então, uma disciplina é dividida por mais de um docente em uma turma.

48 Esta hipótese surgiu do próprio grupo de pesquisadoras que, por terem vivido no campo que é hoje objeto de pesquisa, tinham a suspeita de que, com o passar dos anos do curso, acabavam participando e interagindo menos ao final dele do que no começo.

3.3.3. Recorte 3: Perfil dos docentes

Dado o espaço de tempo delimitado para a realização do campo desta pesquisa e a carência de número suficiente de pesquisadoras em campo, não foi possível o acompanhamento integral de todas as disciplinas ministradas às quatro turmas. Sendo o objetivo central da pesquisa o de entender como se dão as interações na sala de aula a partir do marcador de gênero, consideramos que o gênero dos professores (feminino e masculino), bem como sua geração (idade) seriam importantes fatores de influência na interação ocorrida entre estudantes e entre estudantes e docentes em sala de aula. Há pesquisas que indicam que, a depender do gênero do professor, os estudantes se sentem mais ou menos confortáveis para interagir, podendo, inclusive, haver diferença no tipo de interação realizada em sala de aula⁴⁹. Ademais, como adotamos um olhar interseccional nesta pesquisa, interessou-nos também observar as relações estabelecidas entre gênero e faixa etária dos docentes⁵⁰.

3.3.4. Recorte 4: Metodologia de ensino

Além do perfil dos docentes, também consideramos importante observar diferentes metodologias de aula (expositiva ou não-expositiva). Também há estudos que apontam que a interação na classe pode variar conforme o tipo de aula lecionada: aulas de cunho exclusivamente expositivo costumam abrir menos espaço para a participação, enquanto aquelas de cunho não exclusivamente expositivo possibilitam, em tese, maior participação e interação entre discentes e entre docentes e discentes⁵¹.

Importante ressaltar que não observamos todos os momentos das disciplinas. Isto é, como optamos por fazer observação participante e tínhamos em mente o momento da aula em que docentes e discentes estivessem, ambos, presentes em sala, escolhemos não acompanhar seminários e monitorias em que os alunos fossem divididos em grupos pequenos, ou em que os docentes estivessem ausentes do curso.

Portanto, de acordo com os critérios apresentados, selecionamos 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 curso⁵². Assim, para melhor organizar os recortes que foram observados na presente pesquisa, seguem abaixo essas informações estruturadas por etapas de escolhas.

1. Observação participante em salas de aula da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.
2. Escolhas por matérias da grade obrigatória.
3. Foram estudadas turmas de início e fim de curso.
4. Seleção de duas turmas do início: uma do diurno e uma do noturno.
5. Seleção de duas turmas do fim: uma do diurno e uma do noturno.
6. Foram observadas quatro disciplinas das turmas de início, e três das turmas de fim de curso.

49 Estudos apontam que existe uma diferença no olhar dos estudantes do gênero masculino e do gênero feminino em relação às aulas ministradas por professores de gêneros masculino e feminino e que essas diferentes percepções se refletem inclusive nas avaliações dos cursos. De uma forma geral, docentes percebidos com características do gênero feminino são avaliados mais severamente que aqueles com características do gênero masculino, visto que há indícios de que estudantes avaliam docentes a partir de estereótipos de gênero (BORING, 2015-13). Essas avaliações de curso, em geral, não medem, de fato, a efetividade do docente em ministrar um curso, apenas servem para demonstrar o viés de gênero existente nas avaliações do alunado (BORING; OTTOBONI; STARK, 2016). Outras pesquisas que também demonstram a diferença de percepção de professores homens e mulheres podem ser encontradas em Tindall e Waters (2015), bem como em Basow, Phelan e Caposto (2006).

50 O marcador de raça também estava em nosso horizonte de observação e análise interseccional, no entanto, dado o baixo número de docentes negros na FDUSP, não houve nenhum que estivesse abarcado pelo recorte de observação feito entre diferentes momentos do curso (início ou final).

51 Há estudos que apontam para o fato de que a metodologia de aula pode influenciar, diferentemente, a participação e a interação dos estudantes do gênero feminino e do gênero masculino em sala de aula. O recorte de gênero na presente pesquisa se justifica ainda mais pelos resultados encontrados em: Sandler, Resnick e Silverbergand (1996) e também em Krupnick (1985). Há também estudo que aponta para possível formas diferentes de dar aula em função do gênero em Laird, Garver e Niskodé (2007).

52 Para a escolha das turmas não foi possível levar em consideração as características de cada uma (gênero, raça, classe social, faixa etária dos estudantes, bem como número de alunos por sala e espaço físico destinado a ela), pois não é permitido o acesso à lista de alunos matriculados para pessoas fora do corpo administrativo da Faculdade antes do início das aulas. Assim, as turmas foram escolhidas conforme o perfil dos professores (gênero e método de ensino em primeiro plano, e faixa etária de forma subsidiária).

Os critérios para a escolha das disciplinas foram estruturados em ordem de utilização:

1. Gênero do docente: feminino e masculino;
2. Metodologia de ensino utilizada pelo docente: aulas exclusivamente expositivas e aulas não exclusivamente expositivas⁵³;
3. Critério subsidiário: idade do docente.

3.4. Protocolo de Observação

Antes de iniciar o trabalho de campo, optamos por adotar um protocolo de observação como base comum a ser seguida por cada uma das pesquisadoras. Esse guia serviu não para uniformizar os dados a serem gerados, tampouco pretendeu suprimir a criatividade das pesquisadoras em campo. Ele teve tão somente a pretensão de tentar conter distorções nas formas de geração desses dados.

Em geral, as pesquisadoras do grupo se atentaram para a existência de tipos diferentes de anotações a serem realizados em seus respectivos diários de pesquisa: são as sequências descritivas e as sequências interpretativas. Nas sequências descritivas, as pesquisadoras buscaram descrever: espaço, ambiente, cores, sons, cheiros, texturas, atividades, acontecimentos e diálogos, entonações, expressões faciais, retratos de pessoas – aparência, modo de vestir, modo de agir e de falar. Nesta etapa das observações e anotações, o detalhe narrado foi mais importante que o resumo dos acontecimentos.

Quanto às sequências interpretativas, distinguem-se três tipos: a) notas teóricas, que buscam esclarecer conceitos e ideias, relacionar descrições com informações, detectar situações curiosas ou surpreendentes, conectar experiência observada e teoria existente, conjecturar e formular novas possíveis hipóteses e, formular implicações teóricas; b) notas metodológicas, que contêm reflexões de estratégias da pesquisa e método(s) aplicado(s) e; c) notas de planejamento, as quais podem ser usadas para melhorar a prática da pesquisa, estudar ideias esquecidas e para pensar em como agir a partir de determinada informação que parece essencial para a execução da pesquisa e que antes não havia aparecido. Todas essas anotações, tanto as das sequências descritivas quanto as das sequências interpretativas, possuem especial relevância em uma pesquisa coletiva, na qual a troca de informação entre participantes deve se dar de forma contínua.

Para essa pesquisa coletiva, portanto, as pesquisadoras ficaram atentas, no momento da realização do campo e conseqüente construção do seu *aide-mémoire* (memorando), à descrição minuciosa tanto da totalidade dos fenômenos observados como da construção do gênero em sala de aula, por meio de símbolos e dinâmicas como: a fala dos atores, o local onde se sentam na sala, o movimentos dos corpos e gestos no momento da sua própria fala e no momento da fala dos colegas de turma (e do docente mulher ou homem), o tom da voz daqueles que se pronunciaram, como se deu o relacionamento com a fala do outro, os conteúdos dos discursos, os comentários às falas e demais elementos de interação. Importante, também, lembrando-se das sequências descritivas expostas acima, foi o olhar para a estrutura arquitetônica (espaço e construção do espaço) da sala de aula, a fim de aventar se ela interferiu no maior ou menor grau de interação entre os corpos.

⁵³ Esta categorização foi feita com base em experiências pessoais anteriores vivenciadas pelas pesquisadoras do grupo com os docentes – já que a maioria foi aluna da graduação da FDUSP, bem como a partir de relatos informais de discentes que já tiveram aulas com eles previamente. É, portanto, uma categorização *a priori*, que se mostrou insuficiente ao longo da pesquisa. Isso porque, o campo nos mostrou que há diferentes graus de interação e participação conforme diversos formatos de aulas, sejam elas mais ou menos expositivas (ver capítulo 7).

3.5. Entrevistas

Conforme comentado no início deste tópico da metodologia, no período final do trabalho de campo, entrevistas abertas com os discentes dos espaços observados e sem amostra pré-definida foram conduzidas pelas pesquisadoras, ora individualmente, ora em duplas⁵⁴. Assim como ocorreu com a formulação do protocolo de observação, também houve, para as entrevistas, a construção de perguntas nucleares a serem feitas pelas pesquisadoras. As perguntas elaboradas em forma de roteiro comportaram a flexibilidade necessária para cada tipo de campo. Este roteiro flexível serviu como guia para que todas as pesquisadoras se reconectassem aos objetivos da pesquisa e às hipóteses do trabalho e para que soubessem explorar o campo em sua integralidade. As perguntas nucleares tiveram uma formulação bastante aberta e permitiram as devidas adaptações conforme a idiosincrasia de espaço observado.

De forma geral, para a presente pesquisa, utilizamos as entrevistas com as seguintes finalidades: (i) obter informações faltantes, como detalhes acerca da disciplina, a composição da turma e sobre o método de ensino utilizado; (ii) captar opiniões dos atores sobre os fenômenos observados; e (iii) registrar as motivações dos atores. Optamos por uma abordagem espontânea e informal, sendo que as entrevistas não deveriam durar muito mais do que 10 a 15 minutos.

As questões nucleares relacionavam-se a: (a) comparecimento (“você compareceu regularmente às aulas dessa disciplina? Se não, por quê?”); (b) participação (“como você avalia sua participação durante a aula desse curso? Como é a participação? Diria que participa muito ou pouco? Por quê? Você diria que a participação da sala, como um todo, é alta ou baixa? Por que você acha que é assim?”); (c) abordagem/postura do docente (“qual a sua opinião sobre a didática do professor? Você se sente mais próximo ou mais distante do professor? Você se sentiria confortável para procurar a professora para resolver uma dúvida?”); (d) percepção sobre as interações de gênero em sala de aula (“em sua percepção, existem diferenças na participação e comportamento entre alunas e alunos em sala de aula?” - Seja em termos quantitativos ou qualitativos). Já as questões específicas ficaram a cargo de cada pesquisadora ou dupla de pesquisadoras, conforme o que foi observado em campo.

No que diz respeito ao padrão ético⁵⁵ para a realização das entrevistas, identificamo-nos enquanto pesquisadoras do GPEIA e informamos à pessoa entrevistada que estávamos realizando uma pesquisa sobre ensino jurídico na FDUSP. Com a preocupação de as entrevistas não afetarem significativamente o campo, elas foram realizadas mais próximas ao final do semestre de aulas observado.

54 Os discentes foram entrevistados após a aula observada. No início da entrevista, foi entregue ao entrevistado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com explicações sobre a pesquisa e o destino e uso das informações coletadas. Igualmente, no início de cada entrevista, os alunos responderam a um questionário de cinco perguntas, com o objetivo de dar ao grupo de pesquisa um perfil autodeclarado quanto à sua idade, identidade de gênero, orientação sexual, identificação racial/étnica e seu perfil socioeconômico. Todos esses documentos foram sistematizados e armazenados pelo GPEIA.

55 Além do respeito ético indicado acima, o GPEIA também se preocupou com a aprovação de sua inscrição na Comissão de Cultura e Extensão Universitária da FDUSP, instância da faculdade que avalia, cataloga e acompanha as atividades de extensão e seus projetos desenvolvidos neste espaço. Igualmente, o GPEIA também possui cadastro, aprovado pela faculdade – passados pelo Conselho de Departamento e pela Comissão de Pesquisa-, no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

4. A FORÇA DO TEMPO

4.1. As interações de gênero nos diferentes momentos do curso

Conforme já adiantado no capítulo 3, uma das perguntas da pesquisa consistia em saber se as alunas interagem e participam mais ou menos que os alunos à medida que o curso avança. Em outras palavras, indagamos se as alunas se sentem mais à vontade para participar das aulas nas turmas mais próximas à colação de grau ou se, ao contrário, elas deixam de interagir em sala de aula com o passar do curso. Nossa hipótese, construída com base em observações prévias à pesquisa, é a de que as vozes das alunas são silenciadas à medida que o curso de direito avança.

Antes de analisar as interações dentro das salas de aula, é importante ressaltar que a distribuição do espaço físico da faculdade, já descrito acima, influencia diretamente a dinâmica dos alunos nos dois extremos da graduação. Os alunos são distribuídos nos três andares do prédio histórico da faculdade conforme evoluem no curso, sendo que os alunos recém-ingressos são alocados em salas no andar térreo, e os alunos de segundo a quinto ano nos andares superiores. Em cada um dos pisos, há espaços de convivência onde os alunos se encontram e se reúnem para conversar e até mesmo se manifestar.

“O pátio é cercado por salas de aula reservadas para estudantes do primeiro ano. As calouras e os calouros se vestem de maneira mais informal e andam com uma postura muito distinta da que observamos em estudantes dos outros anos. O ambiente é mais leve e arejado, e fica perto de espaços de convivência como os bancos embaixo das arcadas, o porão e o Julius Frank, monumento cercado por bancos.” (Caderno de campo, 2016)

Essa descrição do espaço pode ser mais bem compreendida a partir de uma representação gráfica, como na figura a seguir:

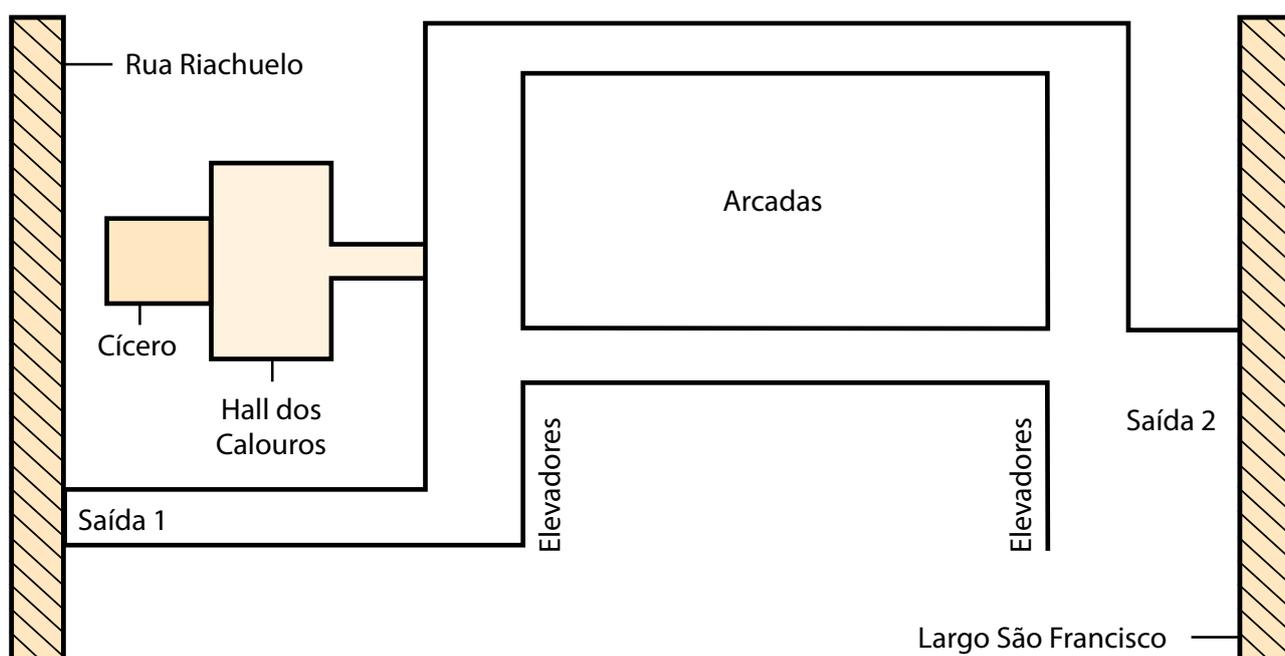


Figura 5: Ilustração do pátio da Faculdade de Direito do Largo São Francisco – USP (Caderno de campo, 2016).

A diferença de postura entre calouros e formandos é visualmente marcante pelas suas vestimentas. Muitos estudantes dos últimos anos de graduação usam roupas formais e sóbrias, próprias de quem trabalha em escritórios de advocacia ou em órgãos públicos – como ternos, gravatas, camisas e sapatos sociais, no caso dos homens; e saias, vestidos, calças, camisas sociais e sapatos de salto alto, no caso das mulheres. Em contrapartida, estudantes que estão cursando os primeiros anos da graduação costumam vestir trajes informais – como calças jeans, camisetas e tênis –, vestimentas típicas de quem saiu recentemente do ensino médio.

Esse padrão de vestimenta se instala na medida em que os alunos e alunas avançam no curso de direito, pois muitos passam a se dedicar aos estágios. O ingresso dos estudantes na vida profissional nesse período se deve a diversos fatores, dentre eles a crença de que os estudantes devem realizar estágios para que possam aprender a advogar, ir a fóruns e redigir peças forenses e pareceres. Com essa mentalidade de que o estágio é um complemento necessário ao ensino do direito oferecido na faculdade, muitos estagiários-estudantes do final da graduação estão sempre vestidos em trajes sociais:

“A faixa etária das/os estudantes no diurno costuma ser baixa, entre 17/18/19 anos e nessas salas não era diferente. Percebia-se muito pela aparência e pelas vestimentas (moletoms e mochilas coloridas), típicas de pessoas recém saídas do ensino médio, o que dá um aspecto muito escolar à sala”. (Caderno de campo, 2016)

“O segundo e o terceiro andar são para aulas do segundo, terceiro, quarto e quinto anos da Faculdade. O ambiente muda consideravelmente em relação ao primeiro andar: pessoas com roupas formais escuras andam rápido de um lado para o outro, levando marmitas e livros pesados nas mãos. A postura é de quem vai cumprir uma obrigação rápida na Faculdade para poder ir logo para o estágio e, depois, logo para casa”. (Caderno de campo, 2016)

Outra diferença percebida na postura dos alunos dos diferentes momentos do curso relaciona-se ao seu comportamento no espaço da sala de aula, seja antes, durante ou depois da aula. No início do curso, os alunos interagem de maneira mais descontraída: conversam alto, brincam, dão risada, abraçam uns aos outros e parecem se interessar mais pelo conteúdo dado em sala de aula. O interesse é tanto que, quando falam de assuntos relacionados ao direito, fazem-no em relação a projetos acadêmicos, tais como iniciações científicas.

“Apesar da ambientação austera, a presença dos estudantes cria um clima de muita amizade e conversa. Ao se aproximar da sala escutam-se vozes altas e vibrantes. A sala – que possui um aspecto escuro e um tanto decadente em função do tom da madeira nas paredes, do teto e cadeiras degradados, das grades de ferro nas janelas e do quadro velho do antigo Barão – contrasta radicalmente com os estudantes que nela se encontram – em sua maioria muito jovens, embora haja algumas pessoas de idade mais avançada. Chamou-me a atenção a diferença entre o clima do primeiro e dos últimos anos”. (Caderno de campo, 2016).

Ao final da graduação, verificamos que os alunos se comportam de maneira mais discreta. Além de carregarem consigo mais peso em suas bolsas, mãos e mochilas – dos códigos, marmitas e ternos –, aparentam estar mentalmente sobrecarregados com as obrigações da faculdade e da vida profissional. As interações entre estudantes são raras, e “[a]s conversas de início, intervalo e fim de aula são, em sua grande maioria, sobre créditos e tese de láurea” (Caderno de campo, 2016).

Nas salas do período final do curso, antes do professor chegar, as conversas entre alunos eram tranquilas, e “alguns permaneciam quietos, isolados” (Caderno de campo, 2016). Em algumas aulas, foi possível observar

que “[q]uase sempre as pessoas se sentam sozinhas ou em grupos com indivíduos do mesmo sexo. Parece que no[s últimos anos] da Universidade os estudantes não conseguem ou simplesmente não fazem mais questão de se integrarem entre si” (Caderno de campo, 2016).

Muitos alunos, inclusive, descreveram sua presença em sala de aula como simplesmente “de corpo”. Quando perguntamos a alguns entrevistados se eles haviam comparecido regularmente às aulas de uma determinada disciplina, eles respondiam: “em corpo, sim”.⁵⁶ Da mesma forma, quando indagado se participava das aulas, um entrevistado respondeu: “Eu não participei da aula, estou aqui de corpo”.⁵⁷ Em outro caso, as respondentes foram mais enfáticas ao dizer que embora estivessem presentes na sala de aula, não estavam prestando atenção na aula efetivamente, pois estavam se dedicando a outras tarefas:

“Entrevistadora: E como vocês acham que foi a sua participação nesse curso?

Entrevistadas: Zero. - Nula, completamente. - Não sei do que ele tá falando, a gente vem aqui e faz outras coisas, a gente adianta trabalho ou relatório que tem que entregar, ou coisas do trabalho”. (Mulher, branca, heterossexual, 23 anos, escolha pública; e mulher, amarela, heterossexual, 22 anos, escola particular com bolsa).

Apesar das perceptíveis diferenças no comportamento geral dos alunos no início e no fim da trajetória universitária, o campo nos mostrou um comportamento que permaneceu constante: a ocupação do espaço público pelos homens de maneira mais incisiva do que pelas mulheres. Os alunos “sentam-se de maneira mais espaçosa, falam mais alto e participam mais na aula” (Caderno de campo, 2016). E, em diversos momentos, reúnem-se em locais de circulação das salas de aula, impedindo a passagem de outros alunos e alunas. Concluímos, com a observação dos relatórios nos diferentes momentos do curso, que “[...] não há como não perceber tal atitude como um traço claro da facilidade que o homem tem de se expressar e de ocupar fisicamente o espaço público, quase como algo ‘natural’ e espontâneo”.⁵⁸ A descrição desse fenômeno pode ser melhor compreendida a partir do relato, abaixo transcrito, feito por uma pesquisadora em seu caderno de campo:

“No primeiro dia de aula, dirigi-me às fileiras do canto direito superior. Já no caminho para o lugar escolhido, percebi uma aglomeração de homens no corredor de acesso às fileiras superiores. Eram aproximadamente 5, em sua grande maioria alunos mais velhos, apenas um aparentando ter idade inferior a 30 anos. Qualquer pessoa que quisesse se dirigir às fileiras centrais ou superiores deveria, obrigatoriamente, ‘cortar a roda’. Ficaram ali praticamente até o início da aula, conversando em voz alta sobre assuntos diversos – os quais não consegui identificar – rindo, etc. As mulheres presentes até o momento estavam sentadas, esperando o início da aula. Praticamente todos(as) conversavam ou interagiam entre si”. (Caderno de campo, 2016)

Em outro relato do caderno de campo, foi possível perceber uma postura mais relaxada dos alunos homens em sala de aula e um comportamento menos respeitoso, uma vez que entravam e saíam da sala mais vezes.

“São os alunos homens, por exemplo, que majoritariamente ocupam as fileiras finais da sala, deitados de maneira relaxada nos bancos de madeira. Os alunos homens também são os que mais saem da sala durante a aula”. (Caderno de campo, 2016)

56 Homem, branco, heterossexual, 22 anos, escola particular sem bolsa.

57 Homem, branco, heterossexual, 21 anos, escola particular sem bolsa.

58 Idem.

Sobre a discussão dos lugares ocupados pelos alunos e pelas alunas em sala de aula (fileiras da frente ou do fundo, por exemplo), uma pesquisadora elaborou um quadro comparativo de três aulas por ela observadas:

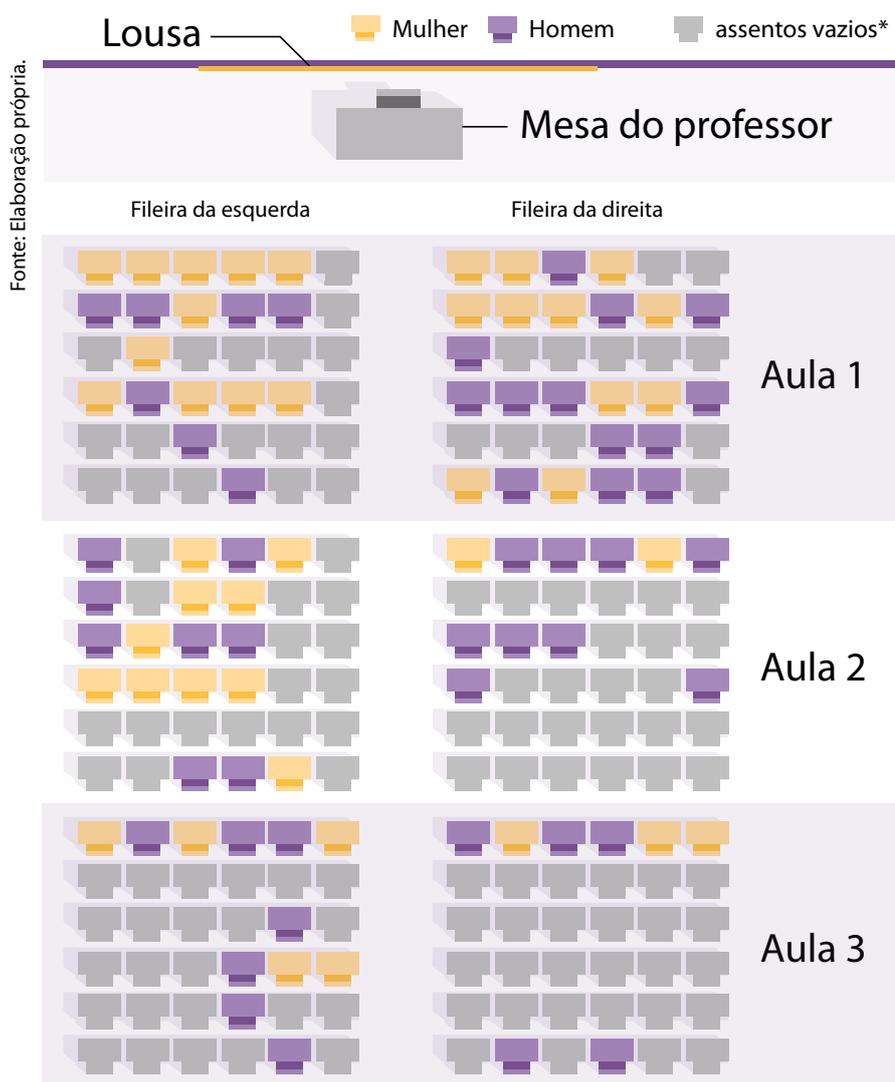


Figura 6: Disposição das pessoas em sala de aula, conforme gênero.

* A quantidade de "assentos vazios" indicados não é precisa. A figura demonstra a quantidade de assentos ocupados por homens e por mulheres e suas localizações.

Observamos, igualmente, que as últimas fileiras costumam estar mais ocupadas por homens, enquanto as primeiras por mulheres. Os homens também se sentem mais confortáveis em ocupar os espaços da sala de aula e até mesmo usar o microfone, em algumas ocasiões, para se comunicar com os colegas.

"Durante o intervalo, no entanto, um aluno se dirigiu até a frente da sala e, falando ao microfone, perguntou se alguém tinha interesse em estagiar na área de [nome da especialidade]; ele parecia muito confortável em falar ao microfone e, quando ninguém respondeu, deu risada e largou o microfone na mesa". (Caderno de campo, 2016).

Diferentemente dos homens, as mulheres ocupavam um espaço menor dentro da sala de aula, que se restringia ao privado, às relações pessoais que guardavam com outras colegas. A observação da linguagem corporal das alunas permitiu refletir que, quando no espaço público, a ocupação se dá nos limites de seu conforto, que ocorre, muitas vezes, apenas em relação a outras mulheres.

“Nesse momento, a corporalidade dos estudantes é mais dinâmica. Em uma das aulas etnografadas, notei um grupo de alunas mulheres, que pareciam ter uma forte amizade, pois todas se abraçavam de modo íntimo e carinhoso. Nessa roda, havia apenas um rapaz. Logo atrás, havia uma segunda roda, dessa vez, inteiramente composta por meninos. Por estarem os grupos dispostos um a frente do outro, não pude deixar de notar o contraste entre as linguagens corporais ali desempenhadas. Diferentemente da proximidade observada no grupo feminino, no masculino havia distância entre os corpos. Cada um mantinha uma postura bastante ereta e pouco gesticulavam ao conversar. Já entre as garotas havia toques, interações, gestos amplos, abraços. Bem a frente da sala, em um grupo misto, a linguagem corporal presente na roda era semelhante a do grupo de meninos. Alguns dos corpos, no entanto, parecem se contrapor às estereotipadas masculinidades e feminilidades. A corporalidade do rapaz presente na roda de alunas mulheres era mais próxima a delas do que a dos outros rapazes. Percebi que a diferença na expressão corporal impactou em minha leitura e compreensão do gênero daquele corpo”. (Caderno de campo, 2016)

4.2. Estímulos à participação e silenciamento

Para a análise específica das diferenças de participação das mulheres entre o início e o final do curso, as observações do campo e as entrevistas revelaram percepções um pouco distintas. Na percepção de algumas pessoas entrevistadas, as mulheres passam a interagir mais em sala de aula no final do curso, na medida em que passam a se sentir mais à vontade de estar no ambiente da universidade e de serem estimuladas a participar das aulas. Já as observações do campo mostram que, em algumas ocasiões, há uma participação mais significativa das mulheres no primeiro ano da graduação.

Essas diferentes percepções a respeito de um mesmo fenômeno podem ser resultado do método de observação utilizado: para saber efetivamente se os alunos passam a interagir mais em sala ao longo dos anos, o ideal seria acompanhar uma quantidade significativa de alunas e de alunos ao longo do seu curso de graduação, durante os cinco anos. No entanto, realizamos a pesquisa em um menor período de tempo e, com isso, testamos essa hipótese a partir da percepção comparativa do campo e de alguns entrevistados. Mas, mesmo com essas limitações, foi possível encontrar resultados importantes.

A partir dos relatórios de campo das turmas observadas durante o segundo semestre de 2016, observamos uma ampla participação das alunas em algumas disciplinas específicas dos primeiros anos do curso, se comparada àquela das turmas que estavam prestes a se formar.

Algumas entrevistas revelaram que em uma das disciplinas do início do curso (período diurno), as alunas participavam bastante devido ao estímulo do professor, por se sentirem à vontade para falar e pela própria temática da aula. Ao ser questionada sobre a participação de mulheres e homens em sala de aula, um entrevistado respondeu: *“eu acho que como ele discute questões de gênero, as meninas tendem a participar até mais quando tem esses temas, mas em temas gerais acho que é mais equilibrado, mas sempre bem igual”*.⁵⁹ Ou seja, o entrevistado identificou que em uma disciplina específica ministrada por determinado docente, as mulheres participam bastante, diferentemente do que ocorre nas demais disciplinas do curso da graduação.

Da mesma forma, um dos relatórios de campo de outra disciplina ministrada no início do curso, mas no período noturno, detectou uma ampla participação de alunas em diversas aulas. Destaque para o fato de que a participação das alunas foi ainda mais intensa em grupos menores (conferir, também, capítulo 7):

⁵⁹ Homem, branco, orientação sexual não identificada, 18 anos.

“Houve pouquíssimo quórum na data do debate, com umas 15 pessoas em sala quando a monitora começou (depois chegaram mais algumas, totalizando 20, sendo 11 homens e 9 mulheres). (...) A participação foi majoritariamente feminina, com participação inclusive de meninas que pouco ou nunca tinham falado” (Caderno de campo, 2016)

Tais disciplinas em que se notou uma participação feminina significativa apresentam alguns elementos comuns: (i) uma metodologia mais participativa de ensino em que o docente estimula a participação dos estudantes; (ii) o conteúdo da aula despertar o interesse dos alunos; e (iii) o fato de o conteúdo da aula estar ligado a questões de gênero. Essa percepção esteve presente na fala de um entrevistado:

“Sinto que na aula de [nome da disciplina] principalmente a participação das mulheres é maior que a dos homens. Qualitativamente penso que também, consigo até pensar em alguns nomes lançando perguntas. Acho que a diferença na participação começa com a didática e a dinâmica [do professor], que proporciona os alunos falarem, e outro ponto que estimula a participação feminina é ele ser de esquerda, né? Daí traz elementos críticos que questionam o sistema. E outra coisa é o programa da disciplina, tem uma monitoria agora sobre uma escritora feminista, por exemplo (...)” (Homem, branco, bissexual, 18 anos, escola pública).

Esse relato sugere que a maior ou menor participação de alunas mulheres na sala de aula está relacionada a outros fatores que estimulam a participação em sala de aula: a abordagem mais didática do docente e o interesse dos estudantes por determinados assuntos. Esses aspectos são aprofundados nos capítulos 6 e 7.

Em uma das disciplinas do final do curso, por sua vez, a pesquisa de campo revelou uma participação maior dos homens. Em um dos cadernos de campo, esse fato é notório:

“A observação geral é que há uma participação masculina muito mais frequente. Em muitos casos, os alunos responderam, de forma espontânea, as questões colocadas pelo professor. Além da frequência, as intervenções masculinas são qualitativamente diferentes. Ainda no que se refere à participação masculina, era possível enxergar um “comportamento mimético” dos alunos em relação ao professor. A forma de abordar o assunto, de articular as ideias e até mesmo a linguagem gestual pareciam também ser ensinadas naquelas aulas. Além disso, era notável o fato de que o professor sabia o nome de muitos alunos (homens) que participavam com frequência, mantendo o clima de familiaridade com eles (...) As mulheres, em geral, falavam quando interpeladas (e eram menos interpeladas pelo professor), ou tiravam dúvidas mais pontuais. Ademais, mulheres buscavam sempre erguer o braço para requisitar a participação, enquanto que alunos homens muitas vezes participavam sem se utilizar desse artifício.” (Caderno de campo, 2016).

Essa percepção do campo foi reiterada pela percepção de uma entrevistada que estava nos últimos anos do curso, no período matutino. Em sua opinião, as mulheres falam menos do que os homens nas aulas expositivas, mas nas monitorias as mulheres têm uma participação de destaque, porque falam com convicção e têm mais tempo de preparo:

“Há uma diferença bem notável entre aula teórica e aula de monitoria. Porque na teórica, (...) é bem notável que há mais participação de homens pra questionar e discutir com ele. Sei lá... Não sinto nenhum tipo de impedimento, mas claro que tem que se levar em consideração que acho que nessa sala tem muito menino que trabalha com [o tema da disciplina] e que

gosta desse assunto. Mas feita essa ressalva, é muito difícil ver mulheres levantando a mão na aula teórica para falar diretamente com o professor, seja para tirar dúvidas ou falar qualquer outra coisa. Mas daí você vai para a aula de monitoria e esse tipo de diferença é quase nula: as meninas se empenham tanto quanto os meninos para preparar um baita seminário e chegar lá na frente e defender o ponto de vista. Nessa sala tem meninas que realmente comparecem assiduamente a essa aula e gostam de estudar e preparar com vários dias de antecedência, argumentam e ganham a votação no júri simulado. E nisso nunca teve isso de sempre o grupo dos meninos ganhar; é uma coisa que você percebe bem.” (Mulher, amarela, heterossexual, 22 anos, escola particular com bolsa).

Além de apontar que os homens claramente falam mais do que as mulheres nas aulas mais teóricas e expositivas, a entrevistada faz questão de frisar que as mulheres falam mais nas aulas de seminários porque elas se preparam mais para participar nessas ocasiões. Ou seja, em geral, as mulheres se sentem mais confortáveis para interagir quando se sentem preparadas para expor a sua opinião, após terem estudado bem o material indicado. São poucas as intervenções feitas instintivamente.

Assim, nota-se que nas observações de campo de algumas turmas do final do curso, as mulheres parecem falar menos do que os homens, de forma geral. Na realidade, elas procuram interagir quando estão preparadas para explicitar sua opinião e em espaços nos quais se sentem mais confortáveis e aptas a contribuir.⁶⁰ Tal questão será abordada com mais detalhes no capítulo 7.

Uma entrevista, ao contrário, revelou uma posição diversa da mencionada até aqui. A entrevistada destaca que os alunos tendem a participar mais das aulas ao final do curso, por se sentirem mais à vontade e adaptados ao ambiente da universidade.

Ao ser indagada sobre a participação da sua turma nas aulas, afirma que são sempre as mesmas pessoas que participam das aulas, pois se sentem mais tranquilas e confortáveis. Porém, ela classifica isso como uma exceção, pois, na sua percepção, no primeiro ano é mais difícil participar e se manifestar em sala de aula, já que as pessoas acabaram de sair do ensino médio e, nesse momento do curso, as aulas seriam mais expositivas, com menos estímulo à participação.

“Tem gente que se sente mais tranquilo, mais confortável em participar em uma discussão que tem muitas pessoas presentes. E eu imagino que é... no primeiro ano ainda é mais difícil, porque as pessoas não são tão acostumadas... A aula no colégio e tal... ela é muito (ênfase) expositiva. Ela não incentiva a participação (...) As pessoas não gostam de falar em público. Ainda que seja com seus colegas, ainda que seja com seus amigos... Ainda assim você tem vergonha, né? Sai com 18 ou 19 anos do colégio, do cursinho... Você nunca teve essa experiência... Você chega aqui, você tem vergonha de falar besteira, né? Por causa disso: medo de errar...” (Mulher, branca, heterossexual, 29 anos, escola particular com bolsa).

Na percepção dela, a participação das alunas e dos alunos vai aumentando ao longo do curso em virtude da maturidade e da adaptação ao ambiente inicialmente intimidador:

⁶⁰ Essa sensação de despreparo e desconforto pode estar relacionada com baixa autoestima de alunas e profissionais mulheres em comparação aos homens. Krupnick (1985) chama a atenção para a existência de estudos que mostram que em ambientes mistos de ensino (homens e mulheres), a baixa autoestima se reflete em posturas e intervenções menos assertivas e autodepreciativas, caracterizadas por expressões e entonações de dúvida. Essa percepção de desconforto pode, ainda, estar relacionada às diferentes maneiras de homens e mulheres participarem em sala de aula. A mesma autora destaca que os alunos, em geral, possuem um estilo mais competitivo e contestativo, enquanto as alunas não têm esse hábito, pois, costumam dividir o tempo de fala de forma mais equânime entre os colegas. Em ambientes com mais alunos homens, o estilo competitivo costuma se impor e, tendo em vista que alunas possuem menos disposição para se inserir neste ambiente competitivo, a sala de aula se torna um espaço desconfortável para a sua participação (KRUPNICK, 1985).



“É, as pessoas vão se soltando mais, né? Eu acho que também tem a coisa da adolescência; que acho que você tá saindo da adolescência; tá saindo daquele período que você tá, né? E vergonha, né? Também com inseguranças e tudo mais. E daí você vai se tornando adulto aqui na faculdade. São cinco anos; é muito tempo; muitas aulas cobram isso; e as pessoas acabam tendo que se adaptar...” (Mulher, branca, heterossexual, 29 anos, escola particular com bolsa).

Além de relatar que as pessoas têm medo de falar em público, especialmente quando chegam à faculdade e devem se expor na frente de vários colegas, a entrevistada ainda aponta que esse sentimento de insegurança afeta muito mais as mulheres do que os homens. Nesse sentido, afirma que:

“[a]s mulheres tendem a falar mais quando estão num ambiente só de mulheres. Não dá pra fazer isso aqui, né? Então, assim, é... E é uma coisa que é o que eu falei: você vem carregando isso da educação, da cultura... Entendeu? Essa insegurança não nasce aqui. Então, assim, é difícil resolver ela aqui (...) e eu acho que, querendo ou não, é... falar em público não-é-a-coisa-mais-fácil-para-as-mulheres (...). Não vou negar. Porque realmente... eu acho difícil transpor... ainda mais no primeiro ano (ênfase)... Eu percebi uma diferença das mulheres da minha sala do primeiro pro quinto ano, assim. Foi... bastante grande (ênfase). As pessoas já se sentiam mais confortáveis... Tinha uma aula aqui que todo mundo tinha medo, terror... Você vê que essas mesmas pessoas que tinham medo, tal, hoje em dia tão mais confortáveis... né?...” (Mulher, branca, heterossexual, 29 anos, escola particular com bolsa).

A entrevistada trouxe uma noção contrária às informações até então coletadas, no sentido de que a participação das mulheres era mais significativa nos primeiros anos da faculdade. Apesar dessa percepção singular, do ponto de vista das interações em sala de aula no início e fim do curso, as observações de campo e as entrevistas apontaram para uma participação mais significativa das alunas nos primeiros anos da graduação em direito, se comparada à etapa final. Nessa fase, as alunas falam quando se sentem bem preparadas, e em espaços nos quais se sentem mais confortáveis.

4.3. Conclusões deste capítulo

A partir dos dados coletados, pudemos perceber que a maior participação de mulheres em sala de aula está relacionada à existência de alguns fatores: (i) aulas mais participativas nos primeiros anos da faculdade, em que o docente estimula a participação dos estudantes, (ii) o maior interesse das alunas pelo conteúdo da aula, e (iii) a sensação das alunas de estarem preparadas para participar conjugada a um ambiente de debate mais amigável.

O fato de as aulas serem mais participativas não significa, necessariamente, um aumento de participação de mulheres, pois há outros fatores que podem estimular ou desencorajar as estudantes a falarem e interagirem em sala de aula, como discutiremos mais detidamente nos capítulos 6 e 7. De todo modo, notamos que o maior estímulo e abertura ao debate, bem como temas relacionados à diversidade, podem motivar a participação de alunas em sala de aula, e observamos que isso costuma ocorrer nas disciplinas do início do curso da graduação, considerando-se a FDUSP no período pesquisado.

Assim, esses fatores – momento do curso, metodologia e perfil docente – são relevantes para serem considerados em conjunto. Nesse sentido, seria interessante investigar, mais profundamente, se há alguma relação entre eles, em uma pesquisa futura. Podemos questionar, por exemplo, se as disciplinas no início do curso teriam temas mais facilmente abordados com mais participação; se os professores que lecionam no início do curso estariam mais abertos à maior participação dos alunos; se os alunos, no início do curso, estariam mais engajados em participar e interagir nas aulas; ou, ainda, se há uma diferença de perfil geracional entre turmas de início e fim de curso; ficando aberta uma agenda de pesquisa a ser desenvolvida em outra oportunidade.

5. PERÍODOS DIURNO E NOTURNO DO CURSO DE DIREITO

Também entre as nossas hipóteses iniciais de pesquisa, que foram objeto de investigação, estava a pressuposição de que a diversa composição das turmas em cada um dos turnos da faculdade, em especial no que diz respeito à idade e à classe social, poderia gerar um impacto diferenciado na interação de discentes e docentes em sala de aula. Observamos, portanto, como se dava essa diferença no perfil de alunos dos períodos diurno e noturno, e se e como essa diferença impactava as interações de gênero em sala de aula.

Nossa expectativa era a de que iríamos encontrar diferenças marcantes entre os alunos do diurno e do noturno. A partir de nossa vivência na Faculdade como alunas e ex-alunas, acreditávamos, por exemplo, que os alunos do noturno seriam predominantemente mais velhos, já que estudar nesse período permite que as pessoas mantenham um trabalho remunerado com mais facilidade. Ainda em razão dessa peculiaridade, também acreditávamos que seria possível observar o marcador de classe social nesse período de forma mais aparente.

Assim, quando da escolha das aulas a serem observadas, levamos em consideração o fato de que elementos como idade e classe social poderiam influenciar o marcador de gênero de forma interseccional⁶¹. Nesse sentido, os estudos sobre interseccionalidade visam a analisar e compreender as relações, articulações e sobreposições entre diversas discriminações, a partir de marcadores sociais da diferença, tais como raça, classe, gênero, orientação sexual, origem, deficiências, religião, entre outros. Para Crenshaw, a

“interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Dessa forma, acreditávamos que, mapeando tal diversidade no perfil geral dos alunos em diferentes períodos, seria possível comparar as dinâmicas de interação entre eles. A partir de tal comparação poderíamos, então, ter uma visão mais ampla de fatores que podem impactar as referidas interações em sala de aula, mantendo o gênero como lente de análise, mas variando perfis de idade e classe social.

No intuito de avaliar tais questões, o tópico abaixo se propõe a realizar um panorama comparativo dos turnos diurno e noturno da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Ressaltamos, porém, que a análise foi além dos marcadores de idade, classe social, e raça, perpassando outras influências, como a passagem do tempo e a frequência dos alunos. Assim, apesar das expectativas iniciais de observação de marcadores específicos, o campo nos revelou novos elementos relevantes para a pesquisa, que também foram incorporados como dados a serem explorados.

⁶¹ Sobre isso ver: Crenshaw (2004), Zamboni (2014), Moutinho (2014) e Collins (2016).

O presente capítulo divide-se, dessa forma, em quatro partes. Na primeira delas, trataremos da variação do clima da Faculdade ao longo do dia, evidenciando as semelhanças e diferenças entre os períodos diurno e noturno. Na segunda parte, trataremos da frequência dos estudantes a partir de fatores identificados como influenciadores diretos para sua presença em sala de aula, quais sejam: (a) horário da aula; (b) qualidade da aula e interesse na disciplina; e (c) controle de presença por meio de chamadas orais. Já nas partes de número 3 e 4 trataremos das diferenças dos períodos apreendidas pela pesquisa a partir dos fatores idade, raça e classe social.

5.1. O despertar e o adormecer

O ânimo da Faculdade, tanto pela manhã quanto à noite, oscilava entre dois momentos distintos, quais sejam, sonolência e/ou cansaço e agitação. Assim, a passagem das horas ao longo de cada período influenciava diretamente o comportamento dos alunos.

O decurso do tempo durante o período da manhã metaforizava o processo de despertar, que se inicia lento, sonolento e preguiçoso, até que se chegue a um estado de alerta. Dessa forma, durante as aulas dos primeiros horários da grade do diurno (que têm início às 07h25), observamos que a Faculdade ainda se encontrava vazia, o ambiente era silencioso e poucas pessoas circulavam pelo hall dos elevadores e pelos corredores das salas de aula. Os poucos alunos presentes costumavam manter uma conversa tranquila (alguns permaneciam quietos, isolados) até a chegada do professor. Como descrito em dois dos cadernos de campo:

“Nesse sentido, sempre que chegávamos para etnografar essa aula, sentíamos como se a faculdade estivesse despertando. Às vezes, esse despertar era bem-humorado, ensolarado, e isso se refletia no próprio comportamento das (poucas) pessoas que circulam pelos corredores. Outras vezes, o clima era quase irritadiço, como nos dias em que estamos cansados e não queremos levantar. Em algumas outras, parecia que o ar era de apatia (só mais um dia comum em que todos devem cumprir suas obrigações).” (Caderno de campo, 2016)

“Os movimentos também são mais lentos. Alunos demoram um pouco mais para pegarem seus cadernos, eu demoro um pouco mais para contar os alunos, há mais “atrasadinhos” (aqueles que chegam depois do horário).” (Caderno de campo, 2016)

O sono foi um elemento notável e compartilhado pelas pesquisadoras e alunos nesses primeiros momentos do período diurno, sendo capaz de causar dificuldades de concentração e influenciar na participação da classe. Nesse sentido:

“Achei pertinente colocar o sono como primeiro elemento porque ele foi uma das primeiras coisas que eu senti ao começar a fazer a etnografia, não porque seja chato, mas porque a aula de [dia da semana] começa às [primeiro horário] da manhã (a aula de [dia da semana] é em um horário mais razoável, às [meio da manhã]). O que me consola um pouco é que não apenas eu tenho sono. (...) Primeiro que a aula começa um pouco vazia nas [dia da semana] e pelo menos a metade das tentativas de engajar a turma participar são malsucedidas na [dia da semana]. A professora tenta usar exemplos concretos interessantes para explicar o conteúdo e, em alguns momentos durante as explicações, ela convida os alunos a darem sua opinião sobre o caso ou a tentarem deduzir ou explicar algum conteúdo. Acho que algumas coisas podem dificultar um pouco a participação (...) Mas a professora realmente tenta e,

por exemplo, na [dia da semana] passada, ela fez pelo menos umas 8 perguntas e apenas 2 delas foram respondidas depois de alguma insistência. Não houve nenhuma participação espontânea.” (Caderno de campo, 2016)

Tal sonolência desse período levava alguns alunos a dormirem durante as aulas, e se mostrava como um elemento que era agravado ao longo do semestre letivo:

“Nessa mesma [dia da semana] foi a primeira vez que vi um dos alunos (mulher) dormir descaradamente na sala – uso esse adjetivo porque ela deitou na carteira e dormiu. Normalmente as pessoas tentavam dormir de forma um pouco mais discreta, apoiando a cabeça no braço ou colocando a mão em frente aos olhos e não dormiam até o fim da aula (talvez pela posição ser um pouco mais desconfortável?). No caso da aluna, a professora já havia saído da sala e ela continuava a cochilar tranquilamente. O sono também é um elemento que vai pesando com o passar do tempo (...). Mesmo que as [dia da semana] nunca tenham sido os dias mais movimentados, antes havia um pouco mais de animação e de esforço para interagir.” (Caderno de campo, 2016)

Conforme a manhã passava, o clima de quietude ia sendo trocado pelo de agitação, que perdurava até o horário em que as aulas do período diurno terminam (12h50). Em uma das aulas observadas, que ocorria em dois dias da semana, foi possível notar esse processo de maneira clara. Em um dia, a aula começava no primeiro horário, e, conforme já destacado acima, o sono predominava. Já no outro, quando a aula começava no meio da manhã, o clima da sala já era outro, desperto.

No período noturno, a oscilação do ânimo também ocorria, mas de maneira contrária. Ou seja, no início das aulas do período a faculdade estava cheia, agitada, em consonância com o clima da região central da cidade:

“Durante a hora do *rush* de final de expediente, a rua Riachuelo, que conduz os transeuntes da praça da Sé até a faculdade, remete a uma verdadeira procissão jurídica: pessoas com trajes sociais escuros segurando grossas pastas com autos processuais marcham aceleradamente no rumo de volta aos seus lares (...). Ao se aproximar da sala escutam-se vozes altas e vibrantes.” (Caderno de campo, 2016)

Com o decorrer das horas da noite, a agitação diminuía e o que restava era o cansaço de todo o dia vivido. Cansaço esse que era notado com clareza tanto nos professores quanto nos alunos, que expressavam um clima quase de apatia durante as aulas:

“A aula ocorre às [dia da semana], [no fim da noite] (...) A Faculdade, no geral, não está movimentada. Alunas e alunos se aglomeram apenas nas portas das salas, o pátio, normalmente, está vazio (...). Nesses horários estamos muito cansadas e como a aula é bastante monótona e poucas vezes os alunos se manifestam (...). Lá pelas [...]h, percebi que a maioria dos estudantes perderam interesse e ficaram no celular. A sala estava cheia até o final da aula, o que me surpreendeu. A partir das [...]h[...] muitos alunos começaram a ir embora.” (Caderno de campo, 2016).

Assim, os períodos eram marcados por estados antagônicos que certamente influenciavam o comportamento daqueles que o frequentavam: o diurno que desperta e o noturno que adormece.



5.2. A frequência dos estudantes

Quando pensamos em observar a frequência dos alunos em sala de aula, acreditávamos, devido à nossa experiência como alunas, que haveria diferença na assiduidade em classe entre os turnos, sendo a frequência menor no noturno. Considerando que nossa pesquisa não tem pretensões quantitativas e que cada pesquisadora observou esse quesito à sua maneira⁶², não foi possível realizar uma análise precisa da situação, mas nossas impressões são expostas a seguir.

Não percebemos uma clara diferença entre as aulas da manhã e da noite, já que frequências altas e baixas apareceram em ambos os períodos. Nesse sentido, passamos a nos questionar: afinal, o que de fato faz um aluno ir à aula? A partir das entrevistas, podemos perceber que a presença em sala se relacionou principalmente aos fatores (i) horário da aula, (ii) qualidade da aula e interesse na disciplina e (iii) controle de presença por meio de chamadas orais, os quais serão desenvolvidos a seguir.

5.2.1. Horário da aula

O despertar e o anoitecer da faculdade influenciavam a frequência dos alunos. As salas de aula espelhavam o esvaziamento da faculdade nos extremos do dia, ou seja, a frequência era menor nas primeiras aulas do período diurno e nas últimas aulas do período noturno. Assistir aula nos primeiros horários do dia ou tarde da noite parecia não agradar os estudantes, que nas entrevistas argumentaram falta de produtividade em tais momentos.

“Entretanto, apesar do expressivo número de alunos matriculados, o quórum em sala de aula se manteve relativamente baixo durante todo o semestre. Costumavam estar presentes de 30 a 40 alunos em sala de aula (o professor dava a mesma disciplina no horário seguinte, e aparentemente diversos alunos optavam por assistir a aula mais tarde). [aula que iniciava no primeiro horário da manhã] (Caderno de Campo, 2016)

“GPEIA: Você compareceu regularmente às aulas dessa disciplina?”

Resposta: Não. (ênfase)

GPEIA: Por quê?

Resposta: Porque eu gosto da [professora] como pessoa, mas eu acho que como professora ela tem uma didática que é muito complicada assim. E eu não acho que ela seja proveitosa. Então pra mim é um tempo perdido. Eu tenho três aulas antes e é uma aula que vai até às [...]h[...], então eu sinto que eu não rendo, então eu prefiro ir pra casa e estudar alguma coisa talvez (...) a matéria dela. Tipo, os assuntos, por mais interessantes que sejam, não são passados de uma forma que me dê vontade de continuar na aula.” (Mulher, branca, heterossexual, 20 anos, escola particular com bolsa)

5.2.2. Qualidade da aula e interesse na disciplina

Aulas consideradas boas e interessantes pelos estudantes pareciam atraí-los. Ao serem inquiridos sobre o comparecimento às aulas, os alunos destacaram aulas de boa qualidade e matérias de seu interesse como aquelas que frequentam com regularidade, como transcrito abaixo:

⁶² Em relação à escolha por não realizar análise quantitativa, cabe pontuar que nós não controlamos todos os matriculados e presentes, a fim de compará-los para obter a exata frequência dos alunos. No caso da análise individualizada, cada uma das pesquisadoras observou esse critério de uma maneira, como desenhos de um mapa da sala, contagem de presentes, conferência da lista, entre outros. Assim, como não tínhamos a intenção de obter resultados quantitativos e não havia padrão de análise, as respostas desse capítulo não são impressões específicas, mas gerais.

“GPEIA: Bom, como já havia explicado antes, minhas perguntas se referem ao conjunto de aulas dessa disciplina. Para começar, gostaria de perguntar sobre o comparecimento de vocês nessas aulas. Vocês compareceram regularmente?”

Resposta 1: Sim (ênfase)

Resposta 2: Sim... Praticamente todas (concorda com a cabeça).

Resposta 1: Praticamente todas.

GPEIA: E vocês costumam comparecer em todas? Ou nessa em específico houve um acompanhamento maior?

Resposta2: Eu vou só nas que me interessam mesmo... Essa interessa.”

(Homem, branco, heterossexual, 21 anos, escola particular sem bolsa; Homem, amarelo, heterossexual, 21 anos, escola pública).

“GPEIA: Você compareceu regularmente às aulas dessa disciplina? Se não, por quê?”

Resposta: Não, eu não compareci porque (...), é, uma parte dessas aulas foi, é destinada à apresentação de seminários, e eu simplesmente não conseguia absorver nada desses seminários. É... também porque eu só tinha duas aulas dessa disciplina nesse dia, então, é, duas aulas, é, só dessa disciplina nesse dia, então eu geralmente não vinha pra faculdade. É, e também eu considero as aulas da professora não tão boas, é, não tão expositivas o suficiente.” (Mulher, branca, heterossexual, 19 anos, escola particular com bolsa).

Ainda sobre esse ponto, a partir das entrevistas realizadas em sala de aula, foi possível elencar os elementos tidos como mais importantes na avaliação do que configurava uma aula boa ou ruim. Nesse sentido, foi possível notar que uma aula de boa qualidade estava diretamente relacionada, na visão dos estudantes, às características do professor, tais como: (i) objetividade; (ii) estímulo à participação, por meio de diálogo; (iii) boa dicção, com atenção ao volume e cadência da fala; (iv) demonstração de humor e afeto; (v) dedicação, com destaque para pontualidade, preparação da aula/curso, assiduidade, utilização de recursos, como o *Power Point*; (vi) disponibilidade fora da sala de aula; e (vii) uso de exemplos durante a explicação da matéria. Já dentre os elementos considerados negativos, foram elencados: (i) clara falta de planejamento da aula; (ii) rispidez no momento de responder a questionamentos; e (iii) estímulo artificial da participação, por meio de chamada oral, por exemplo. Alguns desses fatores serão explorados nos capítulos 6 e 7 considerando o perfil docente e a metodologia das aulas.

5.2.3. Controle de presença por meio de chamadas orais

O controle de presença na FDUSP nem sempre se dá por meio de chamadas orais no início e/ou final da aula. Em diversas disciplinas, o único mecanismo para verificação de frequência é a contagem de assinaturas coletadas na lista de matriculados.

Em geral, a dinâmica se dá da seguinte maneira: antes do início da aula, um funcionário do setor administrativo da Faculdade deixa a lista de matriculados em cima da mesa da sala. Ao chegar, o professor assina a lista e a distribui para os alunos presentes, para que estes também possam assinar. A lista circula pela sala e retorna para a mesa, sendo depois retirada pela equipe administrativa.

Notamos que, em algumas das matérias analisadas que adotavam apenas esse mecanismo de controle, o quórum discente era reduzido. Tal prática de monitoramento parecia, quando combinada com as outras variáveis expostas no presente capítulo, estimular a baixa frequência dos alunos.



Nas aulas em que o professor se utilizava da chamada oral para controle de presença, os alunos sentiam maior pressão para comparecer. Assim, quando tal ferramenta era utilizada, ela pareceu ser motivo dominante para os estudantes acompanharem o curso presencialmente. Sobre isso, destacamos as seguintes observações e relatos:

“O professor [nome do professor], adotou a chamada para tentar evitar o esvaziamento de suas aulas. A chamada é realizada no final das aulas e, como pudemos confirmar com as nossas entrevistas, é uma das únicas razões para a alta frequência de estudantes.” (Caderno de campo, 2016)

GPEIA:(...) Você compareceu às aulas dessa disciplina regularmente, como foi?

Resposta: Eu vim em quase todas, mas por um motivo. E dessa vez eu resolvi vir em quase todas, só que tá tendo um controle de presença extremamente rigoroso nessa aula, então as respostas que você vai ver da galera vir regularmente, é por força de obrigação, porque se ela não vir vai ser reprovada. A chamada tem foto, tem chamada conferindo se você tá mesmo, então a galera está obrigada a vir

GPEIA: Então você acha que se não tivesse essa obrigação de lista...

Resposta: Estaria vazia, vazia.” (Mulher, branca, heterossexual, 20 anos, escola pública)

Assim, existe uma tríade de fatores que pareciam influenciar a frequência, tanto no período noturno quanto no diurno. É claro que tais elementos não são estáticos, e as possíveis combinações entre eles com certeza influenciavam a presença em sala de aula para além do que pudemos observar em campo. Além disso, outra questão que também extrapolou nossas possibilidades de observação permanece como agenda de pesquisa: é possível que, considerando o perfil diferente dos alunos, outros elementos como os marcadores de raça, classe e gênero influenciem na frequência?

5.3. A presença da “geração que caça *pokémons*” e da geração dos mais velhos nos períodos

Em todas as aulas observadas no período diurno predominaram os alunos mais novos em relação aos mais velhos. Esses alunos mais novos foram inclusive referenciados por um dos professores como pertencentes à “geração Y” e a uma geração que “caça *pokémons*”. É o que mostra o trecho abaixo:

“Como dito anteriormente, os alunos são todos mais novos, com carinhas de recém-saídos do ensino médio. Assim, quando uma mulher alta, mais velha, de salto e roupas formais entra e já vai diretamente ao tablado, fica evidente que ela não faz parte daquele grupo de pessoas que está perto das carteiras.” (Caderno de campo, 2016)

Já no período noturno, era notável a presença de alunos mais velhos. Em todas as aulas observadas nesse período, os cadernos de campo destacaram a existência de alunos de idade mais avançada como um fator proeminente. Em geral, essa característica é decorrente do fato de os alunos mais velhos estarem potencialmente já cursando uma segunda graduação ou precisarem trabalhar para sustentar a si ou a sua família durante a faculdade. Nesse sentido:

“Desde o primeiro dia de aula, um padrão foi estabelecido e se manteve. Participam da disciplina um número relativamente elevado de homens mais velhos.” (Caderno de campo, 2016)

“Além disso, é uma sala com grande diferença geracional. Aparentemente, a maior parte da sala é composta por jovens entre 17 e 23 anos, idade com que os estudantes ingressam após o colégio ou alguns anos de cursinho preparatório para o vestibular. De todo modo, há alunos que aparentam ter por volta de 30 anos, alguns outros que aparentam ter entre 30 e 40 anos, e umas três ou quatro pessoas que devem ter mais de 40 anos. Essa grande diferença entre as idades é mais comum no período noturno, pois alunos mais velhos, que estejam em sua segunda graduação, ou precisam trabalhar, costumam optar, no vestibular, por esse turno.” (Caderno de campo, 2016)

Alguns episódios que observamos ao longo do semestre trazem à tona a intersecção que há entre os fatores gênero e idade. Tais ocorrências, protagonizadas em sua maioria por homens mais velhos, aconteceram no turno da noite, o que pode estar associado com a maior presença de alunos com mais idade nesse período.

As intervenções desses estudantes foram muitas vezes marcadas por certo tom de arrogância e condescendência. Esses alunos, muitas vezes, assumiram o papel de protagonistas na participação em sala de aula, conforme é possível perceber pelos episódios relatados abaixo:

“Em uma das aulas (...) um desses alunos mais velhos começou sua intervenção com a frase “Só para dar uma referência cultural aos mais jovens...”, passando à recomendação de filmes de uma certa época que ilustravam uma impressão que a aluna teve.” (Caderno de campo, 2016).

“Um aluno mais velho se manifesta. Usa roupas formais e se dirige ao professor diretamente pelo nome deste. Diz que vai fazer um “ajuste no foco da discussão”, pois, segundo ele as pessoas perdem o foco do que ele considera mais importante para o tema.” (Caderno de campo, 2016).

“Um homem mais velho se refere aos colegas como “moleques”. Além disso, a mulher mais velha também interrompe estudantes em suas falas, independentemente de serem homens ou mulheres; e as pessoas param para ouvi-la.” (Caderno de campo, 2016).

Percebemos que essas questões geracionais pareciam influenciar parte da hierarquia em sala de aula. Os episódios observados ao longo do semestre demonstram que tanto os alunos mais velhos tinham menos deferência e respeito pelos alunos mais novos, quanto as pessoas mais novas respondiam a esse estímulo, deixando de reagir quando eram interrompidas e parando para ouvir quando os alunos mais velhos falavam.

Também acentua esses acontecimentos o fato de seus atores principais, na maioria das vezes, além de mais velhos, serem homens. Apesar de em uma das aulas, exposta no último trecho supra, uma mulher mais velha interromper os demais estudantes em suas falas, esse comportamento não foi verificado em outras mulheres mais velhas, sendo mais frequente entre os homens com mais idade. Nas reuniões do grupo durante o período de observação em campo, inclusive, as discussões sobre tais eventos se mostraram recorrentes, já que nos surpreendia a facilidade desses alunos (homens mais velhos) se colocarem de maneira central, incisiva e muitas vezes desrespeitosa na discussão. Ao longo do semestre, ficaram então conhecidos como os “episódios dos homens mais velhos”, evidenciando a importância de se considerar a intersecção entre os marcadores de gênero e geração.

Em determinada situação, uma expressão marcada por gênero, utilizada por um homem mais velho em sala de aula, levou uma pesquisadora do GPEIA a refletir. Um aluno, para falar sobre a abertura do



investimento estrangeiro, disse que o Brasil “abre as pernas” para o capital internacional. A fala do aluno causou desconforto na pesquisadora, devido a sua carga machista, relacionando uma concepção de promiscuidade e passividade de se “abrir as pernas” no sexo com a abertura para investimento estrangeiro no país. Para ela, a expressão utilizada representa a ideia de que o sexo para a mulher é um ato de submissão – em contraposição à atividade e “investida” (ou “investimento”) do homem –; considerando o desejo da mulher no sexo como algo inexistente, ruim ou condenável.

Outro episódio que teve destaque foi um diálogo entre um aluno mais velho e a professora que ministrava a aula:

Logo no início, um aluno mais velho, na última fileira da sala, levantou a mão para perguntar se seria possível o uso do microfone, pois não conseguia escutá-la de trás da sala. (...) A professora atende o pedido do aluno, dizendo que ele poderia vir também para a frente. Como justificativa, o senhor atrás de mim responde que “estava cansado e havia trabalhado o dia inteiro”. [professora], impaciente, não gostando muito da resposta, atendeu ao pedido, mas fez uma ressalva com o seu jeito carismático: “caso eu me atrapalhe, irei desligar o microfone”. Posteriormente, ao longo da exposição, o microfone desliga, a professora perde a paciência e diz de forma jocosa: “Eu que tenho [idade elevada], trabalhei o dia inteiro e tô falando igual a uma condenada não estou reclamando de nada. Caso o senhor queira ouvir melhor, venha para frente”. (Caderno de campo, 2016).

O acontecimento relatado acima foi uma situação de conflito em que transpareceu o descaso do aluno para com a professora e o papel que ela exerce na sala de aula. Além do evidente desrespeito, é clara a comodidade do aluno em agir da maneira como o fez. Mais uma vez, a questão de gênero pareceu permear a relação entre os atores na sala de aula. Aqui, cabe o questionamento: será que o aluno teria esse comportamento se o docente fosse homem? Será que uma aluna agiria da mesma maneira?

Portanto, o marcador social de geração aparece, novamente, relacionado ao de gênero nesses casos, especialmente quando se compara o comportamento dos homens com o das mulheres. São situações em que idade e gênero se intersectam e criam episódios de destaque.

5.4. Raça e classe social

Nesse tópico, analisamos a classe social e raça, marcadores previstos nas nossas expectativas da pesquisa. Em ambos os casos, foi grande a dificuldade de análise, já que tais aspectos de perfil pessoal não podem ser verificados de maneira absoluta com a mera investigação visual. Desse modo, reconhecemos e pontuamos a seguir as possibilidades de distorções, mas também destacamos nosso intenso esforço para que a imagem aqui projetada seja a mais próxima da realidade com que nos deparamos.

Em relação à raça, não é possível afirmar predominância de alunos negros em um turno específico devido à fluidez dos dados que obtivemos. Assim, vale notar que nos deparamos com obstáculos para observar este marcador. Isso porque, em virtude da metodologia de observação adotada, apenas conseguimos fazer a heteroidentificação das pessoas, não tendo sido circulado questionário em que fosse possível colher a autodeclaração⁶³. Igualmente, não obtivemos dados sobre o perfil racial dos alunos matriculados na faculdade.

⁶³ Com exceção dos alunos entrevistados.

Então, o marcador raça foi negociado entre o campo e as pesquisadoras, assim como foi feito com o gênero. Nesse caso, observamos a composição das aulas a partir de marcas comumente racializadas (como cor de pele, por exemplo). Além disso, um problema que identificamos posteriormente na pesquisa foi o fato de que pessoas amarelas, de origem asiática, foram somadas ao grupo de pessoas brancas. É fato que essa escolha da heteroidentificação implica em limitações. Mesmo assim, optamos por não nos abster de revelar os dados a respeito da questão racial na faculdade, a fim de que outras pesquisas possam avançar nessa agenda⁶⁴.

Nesse sentido, como destacou uma das pesquisadoras, a sala não era diversificada em termos de raça⁶⁵. Ainda, outras pesquisadoras, ao observarem os alunos escolhendo grupos de seminário, não conseguiram verificar se havia uma homogeneidade racial na escolha dos grupos devido à pouca quantidade de pessoas negras na sala.

Entretanto, a título de comparação, identificamos menos pessoas negras nas aulas do diurno. Nesse período, não reconhecemos nenhuma pessoa negra em três das sete aulas observadas. Além disso, sinalizamos a presença de apenas um aluno negro em outras duas turmas e, nas duas restantes, três e cinco.

Já no noturno, a situação foi diferente: negros estavam presentes em todas as salas observadas. Em quatro das também sete turmas do turno da noite, percebemos ao menos um aluno negro. Nas demais, notamos “dois ou três”, três, e “poucos”.

Disso concluímos que houve mais variação de números entre as turmas do diurno, enquanto no noturno o número de alunos negros observados em sala de aula se manteve mais uniforme. Contudo, apesar de alunos negros aparecerem em todas as classes da noite, a turma com o maior número de alunos negros verificado em nossa pesquisa é do diurno. Portanto, embora observada uma tendência de menos alunos negros no turno matutino, não é possível fazer uma inferência matemática quanto aos dados percebidos.

Diferenças entre os turnos à parte, podemos afirmar que o campo etnografado revelou-se majoritariamente branco. Mesmo na turma em que notamos a maior quantidade de pessoas negras, a discrepância é manifesta: cinco de aproximadamente cento e dezessete alunos. Sobre isso, interessante o trecho de uma das entrevistas que realizamos:

“GPEIA: Você acha que a quantidade de perguntas, ela é bem distribuída em relação a sala, assim, se mais mulheres fazem pergunta, mais homens, mais pessoas mais velhas, mais novas, brancos, negros?”

Resposta: Nossa, é, eu acho que, é, acho que é bem distribuído sim. Acho que a questão de brancos, negros, a esmagadora maioria da nossa sala é branca, então, a gente não tem muito o que fazer. Mas é, acho que é bem distribuído, eu acho que um pouco mais de gente mais nova faz mais pergunta, mas acho que também as pessoas mais velhas tão, elas se sentem acolhidas entre aspas pra fazer as perguntas sim.” (Mulher, branca, orientação sexual não indicada, 18 anos, escola particular sem bolsa)

64 Para mais informações sobre questões de raça em faculdades de direito, ver Schwarcz (1993).

65 Nossa pesquisa no campo foi realizada durante o ano de 2016, quando as cotas existentes na faculdade eram apenas as sociais, que destinavam 20% das vagas para alunos vindo de escolas públicas. Em 30 de março de 2017, a Congregação da Faculdade de Direito aumentou esse número para 30%, aprovando a reserva de 2/3 delas (20% do total das vagas) para alunos pretos, pardos ou indígenas (PPIS). Disponível em: <http://jornal.usp.br/universidade/ingresso/faculdade-de-direito-da-usp-aprova-cotas-raciais-pelo-sisu/>. Acesso em 14 de agosto de 2017. Com isso, há possibilidade e esperança de que a Faculdade se torne um ambiente mais plural, já que 92 alunos dessas minorias ingressarão no curso por ano. Nesse sentido, novas pesquisas que tenham como campo a nova configuração da Faculdade poderão revelar resultados interessantes e, ao que parece, mais diversos que o nosso.



Em um país em que mais da metade da população se identifica como negra⁶⁶, a ausência de pessoas negras em uma faculdade pública não reflete a composição da sociedade. Essa situação espelha, na verdade, um problema grave: o contexto de desigualdade vivido por essas pessoas. É exemplo disso a percepção de uma das pesquisadoras em uma aula em que um seminário era apresentado:

“Deve-se sustentar oralmente o conteúdo do trabalho, momento que, como vimos em algumas leituras, costuma privilegiar os meninos e pessoas brancas. Nos trios, por exemplo, em que uma pessoa não precisava apresentar, reparamos que as mulheres e estudantes negros não eram as pessoas geralmente escolhidas para falar.” (Caderno de campo, 2016).

Nesse momento etnográfico, as pesquisadoras perceberam menor oportunidade de fala e participação de pessoas negras em relação às brancas. A mesma questão surgiu em outra disciplina, em que se acrescentou a falta de ocupação do espaço pelo aluno negro:

“Nesse sentido, chamou-me a atenção, justamente, a ausência de interação. Havendo um aluno negro, percebi que entre o fim da monitoria e o início da aula ele permanecia, com frequência, bastante tempo sozinho. Ao observá-lo, pareceu-me que ele ocupava “pouco espaço na sala”. Ele falava baixo, não se levantava para sair quando batia o sinal. Eu nunca o vi se manifestar em discussões ou fazer perguntas.” (Caderno de campo, 2016)

Além disso, uma das pesquisadoras também percebeu a falta de frequência do único aluno negro identificado por ela. Depois de uma das aulas em que notou sua presença, o aluno não mais compareceu ao curso.

Em relação ao marcador social, muito pouco foi apontado nos cadernos de campo⁶⁷. Provável motivo para isso é a dificuldade em captar o marcador apenas pela observação de aparência e do contexto de pouca exposição pessoal dos alunos que é a aula. Tendo em vista a dificuldade de aferição, nossa análise não diferenciou os períodos diurno e noturno a partir dessa questão⁶⁸.

Não obstante, em uma das aulas do diurno percebemos que a turma era homogênea neste aspecto, sendo observado um padrão econômico elevado entre os alunos.

Com a vigência, em 2018, de cotas raciais na FDUSP via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), uma reflexão acerca da relação entre os marcadores de raça e classe social, já explorada por muitos autores no Brasil e no exterior⁶⁹, será de relevo para pesquisas como a que aqui desenvolvemos. Apesar da carência de dados sobre o tema neste trabalho, a análise de tais marcadores nesta Faculdade é importante agenda de pesquisa, inclusive para futuros trabalhos do GPEIA.

5.5. Conclusões deste capítulo

Notamos e mapeamos as discrepâncias significativas entre a composição das salas de aula da manhã e da noite e concluímos que a expectativa inicial de que tais características são capazes de influenciar o marcador de gênero se revela verdadeira. Nesse sentido, há uma clara variação no ânimo da faculdade ao longo de cada

66 Segundo o IBGE (2015), em 2014, mais da metade da população brasileira (53,6%) se declarava como de cor ou raça preta ou parda.

67 Como já ressaltado, nossa pesquisa foi realizada no primeiro ano de aplicação das cotas sociais, aprovadas em 2015. Era um ano importante, portanto, para observar o perfil dos alunos com base na classe social, considerando que 92 deles advinham de escolas públicas. Entretanto, como exposto no texto, há dificuldade de observação desse marcador e poucos resultados sobre ele foram obtidos.

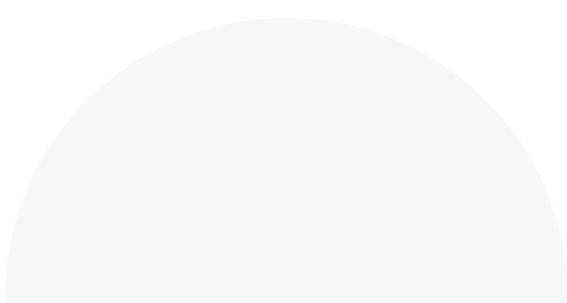
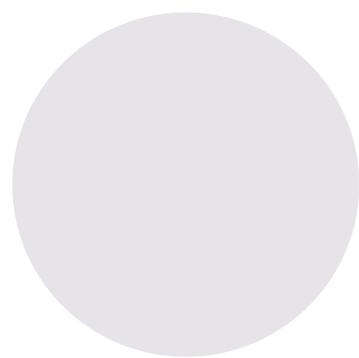
68 Importante notar que tentamos obter os dados referentes à classe social dos estudantes, mas isso não foi possível. O sítio eletrônico da FUVEST, por exemplo, local em que estatísticas nesse sentido eram divulgadas, passou por uma recente reforma e tais informações não estão mais disponíveis.

69 Conferir, por exemplo, Davis (2016), Almeida (2018), Moura (1994) e Fernandes (1965).

um dos turnos, que oscila entre o despertar e o adormecer. Já no que diz respeito à frequência em sala de aula, não notamos diferença entre os períodos, mas assinalamos os fatores que a impactam.

Além disso, não foi possível, nesta pesquisa, fazer relações entre os marcadores de classe social e raça com o de gênero em cada um dos turnos, em virtude da dificuldade enfrentada para observar os dois primeiros marcadores. De todo modo, é relevante descrever que, enquanto o período diurno se revelou mais jovem e mais branco, no período noturno foram observados mais alunos negros e mais velhos, configurando-se turmas um pouco mais diversas e heterogêneas nesse sentido. Ademais, a marcante presença de alunos mais velhos no turno da noite evidenciou a relação entre os marcadores de gênero e de geração, demonstrando que a intersecção entre tais marcadores é capaz de influenciar a construção de hierarquia e a interação em sala de aula.





6. O PERFIL DOCENTE

Neste capítulo, propomos uma análise das interações em sala de aula com enfoque na figura do docente. Não se trata de um estudo minucioso acerca do perfil de cada docente individualmente considerado, mas sim de evidenciar, a partir da totalidade dos dados colhidos, de que forma a atuação docente pode impactar e influir nas relações de gênero em sala de aula (ou ser afetada por elas). Não se trata, portanto, de investigar de que modo as trajetórias e perfis dos docentes – análises essas que exigiriam outros instrumentos metodológicos –, mas de compreender como a figura do docente se posiciona nesse conjunto de interações observadas e sua relação com determinados padrões de interação, de forma a organizar uma reflexão com enfoque específico nessa figura.

Ao organizamos essa reflexão acerca do papel docente, o gênero emergiu como uma das categorias mais evidentes em torno da qual poderíamos tecer nossas hipóteses. No entanto, notamos que ela não é a única a ser considerada. Outros elementos do perfil docente também podem ser relevantes para compreender como as relações de gênero se organizam em sala de aula, como o perfil profissional e a idade, por exemplo. Notamos, sobretudo, que o perfil docente engloba uma série de características complexas e dinâmicas, que ganham significado no próprio processo de interação com os demais sujeitos, como os discentes, ou com mecanismos ou dispositivos de socialização⁷⁰ operantes na instituição de ensino. Assim, em última análise, há sempre uma dimensão relacional a ser considerada no que se refere à compreensão do papel docente. A importância dessa dimensão relacional é, aliás, largamente salientada nos estudos críticos sobre marcadores sociais da diferença:

“A dimensão relacional da diferença – seu estabelecimento em contraste com a norma – também tem sido mascarada. A diferença tem sido representada como um traço fundamental ou natural de um grupo enquanto a norma padronizada (o indivíduo homem branco) não é considerada como possuidora de traços coletivos.” (SCOTT, 2005, p. 24).

É relevante ressaltar que notar a complexidade das relações sociais marcadas pela desigualdade não significa negar o diagnóstico de desigualdade de gênero que, de forma mais ou menos acentuada, perpassa toda a realidade social brasileira e, inclusive, a Universidade. Dados quantitativos, já referidos no capítulo 2, demonstram a solidez dessa constatação e sustentam o pressuposto teórico de que há uma desigualdade estrutural de gênero.

Essa desigualdade estrutural, entretanto, pode adquirir diversas configurações, graus e feições conforme o contexto. Nosso objetivo de pesquisa, nesse sentido, é identificar de que forma essa desigualdade se traduz em padrões de interação concretos no cotidiano das salas de aula da FDUSP, o que inclui identificar e compreender contradições e ambivalências que perpassam e conformam essa desigualdade. Trata-se, assim, de examinar como o gênero é produzido e reproduzido num contexto bastante específico e no nível das interações intersubjetivas, sem pressupor a existência de uma determinada configuração, padrão ou modelo de relações de gênero.

⁷⁰ Utilizamos o termo *dispositivo* como concebido por Foucault. A definição, dada de forma sistemática apenas durante uma de suas entrevistas, revela que o conceito se constitui de três dimensões: (i) enquanto conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais. Nas palavras do autor, a definição inclui o dito e o não dito, sendo o dispositivo a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Por sua vez, todos estes elementos, discursivos ou não, estão em constante relação e assumem diversas funções; (ii) o dispositivo pode demarcar natureza de relações diversas; por exemplo, pode aparecer como programa de uma instituição ou como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; (iii) tem sempre uma função estratégica, inscrita em uma relação de poder (FOUCAULT, 1988, p. 244).

Em razão dessas considerações, seria inadequado sistematizar nossa análise a partir da elaboração de perfis ou tipos docentes, pois simplificaria a complexidade do observado e resultaria em conclusões artificiais. Optamos, assim, por uma análise contextualizada do papel e da figura docente, com foco da descrição das interações. Como já dito, notamos, em síntese, que a atuação docente não pode ser compreendida fora de seu contexto e que, embora o docente tenha uma centralidade significativa na teia de interações presentes nas salas de aula, que o permite, em maior ou menor grau, influenciar e organizar tais interações, ele não as determina ou produz unilateralmente. Ainda assim, em razão dessa centralidade, o docente pode atuar como um grande potencializador de processos de construção da (des)igualdade de gênero na sala de aula.

Portanto, a análise apresentada aqui deve ser vista como um esforço inicial de identificação de padrões de interação significativos para compreender as interações observadas em sala de aula e que podem ser úteis para novas agendas de pesquisa. São análises abertas a disputas de significado e consubstanciam uma primeira tentativa de compreender tais interações. Ainda assim, tais considerações estão solidamente fundamentadas em dados colhidos pela observação contínua e estruturada da sala de aula, conforme descrito nos capítulos anteriores.

6.1. Gênero do docente: impactos na interação com o corpo discente

6.1.1. O gênero do docente influencia as interações na sala de aula?

Para pensar se e de que forma o gênero do docente influencia as interações em sala de aula, é preciso notar as circunstâncias institucionais que perpassam esse ambiente. Na universidade, observamos que persiste um cenário no qual o padrão do sujeito cognoscente ainda é masculino. No ano de 2015, na USP como um todo, as mulheres constituíam 46,4% do corpo discente da graduação, 51,5% da pós-graduação e 40,9% do corpo docente com dedicação exclusiva, mas apenas 23,7% dos postos de *senior leadership* (cargos de reitor da Universidade, vice-reitor, decanos, diretores de ensino e pesquisa, diretores das faculdades e superintendentes) e 15,4% dos cargos de professor titular eram ocupados por mulheres (ONU MULHERES, 2016).

Sem citar outros dados mais gerais sobre desigualdade de gênero no Brasil, cabe ressaltar, também, os dados sobre a FDUSP, já citados anteriormente⁷¹: docentes homens ainda são maioria absoluta nos cargos mais altos; são deles os nomes que identificam as salas de aula; são eles que estão imortalizados nos quadros espalhados nas dependências do prédio da Faculdade. Em síntese, as mulheres permanecem sub-representadas neste espaço, seja em níveis simbólicos, seja no que se refere à ocupação de posições de poder. Nesse cenário, o docente homem ocupa, desde logo, uma posição dominante nessa estrutura, já que integra esse grupo social que compõe a maioria das posições de poder na Universidade (e na sociedade de modo geral). Há, portanto, uma desigualdade estrutural de gênero que caracteriza o ambiente universitário.

Isso não implica dizer, obviamente, que o gênero do docente, por si só, determina a menor participação de toda e qualquer aluna mulher ou que o gênero masculino se traduz, necessariamente, em uma postura sexista, mas sim que ele é um fator que tende a influenciar as relações nas salas de aula, uma vez que replica esse cenário marcado pela sub-representação de mulheres. Como veremos adiante, notamos que as posturas adotadas pelos docentes homens na condução das aulas, assim como no caso das docentes mulheres, podem ter o poder de aprofundar ou mitigar a desigualdade de gênero. Ainda assim, os dados colhidos sugerem que há desafios específicos enfrentados por cada gênero em razão dessa desigualdade estrutural que perpassa o ambiente acadêmico.

71 Conferir capítulo 2.

Sobre os docentes homens, notamos que seu gênero pode impactar de modo negativo a participação das alunas, especialmente quando não há uma consciência sobre esse impacto. A observação das salas de aula nos forneceu indícios de que essa hipótese tem grande potencial para descrever determinados aspectos das relações travadas nesse espaço. Foram recorrentes as afirmações, colhidas em entrevistas com alunas, de que, na FDUSP, ambientes predominantemente masculinos e com figuras de autoridade masculinas produzem uma atmosfera que as intimida⁷². Ou, ainda, de que docentes mulheres são vistas como figuras mais acessíveis, que tornam o ambiente da sala de aula menos árido. Como exemplo, podemos citar a percepção bastante ilustrativa de uma das alunas entrevistadas que, respondendo à pergunta “você acha que o gênero da professora afeta a sala de aula?”, afirmou:

“Sim, eu me sinto muito mais à vontade de procurar ela no final da aula do que um professor homem no final da aula, isso porque eu sou mulher.” (Mulher, branca, orientação sexual não indicada, 20 anos, escola particular sem bolsa)

Nas entrevistas, pudemos perceber que essa intimidação ou desestímulo tem, em muitos casos, raízes em experiências (anteriores ou exteriores) marcadas pela opressão de gênero, ou seja, decorrem ou são influenciadas por outras interações que marcaram de forma negativa as trajetórias das discentes. Fica evidente, assim, que as trajetórias das discentes (assim como a trajetórias dos discentes) não ficam do lado de fora da sala de aula quando nela adentram. Os corpos que estão em interação nas salas de aula são corpos marcados por experiências prévias que afetam e conformam o sentido das experiências atuais. Sobre o tema, uma das alunas entrevistadas relatou sua experiência de se sentir menos confortável ou segura em disciplinas ministradas por docentes homens, relacionando essa sensação com esse fenômeno:

“[...] quando alguém tem muito mais conhecimento que você, você fica meio receoso já de, de falar alguma coisa. E... a pessoa sendo homem, aí eu acho que você se sente menos confortável ainda [...] Eu acho que é um conjunto. Não que os meus colegas me pressionem, mas é, é, é uma coisa socialmente construída, né? Você, sei lá... Quando, você sendo mulher você tem que saber 50 vezes mais pra alguém te ouvir; levar em consideração o que você está falando. Então já, já começa por aí [...]” (Mulher, branca, bissexual, 18 anos, escola particular sem bolsa)

No mesmo sentido, uma aluna também afirmou essa percepção de dificuldade de participação das mulheres em ambientes prevalentemente masculinos, explicando-a nos seguintes termos:

“Tem uma diferença brutal, assim. Ainda quando as mulheres participam, elas sempre pedem desculpa... Elas sempre acham que elas tão erradas... Elas sempre levantam uma dúvida sobre o que elas estão falando... Eu (ênfase), particularmente, sou mais assertiva do que a média. Mas, eu sei que não é assim, eu vejo, né? Não só aqui, mas em outros ambientes também. As mulheres têm mais medo de errar ainda. E... quando elas falam, ainda, é, é, é... têm mais uma insegurança; tem uma insegurança a mais. Não é... é, é... Tem uma, assim, uma insegurança... Tem uma diferença, sim, bastante grande... entre os

72 Apenas em uma das entrevistas, referente a determinada aula ministrada por um docente homem, uma aluna, ao ser questionada se existiria alguma diferença de participação e de comportamento entre homens e mulheres em sala de aula, afirmou: “Eu acho que nas aulas... Tem algumas aulas que têm muito mais participação, né?... Mas nas aulas que têm participação efetiva, é... É igual. Não tem... Não tem, assim, uma sobreposição masculina. Nada disso. É bem, bem equilibrado (...). Então, assim, tem aulas que são muito participadas; que o professor... Ahn... Ele já conduz a aula de uma certa maneira já contando com, com a pergunta, com a participação, né? E... Mas de modo geral... Assim, eu não vejo nenhum... Assim, nenhum limite de participação. E nem prum lado nem pro outro: pra homem, mulher... Gente mais jovem, mais velha. Não tem. É bem igualitário.” (mulher, branca, heterossexual, 47 anos, escola particular sem bolsa).



homens e as mulheres. (...) as mulheres tendem a falar mais quando estão num ambiente só de mulheres. Não dá pra fazer isso aqui, né? Então, assim, é... (...) você vem carregando isso da educação, da cultura... Entendeu? Essa insegurança não nasce aqui. Então, assim, é difícil resolver ela aqui. Mas eu acho que tem formas de você abordar isso... Entendeu?" (Mulher, branca, heterossexual, 29 anos, escola particular com bolsa)

Embora haja essa percepção generalizada de que a presença de um docente homem tende a criar um ambiente de afastamento para muitas alunas, cabe ressaltar que o fato da aula ser ministrada por uma professora mulher não implicou necessariamente, para as alunas, maior disposição ou conforto para participar em sala de aula – o que nos conduz a refletir sobre a existência de outros fatores que contribuem para formar esse cenário desestimulante à participação, como, por exemplo, a própria interação entre discentes.

6.1.2. Contornos da autoridade feminina: entre a rigidez e o afeto?

Observamos que a interação do docente com o corpo discente está fortemente relacionada com um processo de construção da autoridade docente. Cada docente negocia essa autoridade de forma própria, mas esse processo é também atravessado por marcadores da diferença, sendo um deles o gênero. Nesse sentido, a autoridade e a postura do docente, que mobilizam aspectos de sua personalidade e subjetividade, estão em constante diálogo com os estereótipos e papéis de gênero pré-estabelecidos, que regulam as relações sociais. Esses significados de gênero, como já dito, são socialmente construídos e não possuem natureza ontológica, pré-social. Ademais, possuem uma dimensão relacional, ou seja, os significados dos papéis masculinos são construídos a partir da sua relação com os significados dos papéis femininos – relação essa que, em geral, é organizada de forma hierárquica. As disputas em torno da resignificação desses papéis são permeadas por ambiguidades – de acordo com as circunstâncias, a valorização de características ou tarefas tidas como femininas podem significar um aprofundamento ou atenuação da desigualdade de gênero.

A construção da autoridade do docente emergiu como uma questão central em nossa análise. Uma das hipóteses surgidas ao longo do trabalho de campo foi a de que as docentes mulheres na Faculdade de Direito, potencialmente, enfrentam mais obstáculos ou dificuldades na construção/manutenção de sua autoridade, possivelmente porque esse lugar de autoridade geralmente é naturalizado como algo a ser ocupado pelos homens. O próprio exercício da intelectualidade e da docência no ensino superior, aliás, é historicamente marcado pela desigualdade de gênero⁷³. Essa desigualdade, mesmo que atenuada, parece ainda se perpetuar por meio de estereótipos e experiências de opressão de gênero que marcam as trajetórias das mulheres docentes. Em relação às interações na sala de aula, uma das possíveis expressões desses obstáculos são resistências ou indiferenças explícitas dos alunos em relação à autoridade exercida por elas.

Analisando os dados coletados em campo, sobretudo as entrevistas, notamos que há uma tendência do corpo discente de perceber as docentes mulheres como figuras mais planas e com poucas nuances, enquanto que, aos docentes homens, é oportunizado que manifestem e construam sua subjetividade em toda sua complexidade, albergando atributos diversos entre si. Às docentes mulheres, assim, são reservadas, com mais frequência, percepções baseadas em tipos simplificados e estereótipos.

⁷³ Embora as mulheres sejam hoje maioria do corpo docente no ensino superior, a denominada "inversão do hiato de gênero na educação", em todos os seus níveis, ocorreu apenas a partir da década de 1980 (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004, p. 11). Em relação à docência, no período 2006-2012 as mulheres ainda eram minoria (CADERNOS DO GEA, 2014).

Notamos, ainda, que essas percepções discentes mobilizam, de forma recorrente, duas noções, que, nesta análise, reconstruímos enquanto duas categorias: rigidez e afeto. Cabe ressaltar que essas categorias (rigidez e afeto) são reconstruções baseadas nas impressões e percepções de alunos e alunas entrevistados, ou seja, buscam justamente sintetizar a visão por eles expressada. São, assim, categorias que buscam amplificar e aprofundar a descrição do campo, trazendo à tona a visão dos sujeitos discentes. Tais categorias, rigidez e o afeto, não são necessariamente vistos como algo intrinsecamente bom ou ruim pelos alunos. Esse juízo de valor varia, sobretudo, de acordo com o gênero de quem performa a rigidez ou o afeto.

6.1.2.1. Rigidez

A rigidez parece ser vista, por parte do corpo discente, como um conjunto mais ou menos homogêneo de atributos ou posturas diversas que expressam rigor, severidade ou impessoalidade. Observamos que se estabeleceu uma tendência de as docentes mulheres, ao afirmarem sua autoridade, serem percebidas como muito mais rígidas que os docentes homens pelo corpo discente. A hipótese é que, por ser a rigidez percebida como um atributo eminentemente masculino, quando performada por uma docente mulher, é vista como algo fora do lugar ou negativo e, por isso, significada de forma mais acentuada pelo seu interlocutor. Por sua vez, quando um homem performa tal característica, ele está em sintonia com as expectativas sociais de gênero nele depositadas. Sua rigidez, tida como natural ou normal, não é algo que desperta atenção, pois já esperada. Por outro lado, uma docente mulher que tem uma atitude mais rígida age em desacordo com as expectativas de gênero. Esse desacordo, então, gera uma percepção amplificada dessa característica da rigidez. Comparativamente, haveria, então, uma distorção nessa percepção que varia de acordo com o gênero do docente⁷⁴.

Foram diversos os episódios que embasam a constatação desse tipo de leitura seletiva sobre a rigidez de docentes. Em uma das entrevistas, uma aluna ressaltou essa percepção generalizada da turma acerca da rigidez e seriedade da professora:

“(…) desde o começo eu já ia ouvindo do resto da sala, que ela era bem séria, puxava bastante, bem brava, quando alguém chegava atrasado ela dá aquela cara fria assim, então já dava um pouco mais de distanciamento, e aí eu sentia um pouco que não tinha essa relação pra chegar e tirar uma dúvida tranquila, assim” (Mulher, branca, heterossexual, 18 anos, escola pública)

Embora as pesquisadoras tenham observado que a professora poderia, de fato, ser lida como rígida, notou-se que, em comparação com os docentes homens, não havia nada de especialmente rígido nas posturas da docente em questão que justificasse essa percepção. Assim, pareceu forte a hipótese de que há uma percepção seletiva e estereotipada acerca da rigidez da docente por parte do corpo discente.

Por outro lado, também surgiu a hipótese de que a rigidez possa figurar como uma estratégia das docentes para construir sua autoridade num cenário em que ela é recorrentemente negada ou testada pelo corpo discente. Durante o campo, foram observados episódios que ilustravam resistências ou indiferenças explícitas dos alunos em relação à figura da docente. Em um dos episódios observados, no qual a pesquisadora ressaltou que a docente “sempre mantinha uma posição de hierarquia em relação aos alunos”, foi ressaltado que:

74 A constatação dessa distorção ou descompasso foi realizada a partir da comparação qualitativa entre as observações realizadas em salas de aula pelas pesquisadoras e a percepção dos alunos colhidas em entrevistas.

“[...] algumas aulas me incomodavam bastante por causa do barulho e eu me perguntava se a professora não se incomodava também. As conversas costumavam ser variadas. Homens, mulheres e grupos mistos. Tinha a sensação que normalmente, quando eram duas mulheres conversando, era algo mais pontual e rápido. Havia uma dupla de homens que sempre conversavam no começo do semestre. Eles passavam quase a aula toda conversando e, inclusive, a professora chamou atenção deles um dia. Um deles, mais velho (talvez uns 30, 35 anos), parou de frequentar as aulas durante o semestre. O outro (uns 20 anos) continuou indo, mas parecia usar seu laptop para fazer outras coisas que não prestar atenção. Mais para o final, talvez no final de outubro e começo de novembro, ele parou de aparecer também. De resto, as conversas eram variadas entre os grupos e se concentravam mais do meio para o fundo” (Caderno de campo, 2016).

Em outros campos observados, essas tensões também foram explicitadas e a rigidez como estratégia de afirmação de autoridade em um cenário em que ela é recorrentemente testada foi descrita de forma bastante contundente pela pesquisadora em campo:

“A docente se coloca marcando posições de severidade o tempo todo. Seja com a lista de presença, seja com erros gramaticais nas provas, seja com o corte de falas. O tom de voz é firme e raríssimos são os momentos de piadas e descontração, rapidamente interrompidos para a continuidade do conteúdo. Sua vestimenta é séria, sóbria e formal, e a postura sempre ereta, com poucos movimentos corporais. A constatação da centralidade da rigidez em um curso de uma das poucas professoras mulheres, jovem, em uma matéria ‘não dogmática’ nos traz inúmeras questões sobre a força das normas e valores tradicionalmente presentes no âmbito da faculdade (...). Quando há um questionamento da autoridade da professora, é possível perceber que ele se manifesta geralmente por um tom de voz irônico ou irritado de algum aluno ou aluna, pela saída da aula antes do horário final, pela postura corporal ou por conversas paralelas e distrações. Os/as alunos/as, ao longo do curso, passaram a conversar mais em grupos pequenos durante a aula e a utilizar mais os celulares. Nos momentos em que observamos esses pequenos enfrentamentos, eles foram protagonizados por alunos homens. São os alunos homens, por exemplo, que majoritariamente ocupam as fileiras finais da sala, deitados de maneira relaxada nos bancos de madeira. Os alunos homens também são os que mais saem da sala durante a aula.” (Caderno de campo, 2016).

Ainda que o corpo discente possa ter reproduzido uma leitura seletiva e estereotipada acerca da rigidez, também houve entrevistas nas quais a rigidez foi identificada, por discentes, como estratégia de construção ou negociação da autoridade. No caso da disciplina comentada acima, questionamos algumas alunas sobre os possíveis motivos para tal padrão no comportamento da professora. Diferentes hipóteses foram aventadas, inclusive a possibilidade de que, devido ao seu gênero, a docente estaria fazendo uso da severidade como uma ferramenta na negociação de sua autoridade:

“Acho que isso tem a ver com ela ser mulher, porque eu acho que ela precisa se afirmar o tempo todo, sabe, porque não basta só ela ser boa, ela tem que provar que ela é tão boa quanto o professor homem. Então eu acho que ela cria essa dinâmica de rigidez e na correção, de exigir as coisas na sala de aula justamente pra conseguir manter esse padrão, pra “ninguém achar que é passeio” por ela ser mulher, sabe.” (Mulher, branca, heterossexual, 20 anos, escola particular com bolsa)⁷⁵

⁷⁵ “Olha, não sei, talvez ela quisesse fazer a aula dela parecer mais séria do que é. Ela pega muito pesado com as avaliações, talvez seja isso né, ela querer puxar um pouco mais da gente.” (Mulher, branca, heterossexual, 19 anos, escola particular com bolsa).

Como é possível perceber, a observação realizada durante o semestre nos permitiu colher indícios que se ajustam às duas hipóteses iniciais acerca da relação das docentes mulheres com a rigidez. Se, por um lado, a rigidez pode apenas emanar de uma característica ou convicção pessoal acerca de métodos pedagógicos, integrando a subjetividade e escolhas da docente, ela também, sem dúvida, adquire significado e é constituída nas relações estabelecidas com os discentes. Nesse sentido, identificamos algumas explicações possíveis: (i) a rigidez pode ser lida de forma superdimensionada pelo corpo discente quando é performada por uma docente mulher (em alguns casos, chegando a formar uma percepção caricatural) ou (ii) a rigidez pode constituir uma estratégia ou resposta da docente frente a dificuldades em estabelecer sua autoridade nesses espaços – ou, ainda, as duas coisas concomitantemente.

6.1.2.2. Afeto

Denominamos de “afeto” um conjunto variável e não homogêneo de características e posturas comentadas pelo alunado – são, por exemplo, características como simpatia, descontração, mostrar-se acessível ou disponível, não estabelecer relações tão marcadamente hierárquicas, compartilhar experiências pessoais e afetivas, fazer piadas, etc.

Em sentido similar ao que acontece com a rigidez, parece haver uma naturalização das características tidas como femininas quando o corpo discente hiperdimensiona certos atributos ou posturas quando se trata de docentes mulheres. Por outro lado, também em sentido similar com o que observamos em relação à rigidez, uma autoridade pelo afeto pareceu figurar como outra possibilidade ou estratégia oferecida às mulheres docentes para a construção de sua autoridade, a qual se adequaria de forma mais harmoniosa às expectativas tradicionais de gênero.

Em duas das disciplinas observadas, duas mulheres ficaram responsáveis por lecionar para a graduação. Em ambos os casos, o curso foi dividido com outro professor. Vale destacar que apenas uma delas era professora, enquanto a outra era monitora de um professor, muito embora, na prática, tenha sido a responsável por ministrar a maior parte do curso. Em uma dessas interações, observou-se que a professora utilizava elementos jocosos para criar uma atmosfera de intimidade com os alunos. Vejamos um episódio ocorrido em uma das aulas, conforme descrito por uma das pesquisadoras:

“Quando a professora informa aos alunos que o curso será ministrado por ela e por outro professor (homem) do departamento, ocorre uma interação totalmente atípica e interessante: um dos alunos pergunta:

“É o professor [nome do docente] que vai corrigir a prova?”

“Não, é a professora [nome da docente]. Quer dar beijo?”

Após oferecer “um beijo”, fazendo, comicamente, referência a uma eventual gratificação que o aluno ganharia na correção da prova, esse se levanta, ela se dirige ao assento dele, ambos se abraçam – com um afeto espontaneamente encenado – e ele dá um beijo em sua bochecha, bem no meio da sala. A classe inteira ri alto, torna-se um momento de grande descontração. Logo na sequência a professora fala que, quem colocar “sim querida” na prova também irá ter uma correção privilegiada. Mais risadas surgem.

Essas interações são bastante marcantes porque explicitam a forma descontraída, engraçada e afetuosa que permeou todo o encontro. Na minha percepção, a professora agia praticamente de forma teatralizada. Circulava pela sala, não usava microfone, buscava aproximação física com os alunos, gesticulando e fazendo várias caras e bocas durante sua exposição.” (Caderno de campo, 2016).

O episódio acima ocorreu no primeiro encontro. No entanto, a relação afetuosa da professora com os alunos continuou e foi responsável pela construção de um ambiente menos hierarquizado e mais horizontal. Logo, a seguinte impressão da primeira aula permaneceu ao longo de todo o semestre:

“A dinâmica e o clima que se instaurou ocorreu em grande parte devido à aproximação pessoal e afetuosa que a professora estabeleceu com a sala. A relação hierárquica professora-aluna(o) era respeitada, estava presente, mas havia sido mitigada, havia sido formada uma relação de empatia e afetuosidade, o que propiciou um ambiente bastante descontraído”. (Caderno de campo, 2016).

A professora era bastante receptiva para tirar dúvidas e, sempre que utilizava os alunos como exemplo, o fazia de forma cuidadosa. Esses e outros aspectos já citados foram responsáveis por uma maior aproximação e uma avaliação positiva da docente por parte dos alunos e alunas⁷⁶. Vale destacar que um dos entrevistados chegou até mesmo a reforçar a ideia de que existem atributos próprios da feminilidade. Segundo ele, tais características seriam responsáveis pelo sucesso da professora na condução do curso. Ao ser questionado se havia uma diferença didática entre professor e professora, o entrevistado afirmou:

“Muito, muito grave [a diferença didática]. Ela é envolvida, acolhedora, ela tem uma gestão feminina. Ela dá o conceito, ela brinca com a turma e ao mesmo tempo ela tem uma densidade programática de conteúdo até maior do que a do professor.” (Não binário/masculino, bissexual, 41 anos, branco, escola pública e escola particular com bolsa).

Em outra disciplina, em que uma docente mulher (monitora de pós-graduação) se envolvia ativamente em boa parte das aulas, as pesquisadoras notaram uma divisão de papéis entre ela e o professor responsável. A relação entre a monitora e os discentes, que poderia ser descrita como afetuosa, foi notada como algo positivo, pois contribuía para aprofundar o aprendizado⁷⁷.

Vale notar, entretanto, que o papel do afeto na construção da autoridade foi percebido também quando o responsável pela aula era um professor homem:

76 Como exemplo, podemos citar os seguintes trechos de entrevistas:

“GPEIA: e a abordagem dos dois, em relação à professora e à aula do professor. Qual a didática deles, o que você viu de diferente, o que você viu de igual?”

Entrevistado: eu acho que os dois são, em termos de didática... Não tenho nenhuma crítica em relação às aulas deles é explicativa, traz casos concretos GPEIA: e você se sente mais distante ou mais próximo de algum deles? Você se sente mais à vontade de fazer perguntas pra [ele] ou para [ela]?”

Entrevistado: ah, isso com certeza eu sinto mais próximo e me sinto mais à vontade para fazer pergunta para ela. O [professor] é um cara ríspido. Se ele não gostar da sua pergunta, se ele não gosta de você...” (Homem, heterossexual, branco, 26 anos, escola particular com bolsa).

[...]

“Entrevistada: Às vezes com a professora eu acabava interagindo porque eu acho que ela tem um pouco mais essa abertura, e como essa turma geralmente tem muito pouco aluno, sempre que tem menos gente eu me sinto mais à vontade. Mas geralmente eu não tenho essa abertura não...” (Mulher, heterossexual, etnia/raça não declarada, 23 anos, escola particular sem bolsa).

“Entrevistado: Tenho algumas restrições do professor. Eu acho que [ele] exerce arbitrariedades que do meu ponto de vista não são adequadas para um modelo pedagógico. Mas eu acho que ele é um bom professor. O problema é que ele tem um temperamento de muita incidência autoritária e isso acaba afastando um pouco a participação. Mas a [professora] é sensacional, eu tenho um bom contato com ela, a gente troca e-mail, a gente tem uma boa proximidade.” (Não binário/masculino, bissexual, 41 anos, branco, escola pública e escola particular com bolsa).

77 “É muito interessante a impressão de completa alienação do professor em relação aos seus alunos no momento em que dá aula, e a tentativa constante da monitora de trazer os estudantes para o debate e ouvir o que eles têm a dizer. É incrível a relação que ela estabelece com eles, ao tentar sempre elogiá-los e responder todas as suas perguntas, por vezes até passando a palavra para o professor para que fique tudo claro. São dois papéis quase que antagônicos: a mulher sorridente, convidativa e preocupada, e o homem sério, fechado e alienado. Percebe-se que esses papéis são identificados pelos estudantes, pois as interações que ocorrem em sala de aula se dão apenas quando a monitora está com o microfone.” Como exemplo dessa relação afetuosa, o seguinte episódio foi descrito:

“A monitora sempre termina os tópicos da matéria recorrendo ao professor (não, é, professor? Tem algum comentário a fazer, professor?) e perguntando se os discentes tinham alguma dúvida, acrescentando que ‘felizmente temos aqui a presença do professor, que poderá tirar todas as dúvidas que eu não tiver capacidade de tirar, vamos aproveitar o conhecimento e a sapiência do professor que nos honra muito.’” (Caderno de campo, 2016).

[...] Sinto que há um grande afeto e cuidado por parte do professor com os alunos. Ele sempre demonstra muito interesse em ouvir o que os alunos dizem, não os interrompe. Eventualmente dá um direcionamento para a discussão, mas nunca de forma pejorativa ou sem consideração pelas ideias trazidas. Valoriza muito a participação e trata de maneira igualmente atenciosa as intervenções e perguntas de alunos e de alunas.” (Caderno de campo, 2016)

Nesse caso, apesar de ser uma característica frequentemente associada à feminilidade, o afeto aparece como uma possibilidade permitida aos docentes homens. Isso se harmoniza à nossa hipótese citada inicialmente, segundo a qual aos docentes homens é oportunizado que se manifestem em toda sua complexidade – ou seja, é permitido que articulem rigidez e afeto. As percepções sobre os docentes homens colhidas em entrevistas parecem sustentar essa hipótese. Às mulheres docentes, em sentido contrário, é reservada uma imagem mais plana, unidimensional, menos capaz de abrigar essas complexidades e nuances. É como se a elas fosse imposta uma escolha disjuntiva entre rigidez e afeto. A rigidez, por parte das docentes, também é, muitas vezes, vista como algo negativo e exacerbado.

Essas hipóteses dialogam com diversos estudos⁷⁸ que apontam uma diferença no olhar dos estudantes em relação às aulas ministradas por professores de gêneros masculino e feminino. Tais estudos indicam que essas diferentes percepções se manifestam, inclusive, nas avaliações dos cursos. Eles sugerem, assim, que tais avaliações, em geral, não mediriam, de fato, a efetividade do docente em ministrar um curso, mas demonstram, sobretudo, o viés de gênero existente nas percepções do alunado.

Como observações finais deste tópico, apontamos que há certa ambiguidade em se valorizar o afeto quando tratamos de docentes mulheres. Por um lado, a valorização pode significar uma reafirmação de estereótipos femininos, que é problemática na medida em que contribui para perpetuar uma visão sobre as mulheres que tolhe e constrange suas possibilidades de vida (a ideia da feminilidade como destino). Essa versão da valorização levaria a perpetuar a ideia de um modelo feminino docente ideal, que congregue atributos socialmente compreendidos como femininos e que nesse texto são denominados de afeto. Essa visão estereotipada recai sobre as docentes que não se identificam com esse modelo de feminilidade e que performam características socialmente consideradas masculinas, como a rigidez. Por outro lado, a valorização do afeto, se realizada de modo desatrelado desse estereótipo da mulher docente e se conectada com discussões sobre desigualdade de gênero, pode significar uma ruptura da tendência de desvalorizar ou deslegitimar atributos lidos como femininos – tendência esta que compõe um conjunto de posturas e ideias que atualizam lógicas que perpetuam a desigualdade de gênero, dentre elas a de que o único caminho para a construção da autoridade é a reafirmação de hierarquias⁷⁹.

78 Sobre o assunto, ver: Boring (2015-13) e Boring, Ottoboni e Stark (2016). Outras pesquisas que também demonstram a diferença de percepção de professores homens e mulheres podem ser encontradas em Tindall e Waters (2015), bem como em Basow, Phelan e Caposto (2006).

79 Em uma das matérias, ministrada por uma professora mulher, foi observado episódio curioso, no qual a pesquisadora relatou uma nítida quebra de simbolismos e padrões hierárquicos:

“Após finalizar as anotações em lousa, algo bastante incomum aconteceu: a monitora sentou na cadeira da professora, abriu uma pasta com documentos e começou a realizar outras tarefas, tudo isso durante a aula expositiva. Mais interessante ainda é que a monitora claramente não dava a mínima importância para o conteúdo da aula, justamente no lugar de maior visibilidade da sala. O contraste foi interessante e logo o associei a uma “violação” do lugar “natural” do docente: a imponente cadeira no púlpito das salas da faculdade de direito estava sendo ocupada de forma totalmente atípica perante a própria professora e os próprios alunos. Vendo de longe, imagino que o local era composto por um espaço com três planos distintos: o dos estudantes, sentados e quietos, que escutam e observam a exposição da professora; o da própria docente, que ocupava o meio do ambiente, gesticulando e se dirigindo à sala e, atrás dela, sua monitora, desinteressada, com fisionomia também cansada e distraída com outras tarefas, utilizando inclusive o celular em alguns momentos. Toda essa situação, de certa forma, contribui para abalar a posição tradicional dada à docência na Faculdade de Direito, fazendo com que a figura da monitora represente algo a mais do que um simples reforço e auxílio da autoridade docente. Tanto a professora como sua assistente pareciam estar bastante à vontade, não dando a menor importância para esse tipo de detalhe. O carisma e a afetividade da professora indicavam uma forma de horizontalidade na relação docente-discente, dentro dos limites possíveis de uma aula majoritariamente expositiva. Ao observar a cena, a própria importância dada à sua função e a dispensabilidade de alguns simbolismos também integram essa postura de mitigação da autoridade dentro dos parâmetros tradicionais de uma faculdade de Direito.” (Caderno de campo, 2016).

6.2. Linguagem e Movimentação corporal

Conforme já dito, foram várias as características relevantes do perfil docente que afetaram as interações em sala de aula. Entre elas, podemos destacar a importância da linguagem utilizada pelo professor e a sua movimentação corporal como dimensões centrais da construção da autoridade em sala de aula. Por óbvio, essas características não são homogêneas e variam de acordo com a personalidade, método de ensino e vivência de cada professor. Em nossos registros, tanto a linguagem quanto a movimentação corporal se mostraram relevantes para compreender como essas dimensões do perfil docente organizam as relações em sala de aula.

Algumas observações sobre docentes homens nas disciplinas de início do curso descrevem os atos, entonações, posturas e linguagens corporais que caracterizam como foram construídas essas performances, bem como os efeitos que exercem sobre o corpo discente:

“Há dois elementos característicos da autoridade do docente. Em primeiro lugar, o espaço por ele ocupado na sala. Em razão de sua arquitetura, o docente ministra a aula de cima de um palco, localizado em nível superior ao restante dos estudantes e para o qual toda a sala é voltada. Há uma sensação e uma linguagem corporal semelhante à de espaços como cinema ou teatro do lado dos estudantes. Além do espaço, o microfone, enquanto objeto potencializador do som, estabelece quem detém a voz. (...) Assim que o professor toma o microfone em mãos, e indica que iniciará o uso da palavra, há um visível efeito de autoridade sobre os corpos no lado dos estudantes, que em pouco tempo se voltam à figura do docente, permanecendo silenciosos e rígidos.” (Caderno de campo, 2016).

Não foi raro observar também a performance de alguns professores homens ser associada à de uma sustentação oral, típica do cotidiano dos tribunais:

“Sua oratória, que remete ao estilo performático profissional dos advogados durante as sustentações orais nos tribunais, é percebida por mim como uma fala de convencimento, transmissora de confiança e convicção. Para enfatizar determinados pontos, o docente aumenta o volume de sua voz e utiliza também o corpo e gestos físicos como parte do discurso”. (Caderno de campo, 2016).

Sobre as docentes mulheres nas matérias do início do curso, as seguintes observações foram feitas:

“Como dito anteriormente, os alunos são todos mais novos, com carinhas de recém-saídos do ensino médio. Assim, quando uma mulher alta, mais velha, de salto e roupas formais entra e já vai diretamente ao tablado, fica evidente que ela não faz parte daquele grupo de pessoas que está perto das carteiras. A professora entra, sem alarde, coloca a sua bolsa em cima da mesa e abre o caderno. Geralmente, ela o folheia antes de pegar o microfone e começar a aula (...). Ela quase nunca sai de detrás da mesa e mantém a mesma postura. Em outra oportunidade, levei um pequeno susto, pois ela sentou em cima da mesa (mesmo com saia – ela alterna saias e calças) e deu a aula de lá. Usualmente, ela segura com uma das mãos o microfone perto do corpo e o outro braço fica próximo ao dorso – ela o move para trocar de slides no powerpoint ou para gesticular um pouco. Seus gestos nunca são muito expansivos, e ela quase não se move com as pernas. Quando vai olhar para o lado direito ou esquerdo da sala para se dirigir a algum aluno, ela move apenas o torso, virando-se e inclinando-se ligeiramente. (...) o tablado é enorme e o fio não deve ser

maior do que aqueles nas outras salas. Mesmo assim, o espaço que a professora ocupa é muito pequeno, e ela quase sempre está atrás da mesa. Temos, então, várias barreiras entre professor e aluno: o abismo geográfico (espaço entre a primeira fileira e a borda do tablado, que, como dito anteriormente, deve ter uns 3 metros), o cercadinho, o tablado, a mesa e, finalmente, a professora” (Caderno de campo, 2016).



Figura 7: Desenho das posturas mais comuns de uma professora. “A postura corporal da professora era um pouco retraída. Ela raramente se movia muito durante as aulas, seus braços estavam quase sempre perto do dorso e ela quase sempre fica atrás da mesa” (Caderno de campo, 2016).

“A professora sempre usa roupas sociais, embora ela tenha falado nas aulas que não advogue mais (ela sempre tratava exemplos de casos dos quais ela cuidou com um ar de passado, de “quando eu advogava...”). Notei que muitas vezes usava cores diferentes nas roupas, desde vermelho vibrante a azul bebê. Quando isso acontecia, sentia que ela contrastava com o resto do ambiente, bem monocromático. Pensei também que professores homens, que costumam usar terno na nossa faculdade, talvez não tenham um espectro tão grande para escolher as cores (sempre no preto ou azul bem sóbrio), a não ser por algumas gravatas diferentes que vemos por aí (...). Ela costumava iniciar a aula falando de pé, mas em algumas aulas ela sentava durante a exposição, talvez por já ser tarde e ela estar cansada. Não se movimentava muito no palco, exceto quando resolvia usar a lousa para alguma de suas linhas do tempo. Nesses casos, ficava mais perto da lousa e às vezes voltava para perto da mesa para procurar suas anotações.” (Caderno de campo, 2016).

Observamos ainda que alguns docentes pareciam não se importar em abrir mão de formalidades comumente associadas ao tradicionalismo da FDUSP. Por exemplo, o púlpito, espaço elevado de onde o professor leciona, foi sistematicamente dispensado na maioria das disciplinas do final do curso. O seguinte trecho é bastante representativo de como essa tentativa de aproximação física ocorria em diversas disciplinas:

“Assim que entrava, o professor fechava a porta e subia no palco para colocar seu material e sua água sobre a mesa. Não era dali, contudo, que ele ministrava a aula. Ele descia as escadas e se dirigia ao centro da sala, onde permanecia por toda a exposição. Naquele espaço, ele se



movimentava de um lado para o outro, como quem quer ver e ser visto por todos. É a partir daí que se estabelecem as interações entre as alunas, os alunos e o professor. Interessante notar que ao longo do semestre o professor realmente delimitou seu espaço de circulação de acordo com o alcance do fio do microfone.” (Caderno de campo, 2016)⁸⁰.

No entanto, pudemos observar situações de extremo contraste. Em uma das matérias em que o professor era mais velho e expunha o conteúdo sentado, em cima do púlpito, a partir da leitura de seu próprio livro, a percepção das pesquisadoras e dos entrevistados foi associada ao tédio, cansaço e pouco (ou nenhum) aproveitamento do curso:

“O professor dá aula sentado, falando ao microfone de maneira monótona, lendo o livro que ele próprio escreveu. Por vezes, também lê o Código. Não interage com os estudantes, e os estudantes não participam das aulas. No começo, a aula é esvaziada, e se enche aos poucos, provavelmente, porque ocorre chamada no final” (Caderno de campo, 2016)⁸¹.

Quanto à linguagem, a maioria dos professores, inclusive os mais velhos, optaram por uma abordagem simples e direta, comumente fazendo uso de piadas e outras estratégias para criar um clima descontraído em sala de aula:

“A simpatia e a forma descontraída de lecionar da professora também se mantiveram. Quase sempre essas características foram percebidas com sua entrada em sala de aula, ao cumprimentar os monitores, com beijos, abraços e sorrisos largos. Antes de iniciar as aulas, fazia questão de saudar oralmente os alunos/alunas. As brincadeiras esporádicas envolvendo o dia da correção da prova também se mantiveram, apesar de em menor número.” (Caderno de campo, 2016).

Em determinado campo, a estratégia era bastante peculiar. A pesquisadora relatou que o docente utilizava com frequência de autoironia, fazendo piada com a fama de carrasco e analogia da sua aula com um martírio. Nesse sentido, o curso foi repleto de alegorias, anedotas e humor autodepreciativo, contribuindo para a criação de um clima de cumplicidade e empatia, especialmente porque o docente procurava motivar os alunos a todo tempo.

Na grande maioria das entrevistas, os discentes percebiam esses tipos de estratégia como algo positivo. Em outras palavras, tanto melhor foi a percepção de aproveitamento do curso quanto mais próximo e disposto esteve o docente em romper com as barreiras formais da linguagem. Com a adoção de uma postura mais informal, criou-se a possibilidade concreta de diálogo e interação com os alunos.

Dessa forma, a construção de uma relação de proximidade e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento do curso, na visão dos discentes e das pesquisadoras, ocorreu quando o professor deliberadamente dispensou os aspectos tradicionais e simbólicos comumente associados ao ambiente da FDUSP. Por sua

80 A mesma tentativa de aproximação física foi descrita em outro campo da seguinte forma: “No que se refere ao uso do espaço, o professor evitava subir no “palco” e utilizar o microfone, sempre expressando a tentativa de se manter mais próximo aos estudantes.” (Caderno de campo, 2016).

81 Na percepção de duas alunas entrevistadas nesta disciplina, quando perguntadas sobre o que achavam da didática do professor, responderam o seguinte:

Entrevistadas: (pausa e risos) Zero, não tem didática.

-Não tem... É, é muito ruim.

-É, ele fica lendo o tempo inteiro, às vezes até para, tipo, fica cinco minutos de pausa pra ele procurar alguma coisa no livro (risos) pra ler...

-Exato, é muito, tipo, o ritmo é sempre igual né, ele vem, atrasado, aí ele se senta naquela mesa, fala por vinte minutos, aí faz aquela famosa pausa do café, de mais uns vinte (risos das duas entrevistadas).” (Mulheres, branca e amarela, heterossexuais, 23 anos, escola pública e escola particular com bolsa).

vez, o aspecto estrutural da faculdade pareceu ser o principal obstáculo às tentativas de aproximação física entre docente-discente, conforme veremos melhor no capítulo 7.

6.3. Discutindo gênero em sala de aula

Uma das formas mais óbvias de se enfrentar ou de reafirmar a desigualdade de gênero no ambiente acadêmico é a tematização direta desse assunto nas salas de aula – que pode ser provocada pelo corpo discente ou pelo docente. A tematização da questão de gênero pode ser planejada (com uma previsão formal no programa da disciplina), incentivada, acolhida, desestimulada e até mesmo repudiada pelo professor. Pode, ainda, haver também uma postura de indiferença.

Outra questão a ser observada é a postura do docente em relação às interações de gênero estabelecidas nas salas de aula. Pode haver incentivos, intervenções, ações e omissões de docentes em relação a atos que ocorram nesse ambiente. Essa questão se relaciona com a anterior, mas, para fins de exposição dos resultados, organizamos o texto em torno desses dois aspectos a fim de explorá-los de forma mais detalhada.

6.3.1. Ambiente propício

Nos campos em que as discussões sobre gênero ou 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. Assim, a postura aberta do docente frente à mera possibilidade de se discutir tais temas, tomando-os como um assunto válido e legítimo, apareceu como elemento relevante para definir como a questão será tratada na sala de aula, dado o poder que este detém de delimitar e validar os saberes que podem/devem ser discutidos naquele espaço determinado.

Assim, a autoridade do docente pode ter um sentido positivo estratégico ao ser utilizada como ferramenta para legitimar discussões até então tradicionalmente silenciadas. Da mesma forma que é importante o docente estar ciente e ter um papel ativo frente às dinâmicas de gênero estabelecidas em sala de aula, também é relevante que ele reflita sobre o conteúdo trabalhado na disciplina, assim como na sua postura, verificando a existência de eventual viés de gênero. Por viés de gênero entendemos a ausência de abertura, consciente ou inconsciente, para o diálogo com outras identidades que configuram o espaço social e acadêmico. Foi comum observarmos que a maioria das disciplinas eram estruturadas em torno de autores homens, exemplos masculinos e temas de aula não permeáveis a questões de gênero.

Em contraposição, vejamos um campo em que a pesquisadora descreveu um episódio no qual o docente, ao tecer comentários sobre a Lei Maria da Penha, reconheceu a importância de se discutir a violência contra as mulheres:

“Na primeira aula, o professor afirmou que a Lei Maria da Penha foi uma lei emancipadora, assim como o Código de Defesa do Consumidor. Segundo ele ‘a lei Maria da Penha pode estar há 10 anos em vigência no Brasil. Isso significa que o Brasil não tem uma cultura machista e truculenta de violência? Não. A lei encontra resistência. Não basta superar os requisitos formais; ela tem que ser conhecida, factível, realizável, etc.’ Em outra aula, o professor também comenta da Lei Maria da Penha, ao falar sobre a definição que o legislador tentou dar para a violência – que seria não apenas física, mas também econômica e moral.” (Cadernos de campo, 2016)

Iniciativas como essa, ainda que tímidas, parecem ser significativas no que se refere às mudanças que promovem em sala de aula, pois sinalizam ao corpo discente que o tema pode ser legitimamente discutido. Em outra disciplina, ministrada por uma docente, temas referentes à desigualdade de gênero também foram discutidos, desta vez de forma recorrente e planejada:

A professora diz quais seriam os problemas da questão de gênero no presídio que ela considera mais relevante: a falta de presídios para o número crescente de mulheres presas e a criança que nasce enquanto a mulher já está cumprindo pena (já que nem mantê-la na prisão nem afastá-la da mãe são boas soluções). O assunto enseja várias perguntas e contribuições de alunas e alunos (...) o tema de gênero aparecia frequentemente em exemplos e casos tangentes a assuntos mais técnicos da aula. Muitas vezes a professora ou os alunos falavam de estupro ou violência doméstica, para ilustrar e comentar a aula (...)

De um modo geral, achei interessante como o tema foi surgindo repetidas vezes ao longo das aulas, sempre gerando muito interesse dos discentes. Achei importante também que a iniciativa por vezes era dos alunos e por vezes da própria professora, que demonstrou ser envolvida com o tema. Além do tema de gênero em específico, surgiram ao longo do curso outros assuntos envolvendo desigualdades e minorias, desde a afirmação de que o sistema penal prende pessoas negras e pardas, de classes sociais baixas, até perguntas sobre a situação de pessoas trans e homossexuais em presídios.” (Caderno de campo, 2016)

Já em outra disciplina, ministrada por um docente homem, uma aluna entrevistada salientou a importância de se incluir debates de gênero nas bibliografias dos cursos: “os textos que ele busca trazer discutem gênero e fazem todo mundo pensar. E principalmente, ele traz autoras mulheres, o que desprende a sala do ponto de vista predominante” (mulher, branca, heterossexual, 19 anos). Nessa disciplina, a percepção das alunas e alunos entrevistados é de que não há diferenças de participação entre homens e mulheres e, no geral, atribuiu-se tal fato à preocupação do docente em discutir questões de gênero e também à sua postura aberta.

Mas em disciplinas em que não houve possibilidade de tematização dessas questões nos moldes dos exemplos anteriores, percebe-se que, em vários casos, essa “não tematização de gênero” se trata, na verdade, de uma postura de pretensa neutralidade que reforça a ideia de que gênero não é um recorte relevante para a compreensão da realidade ou, ainda, de uma visão que robustece a desigualdade de gênero.

Sobre o tema, convém ressaltar que observamos episódios e “brincadeiras” preconceituosas nas aulas ministradas por professores homens. Em um dos campos, episódios misóginos foram protagonizados pelo próprio docente em momento de “piada” e de “descontração”:

“No terceiro encontro, ao discutir o termo “relação carnal”, disse que, para fins jurídicos, conta tudo, não apenas sexo. “Um boquete também rola”. A impressão que ficou era de que o sexo oral seria realizado por uma mulher, já que os exemplos quase nunca envolvem relações homoafetivas. Apesar de não ter havido nenhuma menção explícita a isso, o sentido sexista ficou claro. Após o comentário, finaliza a aula com um ‘até mais, se deus quiser’.” (Caderno de campo, 2016).

“Outro episódio do gênero ocorreu na última aula, ao falar de um caso concreto envolvendo o seu cliente, apelidado de ladrãozinho, e sua vó, caracterizada como ‘velha nojenta’” (Caderno de campo, 2016).

Como dissemos no início deste tópico, a autoridade do docente pode ter um sentido positivo estratégico ao ser utilizada como ferramenta para legitimar discussões até então tradicionalmente silenciadas. Isso significa reconhecer que, além da importância de o docente estar ciente e ter um papel ativo frente às dinâmicas de gênero estabelecidas em sala de aula, também é relevante que ele reflita sobre o conteúdo trabalhado na disciplina, assim como a sua postura. Ao optar por não dialogar com autoras mulheres em sua disciplina, ao repreender atitudes misóginas ou ao perpetuar brincadeiras e piadas de cunho machista, o corpo docente combate ou reafirma aquilo que identificamos como um viés de gênero no ambiente de ensino – isto é, o fechamento para o diálogo com outras identidades que compõem o espaço social e acadêmico.

No próximo tópico, são apresentados outros exemplos de como ocorreu o enfrentamento [ou não] desse viés de gênero em sala de aula.

6.3.2. Relações de gênero em evidência: incentivos, intervenções, ações e omissões de docentes

A forma como determinados docentes buscavam incentivar a participação feminina também apareceu como uma questão relevante na investigação feita nesta pesquisa. A ideia que parece estar subjacente ao incentivo é de que, a partir do momento em que esse déficit participativo é reconhecido e verbalizado, ele estaria resolvido, pois as alunas perceberiam que poderiam participar e automaticamente se sentiriam confortáveis para fazer intervenções nas aulas.

Por vezes, observações do tipo tiveram até mesmo um efeito contrário ao promover a exposição desconfortável das alunas. Tais observações transmitem uma ideia de que o problema se refere a caracteres pessoais ou psicológicos indesejados – como timidez, desinteresse, despreparo ou até mesmo um pudor que supostamente não deveria ter espaço naquele ambiente de aprendizado – em vez de se colocar de fato em questão se a maneira como se organizam as aulas não seria justamente um dos fatores para essa baixa participação. O problema do déficit participativo passa, então, a ser atribuído à personalidade das alunas, o que limita a abordagem de questões que deveriam ser pensadas em um contexto muito mais amplo ou, melhor, como um problema relacional.

A partir dos cadernos de campo, também foi possível observar que atitudes misóginas foram reprimidas de forma incisiva por uma professora mulher. O impacto dessa intervenção foi, de acordo com as entrevistadas, importante para que as alunas se sentissem mais à vontade para participar ao longo do semestre:

“Logo no início de uma aula de apresentação de seminários, quando um trio de alunas subiu no palco para apresentar o seminário, várias pessoas assobiaram. As estudantes ficaram constrangidas, dando risadas nervosas. A professora levantou da primeira fileira, foi até o palco, pegou o microfone e disse, de forma muito séria: ‘isso não é aceitável. Estamos numa época de auge no feminismo e vocês ainda com fiufiu? Isso é uma clara manifestação de misoginia e está proibido fazer misoginia aqui’. As meninas continuaram rindo, nervosas, e as pessoas da sala bateram palmas de forma muito intensa. Após a apresentação dessas três meninas, elas se abraçaram e deram risada.” (Caderno de campo, 2016)

“GPEIA: Em sua percepção, existem diferenças na participação e comportamento entre alunas e alunos em sala de aula?”

Entrevistada: Em questão de gênero, assim? Eu acho que nessa aula não. Eu acho que a professora faz questão de dar voz para as mulheres. Por exemplo, teve um episódio que duas meninas estavam apresentando o trabalho, e aí, a sala fez, eu não sei nem se foram



amigos dela, assobiaram pra ela. Aí a professora levantou e falou que aquilo era muito desrespeitoso, que aquilo era misoginia, que ela não ia tolerar isso na aula dela, eu acho que nesse quesito não tem problema não. É um elogio⁸² (Mulher, branca, orientação sexual não declarada, 20 anos, escola particular sem bolsa)

Uma outra aluna entrevistada, que cursava a mesma disciplina, também relatou ter percepção similar: a postura da professora de rechaçar brincadeiras de cunho sexista em sala de aula passa mais segurança para que as mulheres discentes participem dos debates. Vejamos:

“Eu acho que homem normalmente se sente mais confortável pra falar em qualquer ambiente, então sempre nas outras aulas os homens se manifestam muito mais. Só que na aula dela, por ela ser uma mulher, eu acho que as meninas se sentem um pouco mais seguras pra falar, justamente por saber que se acontecer alguma coisa ou alguma hostilidade, ela vai tomar uma posição, sabe? Como na aula em que mexeram com a menina que tava apresentando e ela se posicionou e falou que não ia admitir aquilo na aula. Isso a gente não vê em nenhum outro professor. Então acho que cria um ambiente mais seguro pras mulheres poderem se manifestar.” (Mulher, branca, heterossexual, 19 anos, escola particular com bolsa)

Em outros casos, a temática de gênero surgiu tanto de forma explícita (a partir de um comentário de um aluno seguido pela não interrupção do professor, que pareceu aceita-lo naturalmente, incomodando inclusive a pesquisadora) como implícita, tomando contornos mais sutis:

“Durante as aulas desse mês, senti grande desconforto com algumas expressões que considerei agressivas e machistas. Para falar sobre a abertura a investimento estrangeiro agressivo, um dos alunos mais velhos disse que o Brasil “abre as pernas” para o capital internacional. Não gostei dessa vinculação – como se o sexo para a mulher fosse sempre submissão; como se não envolvesse vontade, sexualidade, benefício para ambos os envolvidos. Uma aluna, que também é uma amiga pessoal minha, fez uma expressão indignada e disse que esse comentário tinha sido extremamente machista. Fiquei perplexa em duas outras ocasiões.

[...]

Na aula em que uma palestrante ficou responsável pela exposição, o professor afirmou que o fato de ter vindo do Rio de Janeiro até São Paulo tinha sido um cavalheirismo de sua parte. De início fiquei feliz com o comentário, mas em alguns segundos um desconforto tomou conta de mim. A atitude e o esforço da professora foram certamente um gesto nobre. Mas por que o uso da palavra cavalheirismo? Seria uma gentileza algo que só um cavalheiro poderia conceder? Um traço positivo em uma mulher só é um traço positivo na medida em que ele é algo que um bom homem faria?

Embora em contexto distinto, o tema do cavalheirismo também veio à tona em outra oportunidade: quando duas pessoas, um aluno e uma aluna, haviam levantado a mão para fazer uma pergunta ao palestrante, este disse que daria voz primeiro à aluna, pois era um homem “à moda antiga” (Cadernos de campo, 2016).

82 Apesar de a fala da entrevistada ter sido ambígua quanto à avaliação pessoal acerca do episódio (se considerou o assobio como um elogio – algo positivo – ou não), gostaríamos de destacar sua percepção de que não houve diferença de participação entre homens e mulheres ao longo do curso e de que a intervenção da professora em sala de aula contribuiu para tal resultado.

6.3.3. Afinal, como a postura docente frente a questões de gênero influencia as interações em sala de aula?

Uma das formas mais óbvias de se enfrentar ou de reafirmar a desigualdade de gênero no ambiente acadêmico é a tematização direta desse assunto em sala de aula – que pode ser provocada pelo corpo discente ou pelo docente. Ademais, abordar questões de gênero pode ser algo planejado (com uma previsão formal no conteúdo programático da disciplina), incentivado, acolhido, desestimulado ou até mesmo repudiado pelo docente. A partir dos cadernos de campo, concluímos que houve significativo incremento na participação das mulheres quando o docente deliberadamente tomou a iniciativa de reconhecer a desigualdade de gênero enquanto problema social relevante. Ao contrário, 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.

Vimos também que nos campos 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. Assim, a postura aberta do docente frente à mera possibilidade de se discutir tais temas, tomando-os como um assunto válido e legítimo, apareceu como elemento relevante para definir como a questão seria tratada na sala de aula, dado o poder que este detém de delimitar e validar os saberes que podem/devem ser discutidos naquele espaço.

Dessa forma, a autoridade do docente pode ter um sentido positivo estratégico ao ser utilizada como ferramenta para legitimar discussões até então tradicionalmente silenciadas. Como consequência, os docentes que, por exemplo, trouxeram discussões que envolveram a Lei Maria da Penha, violência doméstica ou não permitiram atitudes sexistas dos alunos homens, possibilitaram que a desigualdade de gênero fosse tratada como assunto válido e legítimo e que merece ser discutido em sala de aula. Isso acabou por impactar as interações daquele espaço: em algumas disciplinas, as mulheres se sentiram mais dispostas e confortáveis a participar, em outras, o corpo discente relacionou tais iniciativas a um melhor aproveitamento do curso.

6.4. Idade e geração em sala de aula

Uma das hipóteses associadas ao perfil docente era a de que a idade/geração seria um importante fator de influência nas interações ocorridas entre professores e alunos. Ao longo do trabalho de campo, essa hipótese pareceu se confirmar. A questão se evidenciou especialmente nas disciplinas do final do curso. Sobre o tema, duas pesquisadoras relataram:

“Alguns aspectos e momentos ao longo de todo o semestre ressaltaram a diferença de idade entre o professor e a turma. Por exemplo, o professor encontrava-se sempre vestido com ternos de aparência mais senhoril, estampados de xadrez e com proporções maiores que seu corpo.

Ainda, na aula de apresentação do curso esse *gap* ficou evidenciado a partir de uma falha no sistema de projeção. O professor perguntou se alguém da “geração Y” poderia ajudá-lo. Um aluno falou em voz alta que o computador havia voltado a funcionar normalmente sozinho (sem nenhuma ajuda) e o professor brincou que aquele teria sido apenas um teste para saber se os alunos eram realmente pertencentes à “geração Y”.

O *gap* de idade apareceu novamente em uma das suas falas ao longo do semestre, em que disse que determinado comportamento era específico da geração que caça pokemóns”. (Caderno de campo, 2016)

Além da questão do *gap* geracional enunciado acima, a diferença de idade foi utilizada discursivamente por um docente como justificativa para as suas aulas serem extremamente curtas. Observou-se que:

“O professor aparenta ter por volta de 70 anos de idade e está sempre bem vestido. Na aula de introdução do curso, reclamou de sua diferença de idade em relação aos discentes e explicou que por essa razão não dá aula em determinadas turmas, apesar de já ter escrito livros didáticos sobre [nome da disciplina] – o que, segundo ele, é muito diferente de dar aulas todos os dias.

[...]

Ele leciona, teoricamente, [nome da disciplina] no início da manhã. O que acontece, na realidade, é que o professor chega 10 minutos atrasado e, após 20 minutos de aula, pede um intervalo porque, como já justificou no início do curso, “não tem mais idade para dar aulas tão longas”. Após o intervalo, a aula continua sendo dada pela sua monitora. O professor, quando tem a palavra, dá aula sentado, falando ao microfone de maneira monótona, lendo o livro que ele próprio escreveu.” (Caderno de campo, 2016)

No campo acima, a diferença de idade e os métodos de ensino tradicionais (leitura do próprio livro, leitura do código e aula expositiva) contribuiram para as avaliações negativas dos discentes entrevistados pelas pesquisadoras. O mesmo aconteceu em outra matéria, na qual o tempo de docência e a importância dada ao cargo dentro do departamento, somado ao prestígio do nome já consolidado no meio jurídico, parecem influenciar de forma significativa a condução da aula:

“GPEIA: Você sente diferença entre os professores?

Entrevistado: [O professor X], como é meio medalhão, parece que ele tá lá num seminário. A galera ouve como um negócio mais solene.

GPEIA: Você acha que é a idade?

Entrevistado: É a idade e mesmo no Departamento, [o professor X] fica nesse patamar, a regra matriz, o jeito dele. Tem um reconhecimento muito grande. O próprio departamento reforça isso um pouco.” (Homem, heterossexual, branco, 21 anos, escola particular com bolsa)

A temática da idade também apareceu em outro curso, ministrado por uma docente. Só que dessa vez o cansaço (recorrente em outros campos como uma explicação para determinados comportamentos), embora presente, não implicou em uma redução do tempo de aula ministrado. Pelo contrário, a professora desta matéria aparecia regularmente para dar aula e cumpria com rigor o horário do curso.

Contudo, em um episódio já trazido apresentado, a idade, somada à estrutura precária da faculdade, apareceu como fator responsável pela dificuldade em fazer uso de recursos tecnológicos – notadamente, apresentações de *slides* e utilização do microfone:

“(…) a professora preparou uma apresentação de Slides, recurso até então ainda não utilizado. Logo no início, um aluno mais velho, na última fileira da sala, levantou a mão para perguntar se seria possível o uso do microfone, pois não conseguia escutá-la de trás da sala. Eu estava logo à frente dele, na penúltima fileira do lado direito da sala. A professora atende o pedido do aluno, dizendo que ele poderia vir também para a frente. Como justificativa o senhor atrás de mim responde que “estava cansado e havia trabalhado o dia

inteiro". A professora, impaciente, não gostando muito da resposta, atendeu ao pedido, mas fez uma ressalva com o seu jeito carismático: "caso eu me atrapalhe, irei desligar o microfone." (Cadernos de campo, 2016)

O desdobramento do que ocorreu neste episódio ressalta a questão do gênero e da autoridade docente: em uma situação em que há paridade entre a idade da professora e do aluno, o que deixa, portanto, a questão geracional menos em evidência, poderíamos supor que a autoridade da mulher enquanto professora se destacaria. Todavia, chamou atenção justamente a maneira impertinente com que o aluno se dirigiu a ela, sentindo-se confortável para fazer uma exigência quanto à maneira como a professora daria sua aula:

"Posteriormente, ao longo da exposição, o microfone desliga, a professora perde a paciência e diz de forma jocosa: 'Eu que tenho [idade elevada], trabalhei o dia inteiro, tô falando igual a uma condenada e não estou reclamando de nada. Caso o Sr. queira ouvir melhor, venha para frente'. Foi um claro momento de atrito entre duas pessoas da mesma [ou quase] geração, com idade bem superior à da média da sala, e que permeou questões de gênero, evidenciando também a péssima estrutura da faculdade. A situação causou um certo ar de surpresa, mas a meu ver foi uma resposta à altura da colocação inicial do aluno, que deu a entender que apenas ele havia trabalhado e estava cansado, aparentemente sem levar em consideração a rotina da professora." (Caderno de campo, 2016)

Por sua vez, quando o responsável pelo curso foi o professor mais novo entre aqueles observados nas disciplinas do final do curso, a diferença de idade pareceu ser elemento-chave na aproximação com os discentes, em grande parte devido ao compartilhamento de referências culturais em comum⁸³.

Por fim, como já afirmamos no capítulo 5, destacaram-se as interações protagonizadas por alunos homens mais velhos que interagiam de forma mais incisiva, recorrente e, algumas vezes, de maneira desrespeitosa frente aos demais sujeitos em sala de aula. A presença marcante desses alunos no turno da noite evidenciou uma clara relação entre marcadores de gênero e idade, demonstrando que essa intersecção é capaz de influenciar na construção de hierarquia e na interação em sala de aula.

6.5. Conclusões deste capítulo

Embora não seja uma tarefa simples identificar como uma desigualdade estrutural atua no nível da interação intersubjetiva, o método e a pergunta adotados nessa pesquisa nos permitiram identificar dinâmicas, percepções e lógicas interrelacionais que são relevantes para um primeiro diagnóstico acerca da realidade das relações de gênero na sala de aula, que se organiza a partir de múltiplas determinações. Ao iluminar alguns aspectos que parecem organizar essa determinada realidade social, especialmente no que se refere às relações de gênero, a pesquisa fornece importantes recursos para a análise e eventuais reconstruções dos processos de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao gênero do docente, percebemos que, embora ele não determine, por si só, a maior ou menor participação das alunas, é um dado relevante para compreender como são travadas as relações nas salas de aula. Para várias discentes, a presença de docentes homens pode significar um desestímulo inicial maior para a participação das alunas – especialmente num cenário em que a composição do corpo docente

⁸³ O seguinte trecho do caderno de campo da pesquisadora é bastante significativo: "Aqui ele brinca novamente, dizendo que pode trazer alguns vídeos do canal de Youtube Porta dos Fundos pra galera dar umas risadas. Diz que ele pessoalmente adora." (Caderno de campo, 2016).

é marcada por uma profunda desigualdade de gênero em espaços predominantemente masculinos. Esse desestímulo também pode ser creditado a experiências de vida das mulheres, anteriores ou exteriores às salas de aula (outras experiências familiares, profissionais ou escolares, por exemplo), nas quais elas vivenciaram ou vivenciam situações de desigualdade de gênero.

Esse desestímulo, no entanto, pode ser aprofundado ou enfrentado. Se docentes estiverem cientes dessa possibilidade (em especial, sobre o peso simbólico que sua presença pode ter) e se comprometerem com uma contínua autorreflexão sobre sua atividade docente, especificamente no que se refere ao seu papel no enfrentamento dessas desigualdades, podem impactar significativamente as relações estabelecidas em sala de aula, tornando-a um espaço mais ou menos acolhedor e estimulante. Essa observação sobre reflexões acerca do papel docente vale tanto para professoras quanto para professores, já que aquelas também podem ser mais ou menos conscientes e sensíveis a tais questões.

Além disso, olhar para a sala de aula a partir da perspectiva de gênero também inclui ser sensível às percepções do corpo discente acerca de estereótipos de gênero que recaem sobre o próprio docente. Estar ciente dessas amarras e de como as dinâmicas de construção da autoridade são elementos pedagógicos a serem considerados são também cuidados que podem impulsionar diversas transformações em sala de aula, impactando positivamente não só nas interações em aula como na própria trajetória dos docentes.

Trata-se, assim, de romper com dinâmicas de exclusão que se retroalimentam e que são performadas tanto por discentes quanto por docentes. Essa contínua reflexão sobre a atividade docente no que se refere ao enfrentamento de desigualdades pode levar em conta 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. Repensar a atividade docente a partir dessas questões pode impactar positivamente o ambiente da sala de aula, tornando-o um espaço mais acolhedor e menos desigual para todos aqueles nele envolvidos.

7. METODOLOGIA DE ENSINO

7.1. Breves reflexões sobre Pedagogia, Metodologia e Gênero⁸⁴

Em primeiro lugar, gostaríamos de abrir esse capítulo informando aos leitores e leitoras que sua estrutura será diferente dos anteriores, começando pela apresentação de algumas conclusões e reflexões, as quais nos trouxeram novas perguntas, para então fazermos a análise dos dados. Essa alteração na forma de apresentar os dados gerados teve o intuito de ventilar, inicialmente, conceitos e debates que nos auxiliaram, posteriormente, a compreender os fenômenos encontrados em campo.

Dito isto, desde o início de nossos trabalhos, questionamos como a metodologia de ensino poderia influenciar as interações em sala de aula, com especial enfoque nas relações pautadas por gênero. A resposta a essa pergunta, contudo, não foi simples de aferir. Por isso, introduziremos desde logo três conclusões que contextualizam o cenário dentro do qual realizamos nossa análise, com o intuito de auxiliar na compreensão da discussão aqui proposta.

Enfrentamos o desafio de examinar a relação entre métodos e interações pautadas por gênero; nosso campo foi composto majoritariamente por aulas expositivas (18, num universo de 19), o que dificulta a comparação entre métodos distintos, sendo esta nossa primeira conclusão. Em resposta à pergunta inicial, identificamos que em aulas expositivas as interações entre alunos e professores são pouco frequentes; e, sem a possibilidade de contrastar uma variedade de métodos, nossa análise se restringiu basicamente ao método expositivo. Esse método, porém, apresentou muitas nuances na forma como era aplicado pelos professores, o que constituiu nossa segunda conclusão.

Outro resultado relevante para o tema principal desse estudo, decorrente do fato de termos observado mais aulas expositivas, é a aparente invisibilidade do gênero em sala de aula. Como esse método se caracteriza pela presença de uma única voz, ou ao menos uma voz bastante predominante, as tensões de gênero (e outros marcadores sociais) que podem emergir a partir da participação (como, por exemplo, expressivas diferenças entre a quantidade de participação masculina e feminina na sala de aula) não puderam ser analisadas na maioria dos casos, justamente pela baixa frequência de interações – elemento que foi levado em consideração em outros estudos sobre participação feminina em sala de aula (GARNER, 2000). Nesse sentido, uma das pesquisadoras chegou a afirmar que “[a] aula era bastante expositiva, o que tornou pouco rica a observação das interações de gênero entre estudantes e docentes, mas por outro lado, diz algumas coisas sobre o distanciamento entre docentes x estudantes” (Caderno de campo, 2016).

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, implícito em sala de aula. No entanto, como dito anteriormente, essa inferência é apenas aparente; as tensões de gênero puderam ser percebidas de formas mais sutis, construindo-se a partir dos exemplos utilizados, de conteúdos e interações específicas das aulas expositivas. Considerando-se o contexto da FDUSP e do mundo jurídico, na qual expressiva parcela das figuras de

⁸⁴ Ressaltamos que parte da bibliografia aqui utilizada para refletir sobre pedagogia e ensino jurídico veio das formações e estudos do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade (DDD), coordenado pelo professor Conrado Hübner Mendes, pelas pós-graduandas Luiza Andrade Corrêa, Cléo Radomysler, Cecília Barreto de Almeida, e pelas graduandas Andressa Delmondes e Juliana Chan, sendo que algumas das pesquisadoras do GPEIA também faziam parte do DDD, propiciando um intercâmbio de ideias entre as duas extensões. Para saber mais sobre o trabalho deste grupo, veja: <http://biton.uspnet.usp.br/ddd/index.php/author/w3ddd/>. Além disso, também contamos com o auxílio da professora doutora e pedagoga Marília Saldanha da Fonseca, que compartilhou suas notas de aula, produzidas em 2010, para os cursos da pós-graduação na UBM (Centro Universitário Barra Mansa).

autoridades e históricas – incluindo professores – são homens, o masculino acaba naturalizado. O gênero invisibilizado, assim, é o feminino, gerando estranhamento e reconhecimento quando explicitado. O masculino, por outro lado, é familiar – e estranhá-lo foi um desafio para as pesquisadoras:

“Ao longo do campo realizado neste semestre, pude compreender que na disciplina por mim frequentada não se tratava apenas de uma supressão das diferenças de gênero, mas da invisibilização dos sujeitos em sala de aula. Diversos elementos como a aula-ritual, o predomínio de fala pelo professor, as poucas possibilidades de interação e a produção de um conhecimento baseado na técnica dogmática do texto legal apagavam a presença dos estudantes daquele espaço que lhes é tão familiar. Em nenhum momento as discussões faziam remissão a características ou experiências pessoais. (...) Uma vez que o próprio rito da disciplina – que remete aqui também ao seu significado semântico mais tradicional, isto é, de regime de ordem – invisibiliza a presença do sujeito e limita suas possibilidades de manifestação, conseqüentemente, experiências de gênero também são abafadas. (...) A partir desse olhar e estar crítico, notei que, para além da invisibilização do estudante enquanto sujeito, havia uma naturalização do sujeito em evidência. (...) Além da naturalização do sujeito em evidência na escolha dos exemplos utilizados em sala de aula, após escutar as experiências de outras pesquisadoras do grupo cujas disciplinas eram ministradas por professores mulheres, passei a me questionar sobre a naturalização do docente homem enquanto figura de autoridade. Assim, pude perceber que a corporalidade daquele docente, associada a elementos de masculinidade, como voz grave e profunda com grande alcance, gestos físicos amplos durante a oratória, postura rígida com o peito ereto, eram naturalizados, inclusive por mim enquanto pesquisadora-estudante, como elementos de hierarquia e de poder. Assim, embora os sujeitos estejam invisibilizados em sala de aula, de forma que o gênero não é observado como um elemento marcante nas interações, paradoxalmente, o sujeito e o gênero visível é naturalizado, a ponto de não ser pensado como um elemento marcante nas relações construídas nesse espaço.” (Caderno de campo, 2016)

As vivências em campo apresentaram-nos ainda outros elementos tangenciais à relação método-interação, tais como “autoridade”, “hierarquia e horizontalidade”, “conforto/afeto e rigidez/terror”, “aproximação e distanciamento”, que percebemos como manifestações de valores pedagógicos, e não como traços de metodologia. Notamos pouca discussão, em sala de aula, sobre pedagogia e metodologia, mas observamos esses valores presentes e com potencialidade para influenciar as relações em espaços de aprendizagem. Essa última constatação pode parecer óbvia para estudantes e professores das áreas de educação, mas não é nada trivial quando pensamos em ensino jurídico.

Conforme analisaremos neste capítulo, pedagogia e metodologia de ensino representam categorias importantes para darmos início à reflexão sobre gênero em sala de aula e no ensino jurídico. Pedagogia é a ciência que tem a educação como objeto, isto é, a ciência que orienta e cria as finalidades, os meios e as condições metodológicas para que a educação se concretize (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Metodologia, por sua vez, é a área da pedagogia que se dedica ao estudo dos métodos, avaliando não apenas seus pressupostos e características, como também suas possibilidades e limitações. Nesse sentido, a metodologia preocupa-se com os caminhos para se alcançar os objetivos do ensino, enquanto a pedagogia a engloba, refletindo e indicando valores, diretrizes e práticas do ensino⁸⁵.

85 Gostaríamos de esclarecer, assim, que neste capítulo usaremos o termo “pedagogia” tanto no sentido de ciência da e para a educação, quanto para representar valores pedagógicos e visões sobre o ensino.

Por estarem vinculados às finalidades do ensino, os métodos afetam as interações em sala de aula ao orientarem o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a escolha do método está intrinsecamente relacionada com os objetivos propostos para a aula ou para o curso, sendo estes estabelecidos antes daquele; ou seja, objetivos diferentes podem implicar em métodos distintos. Se, então, um professor tem como objetivo desenvolver a habilidade de solucionar problemas em situações complexas, pode escolher trabalhar com o método do caso em sua aula; se quer desenvolver a habilidade de argumentar, pode, por exemplo, escolher o método de debate. Por isso, a escolha do método de ensino impacta diretamente nas formas como se darão as interações professor-aluno/aluno-aluno (por meio de exposição, debate, discussão de caso, *role play*, etc.), e, justamente por se tratar de uma escolha, pode ser um indício da visão do professor sobre o ensino e de qual o objetivo dele com sua aula.

Se dizer que as interações em sala de aula são moldadas pelo método pode ser uma obviedade, o mesmo não se pode afirmar do passo seguinte do argumento por nós desenvolvido: essa modelagem importa para se pensar questões de gênero. Apesar de considerarmos que não existem métodos neutros, desprovidos de valores em sua concepção⁸⁶, concordamos que o método em si não necessariamente é o problema quando se trata de impactos em minorias⁸⁷, como veremos com as descrições das observações. Porém essa é apenas parte do raciocínio.

A aplicação dos diferentes métodos está sempre atrelada aos valores pedagógicos do docente, consciente ou inconscientemente. Assim, ainda que a maior parte das aulas observadas possuísse o mesmo método (exposição de conteúdos), foi a diferença entre esses valores que se destacou para nós durante as observações de campo. Dizemos que os valores pedagógicos estão relacionados às escolhas dos professores, quer sejam estas conscientes ou não, pois mesmo a manutenção de tradições são escolhas:

“No espaço de cada curso, esse entendimento determinará as fronteiras entre o que é *essencial* e o que é *acessório*, entre autores *clássicos* e *menores*, entre textos *obrigatórios* e *complementares*, entre temas *prioritários* e *secundários* etc. Cada professor, ao construir seu programa de ensino e planejar suas aulas (cada uma delas), deve forçosamente enfrentar o conjunto de escolhas e hierarquizações que constitui o recorte teórico e metodológico que define sua perspectiva docente. Essa escolha que funda cada curso, e cada aula de cada curso, não é opcional. Ela não é algo que podemos fazer se estamos interessados em metodologia e que podemos deixar de lado se não estamos. Nós a fazemos, queiramos ou não. Seguir um modelo tradicional de ensino é uma escolha, assim como é uma escolha recusá-lo ou alterá-lo. A continuidade ou adesão a modelos estabelecidos é exercício de uma preferência deliberada. Se eu ensino utilizando os mesmos métodos de que meus mestres se serviram há dez, vinte ou trinta anos, é porque desejo que seja assim, porque acredito que não haja modo melhor

86 A escolha por compartilhar determinados valores, ideais, assunções, experiências, perspectivas e informações necessariamente exclui outras, de tal modo que não é possível existirem métodos neutros em termos de valores (RODRIGUEZ, 1999, p. 268). Até mesmo porque a ideia de imparcialidade costuma mascarar a presença do ponto de vista de grupos dominantes por trás de uma fachada universal. Por isso, não concebemos um método neutro, porque sempre será aplicado a partir de uma escolha direcionada pelos valores pedagógicos do docente, e, mesmo enquanto método, ele pressupõe alguns desses valores. Por exemplo, um método como o Ensino Baseado em Projetos, em que os alunos são estimulados a desenvolver projetos desde sua concepção até sua implementação, pressupõe a ideia de que se aprende a partir da experiência, bem como coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem.

87 Nesse sentido, cabe refletir sobre as críticas de feministas ao método socrático: “Thus, although the Socratic method is not, of necessity, misogynous, its law school iteration has historically disfavored female law students. The solution, however, is not to scrap the method entirely, but rather to transform it to reflect the changing nature of what it means to be a lawyer. With appropriate reforms, the Socratic method can continue to be a valuable technique in the pedagogical training of lawyers of both genders” (GARNER, 2000, pp. 1648-1649). Nesse texto, além de apresentar críticas gerais ao método socrático – que é um dos principais métodos de ensino adotados nas Escolas de Direito norte-americanas, de acordo com o autor –, como a desorganização dos tópicos, ambiente alienador e excessivamente competitivo, fez-se uma compilação de estudos de participação entre homens e mulheres em universidades de ponta nos Estados Unidos e conclui-se que há diversos fatores que inibem a participação de mulheres, como a postura do professor, o uso de exemplos masculinos, as piadas sexistas, a crença de que não vale a pena participar quando o objetivo do professor é mais humilhar e tentar provar seu ponto do que estabelecer diálogo, o fato de professores chamarem menos as mulheres a participar etc. No que foi observado na Faculdade de Direito da USP, métodos predominantemente participativos não são tão utilizados, mas algumas observações podem ser levadas em consideração, como o uso de exemplos masculinos e a postura dos professores (se os alunos percebem que ele valoriza suas fala e ideias).



de ensinar. Mas é uma escolha minha. Não há como fugir à responsabilidade de decidir o que, como e quando ensinar” (GHIRARDI, 2012, pp. 16-17) (itálico no original).

Como mencionamos, se metodologia de ensino é o estudo das ferramentas para alcançar os objetivos do curso, pedagogia diz respeito também às reflexões sobre os valores do ensino, à visão sobre educação e aos papéis dos atores neste processo. Assim, podemos mencionar as diferenças, por um lado, entre um professor que acredita que detém o conhecimento, reconhecendo-se em um papel central, e que ensinar é transmitir esse conhecimento aos seus alunos, e, por outro, um professor que acredita que o conhecimento é relacional e dialógico e é construído coletivamente, tendo os alunos papéis centrais na aprendizagem⁸⁸.

Em campo, pudemos notar aulas que refletiam a implementação dessas visões sobre o ensino. O único que adotava um método essencialmente participativo disse ter “preocupação com a construção coletiva de conhecimento” e pedia que “um tempo [fosse] reservado para estudar e refletir para contribuir para o conhecimento próprio e o do colega. Ele reforça muito a ideia de aquisição de conhecimento e coletiva” (Caderno de campo, 2016). Outras pesquisadoras observaram uma professora cuja aula tinha dinâmica diferente, a qual, segundo elas, “aproxima-se bastante da educação bancária descrita por Paulo Freire. Nessa mesma linha, outro professor lecionava conforme um

“ritual-aula voltado para a interpretação do texto da lei, marcado pela relação de hierarquia entre o professor e os estudantes, coloca estes últimos em posição de receptáculos do saber transmitido, e não de questionadores ou de colaboradores. Possivelmente por não participarem conjuntamente da construção do saber, há pouca interação entre os estudantes durante a aula” (Caderno de campo, 2016).

O impacto que os valores e as concepções sobre ensino têm sobre diferentes grupos de alunos nas salas de aula já é, há muito tempo, objeto de estudo da pedagogia, enquanto ciência da educação⁸⁹. A pedagogia vem, então, refletindo sobre temas como a construção de ambientes mais confortáveis e propícios para a participação de alunos, o lugar do afeto e do prazer no ensino e a valorização de experiências e outros saberes⁹⁰.

Daí surgirem diferentes tipos de pedagogia, como as pedagogias críticas, pedagogias feministas, pedagogias decoloniais, pedagogias multirraciais, dentre outras com elementos comuns às pedagogias voltadas para justiça social (*Social Justice Education - SJE*)⁹¹. bell hooks, por exemplo, indica que suas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, sendo que elas a auxiliaram a questionar as parcialidades que reforçam sistemas de dominação (como racismo e sexismo) e propiciaram novas maneiras para que a autora desse aula a grupos diversificados de alunos (HOOKS, 2013, p. 20).

88 Paulo Freire dá ao primeiro modelo o nome de “educação bancária”, pois os educandos são vistos como “depositários” do saber, e, ao segundo, “educação problematizadora”. Em diversas passagens deste capítulo faremos alguma interlocução com esses conceitos, sem contudo ignorar a existência de suas possíveis limitações e contra-críticas. Assim, sobre os conceitos acima, diz Freire: “Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987, p. 33). Freire afirma, pois, que na concepção bancária o educador “enche” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos. Por outro lado, na prática problematizadora os educandos desenvolvem o seu poder de captação e de compreensão do mundo, o qual lhes aparece “não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1987, p. 41). Partindo dos pressupostos freireanos, bell hooks igualmente defende uma educação engajada e transformadora, como prática da liberdade, valorizando aspectos como experiência e afeto no ensino. Segundo ela, o trabalho dos professores não é o de simplesmente transmitir informações, “mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (HOOKS, 2013, p. 25).

89 Nesse sentido, há estudos que apontam para o fato de que a metodologia de aula pode influenciar, diferentemente, a participação e a interação dos estudantes do gênero feminino e do gênero masculino em sala de aula. Conferir: Sandler, Resnick e Silverbergand (1996) e Krupnick (1985). Há também estudo que aponta para possíveis formas diferentes de dar aula em função do gênero, Laird, Garver e Niskodé (2007).

90 Conferir: Freire (1987; 1997), hooks (2013, pp. 105-126, 235-251, 253-273) e Arroyo (2012).

91 Para saber mais sobre as Pedagogias para Justiça Social, bem como seus elementos comuns, conferir: Adams (2010), Elenes (2013) e Hackman (2005).

Quando, então, indicamos as benesses de um ensino jurídico pautado por uma prática problematizadora⁹², em que a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem importa, e, ainda mais, quando lembramos que para estimular essa participação é importante criar ambientes confortáveis e valorizar outras formas de saber, estamos nos alinhando a essas teorias pedagógicas, que repensam o ensino a partir de seus sujeitos e das relações entre eles⁹³. Os sujeitos e suas relações ganham ainda mais relevância nesta pesquisa, que busca uma abordagem interseccional para compreender as interações entre eles a partir de marcadores da diferença, especialmente o de gênero. A análise do ensino jurídico a partir da lente das pedagogias que buscam incluir outros sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem nos permite observar que as práticas tradicionais de ensino, tidas como “neutras”, sistematicamente excluíram e omitiram grande parte das experiências e das perspectivas das mulheres, construindo um saber baseado em um ponto de vista masculino – ou, como propositalmente classificado, universal (RODRÍGUEZ, p. 268).

Por fim, vale refletir brevemente sobre a própria estrutura do curso de direito no Brasil e como isso influencia as possibilidades de aplicar certos tipos de modelos participativos em sala de aula. Mangabeira Unger (2006), em meados dos anos 2000, já fazia crítica ao modelo presente no Brasil por ter muita ênfase no conteúdo – há um número muito grande de matérias a serem cursadas e a preocupação é passar ao aluno toda a informação técnica de diversos campos. A regulamentação do Ministério da Educação (MEC), pelos pareceres CNE/CES n°s 329/2004 e 184/2006 determinou que a carga horária mínima do curso de direito é de 3.700 horas, sendo que até 20% dessas horas podem ser atribuídas a estágios ou atividades complementares, sendo um dos cursos com maior carga horária, comparativamente⁹⁴.

A alta carga horária, o alto número de disciplinas a serem cursadas, junto da ideia de que o aluno deve dominar diversos subcampos do direito (fazendo referência ao saber enciclopédico mencionado por Unger), podem configurar possíveis explicações para a predileção pelo modelo de ensino bancário e pelo espaço menor dado à participação, pois usualmente não demandam preparação prévia à aula por parte dos alunos⁹⁵.

Dessa forma, elementos como metodologia de ensino, pedagogia e aspectos estruturais da organização dos cursos de direito no Brasil e na FDUSP nos pareceram peças fundamentais para a reflexão que aqui propomos a respeito do gênero em sala de aula. Afinal, eles se relacionam com o modo e a intensidade

92 Também apostando em uma prática problematizadora no ensino do direito, Almeida (2016) indica que: “(...) ainda que haja certos problemas e impedimentos estruturais com relação à melhoria da qualidade de ensino jurídico, especialmente em um contexto de massificação do ensino jurídico, há, sem dúvida, determinada parcela de arbitrário que opta por não incentivar uma educação dialógica que permita uma problematização crítica na prática jurídica. O grande prezo pela “segurança jurídica”, pelo neutro, pelo imparcial, arrisca promover um único lado de uma sociedade sob o véu da legitimação. A comunidade jurídica, não pode ignorar e, acima de tudo, se isentar da produção cultural discriminatória que também provoca. Isso se reflete significativamente na forma como lida com os direitos das mulheres, em particular sobre a violência a elas dirigida. Em outras palavras, a adoção de uma prática problematizadora e de uma educação dialógica mostra-se essencial em relação à abordagem de temas relacionados à violência contra as mulheres” (ALMEIDA, 2016, p. 59).

93 Sobre reflexões de pedagogias críticas especificamente no ensino jurídico, ver: Rodríguez (1999), Coombs (1990), Spade (2012), Crenshaw (1988) e Brooks (2004).

94 De acordo com a tabela comparativa (quadro 2) do parecer do Ministério da Educação CNE/CES N° 8/2007, os únicos cursos que possuem mais carga horária que direito: são Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia e Psicologia.

95 Além dessas hipóteses, podem haver outras justificativas que podem ser exploradas por pesquisas complementares a esta. Por exemplo, Brito e Nasser (2017) realizaram pesquisa exploratória, com abordagem multimétodos incluindo entrevistas e *surveys*, entre 2014 e 2015, com foco específico na disciplina de direito internacional no curso de graduação em direito. Foram pesquisadas 15 instituições brasileiras, sendo que 45 professores participaram. Nas entrevistas, os professores de direito internacional esclareceram os motivos pelos quais optam pelo método expositivo: “Em algumas falas, ainda, a escolha pela aula expositiva é relacionada diretamente ao interesse dos alunos. Na fala a seguir, o docente aponta essa relação situando sua experiência docente em direito internacional nos últimos anos do curso, como é mais comum ocorrer em instituições brasileiras: “[u]m aluno de fim de faculdade tem um pouco de dificuldade com aula participativa. Ele associa a aula participativa [...] como se eu tivesse matando aula, ou enrolando. O aluno prefere aula expositiva”. Outro docente demonstra a crença de que a forma expositiva é a mais correta como forma de interação entre o aluno e o professor em sala de aula: “Eu acho que o professor, o aluno aqui ele [es]tá em busca de informação, sabe, então eu acho que o estudo dirigido é uma coisa importantíssima, ótima, mas fazer isso fora de sala de aula, sabe, com um grupo de estudos, tá, ou um sábado”. Sobre o uso de estudos dirigidos ou debates na sala de aula, ele acredita que “é você já querer enrolar um pouco, não [es]tá a fim de dar aula. Você [es]tá com a garganta ruim, e daí em diante”. (BRITO; NASSER, 2017, p. 125).

das interações em sala de aula, ao mesmo tempo em que representam potenciais mecanismos para a transformação das relações de gênero nos espaços de ensino⁹⁶.

7.2. Pedagogia e Metodologia na FDUSP

Expusemos que nossa pergunta inicial era: Como a metodologia de ensino poderia influenciar as interações em sala de aula, com especial enfoque nas relações pautadas por gênero? Contudo, indicamos acima três conclusões importantes dessa pesquisa: (a) a maior parte dos professores adotava o método expositivo (18 docentes adotavam a exposição de conteúdo, enquanto apenas um priorizava a participação dos alunos⁹⁷); (b) havia diferenças e nuances na maneira como esse método era aplicado pelos diferentes professores; (c) a prevalência do método expositivo nos levou a notar uma aparente invisibilidade do gênero (feminino) em campo, tendo em vista que havia uma única (e, em geral, masculina) voz predominante.

Cabe destacar que, apesar de não termos observado muitas manifestações ou discussões sobre metodologia e pedagogia em sala de aula, identificamos professores comprometidos com o ensino e com seu aperfeiçoamento. Institucionalmente, a FDUSP prevê iniciativas como o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e a Semana Pedagógica criada com a aprovação do novo Projeto Político Pedagógico (PPP) em 2017⁹⁸, mostrando que há busca por esse tipo de informação. De todo modo, como realizamos observações do campo, mas não entrevistas com os professores, seria também interessante complementar esta pesquisa com outros métodos para descrever e analisar que tipos de visões os professores têm sobre o ensino. A partir de então, seria possível traçar um diagnóstico mais completo sobre as implicações dessas escolhas – pedagógicas e metodológicas – nas interações a partir de marcadores sociais da diferença, como o gênero.

As conclusões acima apresentadas nos levaram, então, a novos questionamentos: Quais diferenças foram observadas na forma de ministrar aulas, especialmente as expositivas? Considerando-se a prevalência de aulas expositivas no campo, que outros tipos de interações e participações podem ocorrer nesse método? Que configurações ou estímulos podem aumentar ou diminuir a participação de alunos, especialmente mulheres? Nos itens abaixo analisaremos essas perguntas, que podem nos ajudar a iniciar a reflexão sobre as práticas pedagógicas e escolhas de metodologia de ensino na FDUSP.

96 A respeito do potencial transformador e subversivo do ensino jurídico, Almeida (2016) aponta que: “No entanto, essa subversão só se mostra possível em um cenário em que indivíduos possam identificar sua posição nas relações de poder e desenvolver posicionamento crítico em relação a elas. Para promover a “desconstrução da aparência substantiva do gênero” (BUTLER, 2003, p. 59), é preciso, inicialmente, que se tenha consciência tanto da existência de estruturas normatizantes, bem como da possibilidade de práticas de liberdade e mudança. Nesse sentido, Freire dispõe que somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Para tanto, defende que essa descoberta não se limite a mero ativismo, ainda que este seja igualmente fundamental, mas que também esteja associada a sério empenho de reflexão, para refletir na práxis (FREIRE, 1987, p. 29)” (ALMEIDA, 2016, p. 56).

97 Importante ressaltar, aqui, que fizemos a contagem a partir dos docentes, e não das disciplinas. Isso porque, uma mesma disciplina poderia ser compartilhada por dois professores, cada qual adotando um ou mais métodos de ensino.

98 O novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da FDUSP, aprovado em 2017 por ocasião dos 190 anos da faculdade, previu a Semana Pedagógica, voltada aos professores e pós-graduandos vinculados ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), com o intuito de abrir oficialmente o ano acadêmico e fomentar o intercâmbio de experiências práticas e métodos de ensino. Em sua chamada em 2018, lia-se “almeja-se que, baseadas na informalidade e no espírito de cooperação acadêmica, as atividades possam enriquecer o repertório de cada participante e servir de espaço ao contínuo aperfeiçoamento do curso”. Durante a primeira semana, ocorrida em fevereiro 2018, ocorreram as seguintes mesas: “Oficina - Como utilizar a plataforma eletrônica “TURNITIN” de verificação de similaridade de textos em português e inglês?”; “Como dar uma boa aula expositiva?”; “O moodle como aliado no processo de aprendizagem”; “Como ministrar seminários sobre textos conceitualmente complexos?”; “A interação entre a sala de aula e programas de extensão: experiências”. Ressaltamos que essa última mesa trouxe as experiências do próprio Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia (GPEIA) e do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade (DDD), sendo composta pela professora Sheila Neder Cerezetti e pelo professor Conrado Hübner Mendes.

7.2.1. Participativo x Expositivo: categorias para além da dicotomia

Essas questões que o campo nos colocou se relacionam com o método de exposição de conteúdo, predominante em nossas observações⁹⁹, mas surpreendentemente matizado. Em nosso imaginário, de alunas-pesquisadoras, as aulas seriam divididas entre as expositivas, em que a voz do professor é predominante e há pouca interação entre os alunos, e as participativas, em que a participação dos alunos é pressuposto para as dinâmicas. Contudo, ao longo da pesquisa de campo, esses modelos que pareciam tão radicalmente contrastantes, revelaram-se, em sua aplicação, repletos de gradações. Além disso, notamos diferenças nas interações ocorridas dentro do próprio espectro de aulas expositivas.

Identificamos, assim, duas categorias principais e três subcategorias de aulas, diferenciadas conforme o tipo de interação entre os atores envolvidos, isto é, entre docentes e discentes, as quais elencamos no quadro abaixo. A depender do estilo de aula e das interações que dele decorrem, as relações de gênero e de outros marcadores sociais (como raça) vão aparecer de formas distintas – ou aparentemente não se revelarão, o que também é um dado de pesquisa relevante. É importante frisar que essas categorias são nativas do campo e foram definidas ao final das etnografias. Após a exposição das categorias no quadro, iremos desenvolvê-las com maior detalhamento e com trechos do nosso caderno de campo e entrevistas.

A nossa classificação sobre o tipo de aula levou em consideração a figura do docente ou de quem lhe fez as vezes, como quando este era substituído por um monitor mas a aula não era considerada – pelo professor e pelos alunos – como sendo seminário ou monitoria. A escolha por classificar as aulas a partir da figura do docente (incluído o monitor que o substitui), e não pela disciplina, deve-se ao fato de que quatro disciplinas foram divididas entre dois professores, ou um professor e um monitor. Considerando-se que professores diferentes poderiam adotar métodos diversos, não seria precisa uma classificação que considerasse a disciplina.

Além disso, nossa pesquisa tem como foco observar as interações ocorridas em sala de aula, com especial enfoque no marcador de gênero. Quando há alteração da figura do professor, sendo que a alteração pode implicar em um professor com gênero diverso (como numa disciplina dividida entre um homem e uma mulher), essa mudança era relevante para o objeto desta pesquisa, por poder significar uma nova dinâmica de interação entre os atores (professor/monitor e alunos). Por isso, a cada professor corresponde uma possibilidade singular de interação com os alunos e de escolha de diferentes métodos de ensino; isto é, a cada professor corresponde uma categoria de aula distinta.

Por fim, ressaltamos que em nove disciplinas (expositivas) observadas havia a previsão de outras atividades, paralelas e auxiliares à aula, as quais ocorriam em horários específicos e até mesmo fora do horário previsto para a disciplina. Importante ressaltarmos que a indicação dessas atividades como “outras” que não as “aulas propriamente ditas” era feita pelos próprios professores e alunos. As monitorias/seminários, em geral, eram mediadas pelos monitores, sem a presença dos professores, e não eram considerados parte da “aula”¹⁰⁰.

99 No mesmo sentido da identificação de predominância do método expositivo em nossa pesquisa, Brito e Nasser (2017) identificaram que “a quase totalidade dos entrevistados indicou que utiliza o modelo *magister dicit*, de exposição oral da matéria aos alunos. Um quarto deles combina esse método com outros. Há diferença entre os métodos empregados nas disciplinas obrigatórias e nas disciplinas optativas, segundo relatos, porque que (sic) nas últimas é possível fazer debates. Somente dois professores indicaram que utilizam o diálogo como método em sala de aula independentemente da natureza da disciplina. A escolha de método parece estar relacionada com o posicionamento dos docentes tanto em relação a sua responsabilidade de despertar interesse nos alunos, quanto sobre sua relação com o conteúdo da disciplina” (BRITO; NASSER, 2017, p. 124).

100 “Ela também explicou como funcionaria o curso. Disse que haveria seminários e que para toda a sala seria necessário fichamentos dos seminários. Além disso, o grupo que apresentasse no dia teria que também entregar um *handout* e depois da apresentação aconteceria um debate. Os seminários têm datas definidas para acontecer e são apresentados pelos monitores, não comparecendo nenhum dos docentes.” (Caderno de campo, 2016).

“O curso é dividido entre (i) seminários ou monitorias, que ocorrem nas primeiras duas horas de aula com um monitor; e (ii) aula expositiva, que ocorre nas duas horas seguintes com o professor.” (Caderno de campo, 2016).

Havia, contudo, algumas exceções: “As longas aulas expositivas ministradas pelos professores seguidas dos seminários apresentados por estudantes, com coordenação do monitor e acompanhamento, na maioria das vezes, do professor” (Caderno de campo, 2016).

E sobre as múltiplas formas como o monitor pode interagir em sala de aula: “Houve, em algumas aulas, a presença de monitores lecionando. Algumas vezes, assumia o lugar da docente, mas ela ainda continuava em sala e exercia autoridade/hierarquia; noutras vezes o monitor foi quando a professora não podia comparecer: A aula manteve um certo padrão comum, com o monitor explicando lá na frente e algumas perguntas dos alunos que estavam atentos ao que era dado. Em outras, o espaço da monitora foi promover debates mais próximos, quando havia um quórum baixo na sala.” (Caderno de campo, 2016).

CATEGORIAS DE AULAS

Participativa – preponderam métodos em que é indispensável a participação ativa dos alunos para o desenvolvimento da aula. A participação ativa implica que a mera presença em sala de aula e a atenção dos alunos anotando conteúdo não são suficientes, sendo necessário que os alunos interajam com o professor e/ou entre si para a concretização dos objetivos da aula.

Expositiva – prepondera o método por meio do qual o professor narra o conteúdo aos alunos, sendo que a participação ativa destes é dispensável para o desenvolvimento da aula.

A aula expositiva pode, contudo, ter diferentes graus de interação entre professor e alunos e entre estes, conforme subcategorias abaixo indicadas¹⁰³.

Expositiva sem abertura para participação (Aula Estilingue) – Nesse tipo de aula expositiva, além de a participação dos alunos ser considerada dispensável, ela também é não desejada ou, ao menos, não estimulada.

Por isso, a direção da fala costuma ser unidirecional (professor → aluno), como em um lançamento feito pelo professor com um estilingue no sentido dos alunos¹⁰⁴.

Ex: O professor pode pedir que os alunos guardem suas perguntas e o procurem no final da aula; pode indicar que determinadas perguntas são impertinentes e não as responder; pode adotar posturas que inibam a participação dos alunos (que temem ser humilhados, por exemplo); ou, ainda, são considerados didáticos pelos alunos por "ditarem" tantas informações, que estes são capazes de "transcrever" a fala do professor e transformá-la em um caderno para material de estudos.

Expositiva com alguma abertura para participação (Aula Ping-Pong) – Nesse tipo de aula expositiva, a participação dos alunos é dispensável, mas não é inibida e até pode ser eventualmente estimulada. Contudo, são inexistentes ou raras as interações entre os alunos.

Por isso, a direção da fala é bidirecional (professor ↔ aluno), sendo que os alunos podem eventualmente fazer perguntas/intervenções, e o professor pode eventualmente questioná-los. Não há, contudo, repercussão entre os alunos, sendo que o movimento é de ping-pong: vai e volta para o professor¹⁰⁵.

Ex.: O professor permite que os alunos façam perguntas durante a exposição e eles intervêm eventualmente; o professor faz algumas pausas, na transição entre conteúdos e tópicos, e questiona se alguém tem alguma dúvida; o professor pode fazer perguntas com resposta certa, para que os alunos completem a frase ou demonstrem lembrar o que já foi dito; os alunos se sentem à vontade para interromper a exposição e fazer perguntas.

Expositiva com muita abertura para participação (Aula Boomerang) – Nesse tipo de aula expositiva, apesar de a participação dos alunos ser dispensável para o desenvolvimento da aula, ela é bastante estimulada pelo professor e é bem recebida quando acontece. Além disso, podem ocorrer interações entre os próprios alunos.

Por isso, a direção da fala pode ser multidirecional (professor ↔ aluno ↔ aluno ↔ professor), sendo que os alunos frequentemente fazem perguntas ou interagem com o professor e entre si. É também frequente que o professor faça perguntas e provoque os alunos a participarem. O movimento da fala, apesar de começar e acabar com o professor, circula pelos alunos na sala de aula, como um boomerang.

Ex.: O professor não apenas permite a participação dos alunos por meio de perguntas, como estimula essa participação; o professor faz questões reflexivas, pedindo a opinião dos alunos sobre o tema explicado; os alunos reagem e fazem comentários, concordando, discordando e complementando a fala de outros colegas.

101 Ressaltamos que foram utilizados jogos para a denominação das sub-categorias de aulas expositivas, tais como: estilingue, ping-pong e boomerang. A nomeação das sub-categorias indica a direção (movimento) da fala entre docentes e discentes em sala de aula – seja ela unidirecional, bidirecional ou multidirecional. A escolha, então, pela analogia com os jogos decorre da percepção de que haveria, em sala de aula, a produção e reprodução dos jogos de poder existentes na sociedade, a partir de discursos e do domínio (e legitimidade) da fala. Sobre a importância da fala, indica Kilomba (2016) que "The act of speaking is like a negotiation between those who speak and those who listen, that is, Page 3 of 8 between the speaking subjects and their listeners. Listening is, in this sense, the act of authorization towards the speaker. One can only speak, when one's voice is listened to. But being listening to, goes beyond this dialectic. Being listened to, also means belonging. Those who belong, are those who are listened to. And those who are not listened to, are those who do not belong. The mask re-creates this project by controlling the possibility that the colonized might one day be listened to, and consequently might belong." (KILOMBA, 2016, pp. 2-3). Também sobre discurso, fala e poder, conferir: Spivak (2010), Ribeiro (2017) e Foucault (1988; 2012).

102 Ressaltamos que isso não significa a ausência interação dos alunos com o professor por meio de manifestações corporais, como quando o professor percebe que todos estão dispersos e reage a essa percepção. Também não significa a ausência de interações entre os alunos que podem, por exemplo, estabelecer conversas paralelas. Contudo, essas interações são informais e sutis, não fazendo parte do método de ensino.

103 Ressaltamos que essa categoria se diferencia de uma aula participativa-debate, por ser uma participação pontual e específica, não sendo um movimento constante.

Essas atividades foram mencionadas pelos alunos durante as entrevistas ou pelos professores em sala de aula, tendo sido identificadas sete com métodos participativos¹⁰⁴ e duas com métodos expositivos¹⁰⁵, sendo que elas serão analisadas com mais profundidade adiante. As atividades foram classificadas a partir da disciplina, e não do professor/monitor que as conduziu, porque não foram observadas pelas pesquisadoras.

Observamos, então, 19 professores em sala de aula, em disciplinas obrigatórias no início e no fim do curso¹⁰⁶. Em lugar de encontrarmos a dicotomia “participativo x expositivo” que esperávamos em nossas hipóteses, observamos a predominância do método expositivo, que era, porém, aplicado com diferentes gradações de participação e interação. O campo mostrou-se, assim, mais complexo do que inicialmente havíamos imaginado.

Apenas um dos professores adotava um método participativo. Em sua aula, a presença e a participação ativa dos alunos era considerada essencial para o desenvolvimento das atividades e para o processo de aprendizagem:

“[o professor] Explicou que o curso é voltado para a participação e que ela vai valer 1,5 pontos na média. Disse que precisava haver preocupação com construção coletiva de conhecimento. (...) Diz que o curso dos sonhos para ele é um em que o professor não precisa falar nada. Diz que isso ocorreu em uma optativa no semestre passado e que a experiência foi ótima. Ele diz que ele vai junto com os alunos, e que eles que fazem o curso, mas que respeita a escolha deles” (Caderno de campo, 2016).

Além disso, observamos o incentivo do professor à participação dos alunos, sendo que ele “trata os alunos com muito respeito, incentivando-os a falar e interrompendo sua própria fala para dar lugar aos alunos a todo momento” (Caderno de campo, 2016). No modelo adotado pelo professor, há

“a reconstrução dos textos obrigatórios do curso por parte dos alunos. O professor pede também que alguns deles relacionem os textos ou respondam a perguntas específicas elaboradas por ele. Em um segundo momento, os alunos e as alunas podem trazer suas impressões sobre a bibliografia lida para a aula, fazer perguntas e responder às perguntas de outros membros do corpo discente. Por fim, o professor faz um momento mais expositivo, deixando claro que não há problema em interrompê-lo com perguntas ou observações durante esse último ‘ato’”. (Caderno de campo, 2016).

O momento inicial de reconstrução do texto pelos alunos, contudo, acabou sendo abandonado, sendo que uma aluna apontou que seu caráter expositivo não fazia sentido no modelo participativo, pois os alunos já haviam se preparado:

104 As atividades com métodos participativos foram: simulação, role play, debate (sobre texto teórico, acórdão, filme, etc.), ainda que houvesse algum momento de exposição.

105 Nesse caso, as atividades consistiam apenas em exposição (sobre tema ou texto).

106 Ressaltamos nesse tópico que se trataram de disciplinas obrigatórias, tendo em vista resultado encontrado por Brito e Nasser (2017) em sua pesquisa, segundo a qual seria possível que os professores identificassem diferenças para escolher determinados métodos de ensino, a partir da obrigatoriedade ou não da disciplina. Em sua pesquisa, indicaram que: “Um outro fator destacado foi a diferença de se ensinar uma disciplina obrigatória ou uma disciplina optativa. Os docentes apontam que há um filtro de alunos com interesse pela matéria nas optativas. Por isso os alunos tendem a se dedicar mais à preparação para as aulas, à participação e a uma melhor recepção de temas mais complexos. Nas optativas, os docentes têm mais liberdade de escolha de métodos, justamente pela maior dedicação dos alunos ou pelo número de participantes ser menor. “Então na optativa eu vejo que eles se dedicam mais à leitura, então é possível a gente fazer mais aulas-seminários, né, com maior participação deles. Na obrigatória, efetivamente, eu acho que fica já mais complicado”. Outro entrevistado concorda: “Assim, sem dúvida, [...], nas disciplinas eletivas você consegue burlar esse sistema. E é ótimo porque aí você fica com os melhores alunos, só com os mais interessados”. Outros docentes adicionam outros elementos de diferença, ligados à seleção dos alunos: “nas disciplinas optativas eu conto com alunos mais interessados, [...], assim, é condição, ou pelo menos eu arrolo como condição para participação, o conhecimento de língua inglesa”. (BRITO; NASSER, 2017, p. 132).

“Entrevistada: Esse modelo de chamada oral... Não é legal... Eu não sei por que motivo ele abandonou no meio desse semestre, porque no primeiro semestre (...) a gente teve esse curso e foi até o fim, tipo, com chamada oral... [O] modelo da chamada oral é expor o texto que a gente já leu em casa. Aí é bem repetitivo, pra ser sincera, por que ele não dialoga com a exposição que as pessoas fizeram, entendeu? As pessoas expõem e depois ele trata o tema da aula. Então, a gente já leu o texto, sabe? Aí, a pessoa expõe, ela tá super nervosa, e aí ela tem que expor em pouco tempo, por que também ele não deixa você falar o tempo que você quer, e, depois... é que assim, o diálogo com o texto, em si, ele é grande, mas com a apresentação da pessoa, não, entendeu? Então, como eu li o texto na minha casa, o diálogo flui da mesma forma se a pessoa apresentou ou não” (Mulher, heterossexual, branca, 21 anos, escola particular sem bolsa)

Por outro lado, as aulas expositivas (18 professores¹⁰⁷) foram divididas nas sub-categorias aula estilingue (7 professores), aula ping-pong (7 professores) e aula boomerang (4 professores), em virtude das diferentes formas de aplicação desse método. Todas têm em comum a desnecessidade de participação dos alunos para o desenvolvimento da aula, que ocorre essencialmente a partir da exposição de conteúdo pelo professor.

Na aula estilingue, como já destacada acima, indicamos que além de a participação dos alunos ser considerada dispensável, ela também não é estimulada. Por isso, a direção da fala costuma ser unidirecional (professor -> aluno), como em num lançamento feito pelo professor com um estilingue no sentido dos alunos.

“As alunas e alunos ficam em geral anotando no caderno em silêncio. Por volta do [fim da noite], a maioria dos estudantes perdem interesse e ficam no celular ou conversando baixinho. Essa dinâmica aproxima-se bastante da educação bancária descrita por Paulo Freire. Nesse esquema, as categorias educador e educando estão bem separadas. A professora ensina depositando um conteúdo. Os alunos e alunas são mero receptores, memorizadores do que está sendo explicado pela professora, e quase não há espaço para a troca e para o diálogo. (...) A participação discente é baixa, no geral, e foi reduzindo ao longo do semestre. As intervenções dos/as alunos/as não são incentivadas, ao mesmo tempo que a professora raramente faz perguntas ao público”. (Caderno de campo, 2016).

Ressaltamos nesse relato que há uma importante descrição sobre a “participação” (permanecer em silêncio anotando) e as “interações clandestinas” (conversas paralelas e atenção ao celular) que ocorrem em aulas expositivas, sendo que voltaremos adiante nesse assunto para aprofundá-lo. Além disso, é possível verificar que a participação discente é reduzida e não é estimulada pela professora, o que também foi mencionado nas entrevistas, sendo que foi indicado que a participação era baixa porque a aula parecia “um monólogo”¹⁰⁸, com a professora falando a aula inteira. Outro professor foi descrito como “máquina de falar”:

“Em uma aula no final do mês de agosto, registrei que o professor agia como uma “máquina de falar”. Naquela oportunidade, logo ao entrar na sala de aula, esperou alguns segundos e começou com a seguinte frase: “os Senhores sabem...” e logo destrinchou sua exposição. Seu tom de voz é alto e claro. Não precisa do auxílio do microfone. Enquanto fala, o ambiente fica totalmente silencioso, a grande maioria dos alunos(as) quase sempre anotando em seus cadernos ou computadores (maioria)” (Caderno de campo, 2016).

107 Como já destacado, consideramos como “professor” quando o monitor assume a aula e lhe faz as vezes, o que ocorreu em uma disciplina que foi dividida entre as duas figuras.

108 Entrevistada: mulher, branca, heterossexual, 19 anos, escola particular com bolsa.

Na aula estilingue a participação dos alunos pode ser desestimulada¹⁰⁹, porque o professor pode entender que as perguntas não fazem parte da aula, como quando “um aluno levantou a mão e o professor disse ‘fala que eu vou continuar com a aula’, deixando transparecer que as perguntas realmente são alheias às dinâmicas de aula” (Caderno de campo, 2016)¹¹⁰. Assim, não se permitem ou evitam-se interrupções para perguntas¹¹¹, e quando são aceitas, o professor pode respondê-las de forma grosseira ou irônica, o que foi indicado pelos alunos como inibidor à sua participação. Um exemplo foi registrado neste relato:

“Um aluno faz uma pergunta sobre cláusula de inalienabilidade. É importante ressaltar que essa foi uma das únicas perguntas diretamente feitas ao professor que presenciei até hoje. O professor o interrompe para dizer que ele primeiro precisa aprender a falar a palavra “inalienabilidade”. Depois, o interrompe novamente para perguntar o que significa a palavra, ao que ele dá uma explicação simples, algo como “o que não pode ser alienado”. O professor diz que ele deveria primeiro estudar latim, e deu o significado da palavra em latim. Só depois o aluno fez a pergunta, o professor respondeu “não” e disse que era hora do intervalo” (Caderno de campo, 2016).

Na aula ping-pong, por sua vez, a participação dos alunos continua sendo dispensável, mas não é inibida e até pode ser eventualmente estimulada. Quando a participação é estimulada pelo professor, em geral ela ocorre em momentos específicos, como apresentação de exemplos ou ao final de algum tópico exposto¹¹²:

“Ao contrário da extensão da matéria exposta pelo professor, as perguntas nas aulas costumavam ser poucas e pontuais. Foi possível perceber, contudo, padrões nos dois lados da interação. O professor, sempre que questionado, buscava se aproximar da aluna ou do aluno para responder. Seu esforço em chegar o mais perto que pode daquele que perguntou era perceptível. Outro fato que se repetiu por parte do professor foi, logo após responder a uma pergunta, perguntar se havia mais alguma dúvida. O mesmo acontecia quando, depois de terminar um tópico da matéria, ele perguntava se havia alguma dúvida antes de começar o outro. Em relação aos alunos, um acontecimento reiterado foi o “efeito cascata” de perguntas. Após alguém perguntar, normalmente seguem-se mais perguntas. Em uma das aulas, por exemplo, cinco pessoas perguntaram logo após o professor responder a uma pessoa.” (Caderno de campo, 2016).

109 “GPEIA: E durante as aulas expositivas, como você avalia a participação da sala?

Entrevistada: Muito pouca, quase inexistente.

GPEIA: E por que você acha isso?

Entrevistada: Ah, um desinteresse da galera em participar da aula assim. Porque o estímulo à fala nunca foi feito em tempo nenhum, e aí, quando eles abrem, não existe.” (mulher, branca, heterossexual, 20 anos, escola pública com bolsa).

110 Uma pesquisadora compara duas posturas de professores com relação às perguntas: “Além disso, por mais de uma vez, ao ser indagado por um aluno, o professor [...] respondeu de forma pouco encorajadora. A professora [...], ao contrário, chegou a afirmar expressamente que “nenhuma pergunta é boba”. Na aula (...), um aluno levantou a mão e o professor disse “Fala que eu vou continuar com a aula”, deixando transparecer que as perguntas realmente são alheias às dinâmicas de aula. Em outra oportunidade (...), uma aluna mulher estava fazendo uma pergunta quando foi interrompida pelo professor, que afirmou que ela estava com uma “confusão de lógica”. Ainda nesse mesmo dia, após o questionamento de um aluno homem, o professor afirmou que ele “não prestou atenção na aula de renúncia. Eu falei expressamente isso” (Caderno de campo, 2016).

111 “Do fundo da sala [o aluno] levanta a mão e o professor diz rapidamente “já lhe dou a palavra”. Depois de alguns minutos o professor acaba de concluir seu raciocínio e abre espaço para a pergunta do aluno. Conforme a pergunta vai sendo feita, mantendo o tom formal, o professor vai dizendo “sim sr., sim sr.”. Ao responder, o professor não para. O aluno até tenta se manifestar novamente mas não consegue, é atropelado. Após isso a palavra não é dada novamente ao aluno, nem ele se manifesta” (Caderno de campo, 2016).

112 “Ao fim de cada explicação, ela sempre faz pausas e pergunta se está tudo claro ou se as pessoas têm dúvida até aquele ponto. No primeiro mês de aula, ela reforçou algumas vezes que os alunos poderiam trazer textos e discussões para as aulas. (...) A professora tenta usar exemplos concretos interessantes para explicar o conteúdo e, em alguns momentos durante as explicações, ela convida os alunos a darem sua opinião sobre o caso ou a tentarem deduzir ou explicar algum conteúdo. Acho que algumas coisas podem dificultar um pouco a participação (...), mas a professora realmente tenta e, por exemplo, (...) ela fez pelo menos umas oito perguntas e apenas duas delas foram respondidas depois de alguma insistência. Não houve nenhuma participação espontânea” (Caderno de campo, 2016).



“Em geral, o professor não pergunta se estudantes estão entendendo a matéria. Mas *permite* que eles tirem dúvidas durante a explicação. Assim, a dinâmica da aula pode ser resumida da seguinte maneira: o professor fala o tempo inteiro; alguém levanta a mão; o professor permite que a pessoa faça a pergunta; ele responde; muitas vezes ocorre algum diálogo; e a explicação continua, em seguida, pelo professor” (Caderno de campo, 2016, grifo no caderno)¹¹³.

Apesar de haver algum incentivo ou interrupção para participação, são inexistentes ou raras as interações entre os alunos. O movimento de fala é bidirecional (professor <-> aluno), saindo do professor em direção ao aluno, por meio de algum estímulo pontual à participação, ou do aluno em direção ao professor, com perguntas. Não há, contudo, repercussão entre os alunos, sendo que o movimento é de ping-pong: vai e volta para o professor.

Por fim, na aula boomerang, apesar de a participação dos alunos ser dispensável para o desenvolvimento da aula, ela é bastante estimulada pelo professor e é bem recebida quando acontece, sendo que houve professor com “o costume de agradecer os alunos por perguntarem” (Caderno de campo, 2016). Além disso, podem ocorrer interações entre os próprios alunos.

“Embora as aulas fossem expositivas, sempre houve muita participação. Os alunos pareciam se interessar muito pela matéria e se sentirem livres para perguntar. Isso foi algo que se manteve durante todo o semestre, inclusive em aulas em que a professora e os alunos não pareciam tão entusiasmados com o assunto. As perguntas eram, normalmente, relacionadas com os assuntos das aulas. A professora sempre pareceu muito solícita em responder às perguntas dos alunos. Ela sempre incentivou que eles tirassem as dúvidas, perguntando se tinham mais. Era comum também que ela se preocupasse de ter esquecido de alguém que tinha levantado a mão. (...) Ela também sempre pareceu aberta a conversar com os alunos após a aula” (Caderno de campo, 2016).

A abertura para conversas após a aula foi observada, também, em outros professores, inclusive com diferentes modelos de aula¹¹⁴. É possível questionar se haveria uma diferença no perfil dos alunos que se dirigiam aos professores, partindo da hipótese de que, se as mulheres se sentissem mais desconfortáveis para fazer perguntas durante a aula, poderiam aguardar para fazê-las ao final. Esse aspecto poderia ser também estudado por outras pesquisas.

Vale ressaltar um dado interessante. As três aulas em que foi observado maior estímulo ou abertura para participação por parte dos professores, apesar de manterem o modelo expositivo, eram complementadas por atividades participativas, como seminários com debates (sobre textos ou filmes) ou *role play*¹¹⁵. Em duas delas notamos maior participação de alunas mulheres. Em comum entre os dois casos, percebemos que esse

113 Em entrevista, um aluno também indicou essa abertura para perguntas, atribuindo a menor participação à densidade da disciplina: “GPEIA: Como você avalia sua participação durante a aula desse curso? E a sala como um todo?

Entrevistado: É uma disciplina sem muita interação do aluno. Mas você sempre pode perguntar. É uma aula muito densa; com muitos conceitos; às vezes não dá tempo de perguntar; apesar de o professor se disponibilizar a tirar dúvidas. (...)” (Homem, branco, heterossexual, idade não declarada, escola pública).

114 “Em todas as aulas, o professor fica um tempo na sala depois de concluir, possibilitando que as alunas e os alunos o abordem. Na maioria das aulas, essa interação ocorreu e foi possível perceber um padrão na abordagem: ou seja, quase sempre os mesmos alunos (alguns dos quais possuem ligações com o professor de fora da sala de aula) iam conversar com o professor no final da aula” (Caderno de campo, 2016).

115 “GPEIA: Você tem alguma outra informação que você acha relevante para contar a respeito dessa matéria, em comparação com as outras, talvez...? Entrevistado: Eu gosto, o que eu mais gosto, tipo, nesse caso específico é que sempre é trazido para gente material extra, por exemplo, documentários ou livros breves que a gente lê para depois fazer estudos dirigidos pela Internet (...) e reflexivos, que não são puramente conteudistas. Então, além dos testes, das questões de múltipla escolha, tal, pra testar conteúdo, a gente sempre tem que ver alguns documentários e ler alguns livros, geralmente com algum viés social ou crítico e depois escrever textos baseados em algumas questões, confrontando as nossas opiniões, com o que a gente leu ou assistiu e o que foi dado em aula. Eu acho que isso é feito de uma maneira bem legal.” (Homem, branco, bissexual, 19 anos, escola particular sem bolsa).

professor e essa professora (de cursos distintos) tematizavam questões relacionadas a marcadores sociais da diferença – raça, classe, orientação sexual, gênero e identidade de gênero. Esses temas eram pautados de diferentes formas: como conteúdo de aula e com diversidade de autores (e autoras feministas) na bibliografia. Nas aulas de modelo boomerang, mesmo quando essas questões não foram diretamente tematizadas, as percepções em relação ao gênero se tornam mais frequentes, tendo em vista a maior interação entre os alunos:

“O professor afirma que o tema é complicado e que devem interrompê-lo sempre que necessário. Isso se repete semanalmente. (...) Alunos falam com bastante frequência: fazem perguntas mais pontuais e considerações mais substanciais (testando e aprofundando a compreensão do explanado pelo professor). As intervenções realizadas são dominadas pelos alunos homens, além de serem intervenções impostas: esses alunos participaram espontaneamente quase quatro vezes mais que as alunas e, além disso, na grande maioria das vezes, não requisitaram sua participação através do levantamento de seus braços. Alunas mulheres, por outro lado, ou levantaram seus braços em todas as suas poucas participações, ou esperaram o final da aula para questionarem o professor particularmente” (Caderno de campo, 2016)¹¹⁶.

Já havíamos indicado como conclusão que a invisibilidade do gênero em sala de aula era apenas aparente. Nas aulas com mais participação e interação, mesmo quando expositivas, a maior pluralidade de vozes permitia a comparação do comportamento de diferentes atores conforme seu gênero identificado – fossem alunos ou professores. Nas aulas com menos participação e interação, contudo, também foi possível observar algumas sutilezas relacionadas à desigualdade de gênero. A seguir, vamos apresentar outras interações possíveis dentro do modelo expositivo e as diferentes formas de participação entre homens e mulheres.

7.2.2. Outras formas de interação e participação no modelo expositivo: presença “só de corpo” e clandestinidade

Apresentamos o dado de que a maioria das aulas observadas eram expositivas, o que nos levou a descrever as diferenças que observamos na aplicação dessas aulas, bem como a questionar que tipo de interação era possível nesse método. Notamos que, mesmo nas aulas com menor abertura para participação e para interação, elas ocorriam de variadas formas, ainda que “clandestinas”, como já adiantado na descrição de uma aula estilingue acima. As interações “clandestinas” seriam aquelas ocultas, furtivas, não pertencentes ao método ou não desejadas pelo professor, como as conversas paralelas, o uso de celulares e a realização de outras tarefas em sala de aula.

Sentimos, então, a necessidade de alargar a compreensão dos tipos de participação e interação que eram possíveis nas aulas expositivas, inclusive para refletirmos sobre o marcador de gênero:

“Apesar disso, é possível notar que essa não é a única via possível de interação com a exposição. Dado o modelo tradicional de ensino que marca tais aulas, nos parece necessário alargar a leitura de quais são as possíveis interações com o professor (para além da fala). Era notável o barulho de teclas de notebooks durante as aulas, ruídos feitos por mulheres que anotavam exaustivamente o conteúdo passado.” (Caderno de campo, 2016).

116 A mesma diferença de comportamento entre homens e mulheres aqui descrita foi identificada em outro campo: “Durante as observações, percebi que os homens interrompem mais sem levantar a mão, enquanto as mulheres levantam a mão e esperam ser atendidas (exceto a mulher mais velha, que também interrompe). Além disso, notei uma diferença no estilo das perguntas. Numa aula em que três alunos fizeram questões ao professor, sendo duas mulheres e um homem, as perguntas das mulheres foram para pedir para que o professor repetisse o nome da editora e da obra citada e o que estava escrito/desenhado na lousa. O homem, por sua vez, relacionou um autor que ele conhecia ao tema da aula, perguntando se ele era filiado à teoria da argumentação” (Caderno de campo, 2016).

Assim, a participação e a interação dos alunos em uma aula podem se dar (ou não): (i) pela presença ou ausência; (ii) pela atenção ou pela falta de atenção, p.ex. anotando o conteúdo; (iii) pela fala ou pelo silêncio; (iv) pela discussão relativa à aula ou pela discussão paralela a ela. Nas aulas participativas a presença, a atenção, a fala e a participação de cada aluno (talvez de quase todos) no debate/discussão relativo à aula são essenciais para o desenvolvimento desta, sendo que os estudantes são considerados protagonistas do processo de aprendizagem. Nas aulas expositivas, por sua vez, o professor pode ser tido como ator principal do ensino, enquanto a presença, a atenção, a fala e a discussão de cada aluno (talvez só de alguns) não são necessárias para o avanço da aula.

Além disso, a diferença entre estar ou não presente, prestar ou não atenção, poderia variar a partir da noção de que aquela aula era importante para sua formação, ou ao menos para ser aprovado na disciplina. Em uma aula em que os alunos não viam essa dimensão, havia uma mudança de comportamento – e ainda que houvesse mais participação, essa se dava por meio de perguntas mais gerais e de curiosidade, sem relação com a disciplina:

“Não apenas seu comportamento [do professor], mas o conteúdo de sua fala divergia bastante da professora. Impressão de que apenas a aula da professora era encarada como a matéria do curso, que deve ser aprendida e que “cairá na prova”. A explicação do professor foge do programa apresentado por ela no começo da aula. Sua fala durante as aulas ministradas foi muito baseada [em casos] e ele mesmo disse certa vez que daria uma “aula mais genérica”, não citando os autores e suas ideias, como feito pela professora em seu programa. Essa mudança foi claramente refletida nos alunos e alunas. Existe um esvaziamento da sala na troca de aulas e todos aqueles que estavam anotando o conteúdo passado pela professora param de fazer isso no segundo tempo de aula. Alguns mexem no celular, outro leem textos. Além disso, nessa aula existe maior participação da sala. Ainda que muito pequena e 90% das vezes resumida a uma pergunta por aula feita pela mesma aluna, já difere do que acontece durante as aulas da professora”¹¹⁷. (Caderno de campo, 2016).

Com relação ao esvaziamento ou à presença em sala de aula, constatamos diferenças entre as disciplinas que (i) tinham maior ou menor cobrança de presença, por meio de chamada ou mera assinatura de lista, e (ii) interesse na disciplina e troca de comprometimento com o professor, independentemente da cobrança de presença. Nessas últimas, notamos que o esvaziamento das salas ao longo do semestre foi menos frequente¹¹⁸, sendo que os alunos afirmavam que “a presença, na maioria, é para aproveitar a aula e não por causa da chamada”¹¹⁹. Quando a presença era motivada apenas pela chamada¹²⁰, os alunos afirmavam estar ali “só de corpo”¹²¹.

117 Com relação às perguntas realizadas na aula desse professor, uma das alunas indicou que participava mais da aula dele porque: “porque ele espera isso. E ele é meio viajado, se você não participar da aula dele, ele fala várias coisas que não tem nexos, sei lá, fica bem “bizarro”. Segundo ela, o professor “gosta de responder perguntas atuais. Então a aula dele muda de acordo com quem tá assistindo e as perguntas que são feitas.” (Mulher, branca, heterossexual, 20 anos, escola pública).

118 “A frequência caiu pouco ao final do semestre, uma vez que os alunos demonstraram gostar muito da disciplina e da didática do docente.” (Caderno de campo, 2016).

119 Entrevistada: mulher, amarela, heterossexual, 22 anos, escola particular com bolsa.

120 “O professor de [disciplina] (...) adotou a chamada para tentar evitar o esvaziamento de suas aulas. A chamada é realizada no final das aulas e, como pudemos confirmar com as nossas entrevistas, é uma das únicas razões para a alta frequência de estudantes. A aula começa com quatro ou cinco estudantes, e só lota por volta das [xx], mais próximo ao horário da chamada. Observamos estudantes que entram na sala 10 minutos antes do fim da aula, apenas para responder a chamada e ir embora”. “Além disso, foi ressaltado o controle rigoroso de presença, então nem todos ali estavam verdadeiramente interessados na matéria, mas compareciam pela requisição de presença, e também a alta carga de leitura dos seminários (foram pelo menos uns 5 durante o semestre), o que já exigia deles bastante participação”. (Caderno de campo, 2016).

121 “GPEIA: Como você avalia sua participação durante as aulas desse curso? Entrevistado: A chamada faz com que as pessoas venham, do contrário elas não estavam presentes de corpo.” (homens, brancos, heterossexuais, 23 e 22 anos). “GPEIA: Você compareceu regularmente às aulas dessa disciplina? Entrevistado: Em corpo, sim.” (Homem, branco, heterossexual, 22 anos, escola particular sem bolsa).

“GPEIA: Como você avalia sua participação ao longo das aulas desse curso?

Entrevistado: Eu não participei da aula, estou aqui de corpo.

GPEIA: E dos alunos em geral?

Entrevistado: Eu creio que todos estão só aqui de corpo. Eu ouvi um cara fazer três perguntas numa aula, mas eu acho que foi só pra fazer uma média com o professor.”
(Homem, branco, heterossexual, 21 anos, escola particular sem bolsa).

Além da presença/ausência, observamos que as formas de participação e interação em aulas essencialmente expositivas envolviam atenção/desinteresse, fala/silêncio, discussão/conversas paralelas¹²². Nas aulas com menor abertura para participação e interação, os segundos elementos desses binômios eram mais frequentes. Ainda que o silêncio dos alunos seja esperado, para que se faça ouvir a voz do professor, a alienação ao conteúdo exposto promove interações não desejadas e clandestinas (conversa, celular, dentre outras):

“Durante a aula, as alunas e os alunos mantêm as cabeças baixas, mexendo em seus celulares, jogando nos computadores ou lendo textos de outras matérias. Nas entrevistas, comentaram que usam essa aula para adiantar tarefas de outras matérias e até coisas do estágio. Não prestam atenção no professor e não interagem com ele” (Caderno de campo, 2016).

Como relatado pelas pesquisadoras no trecho acima, em várias entrevistas foi mencionado pelos alunos que, durante as aulas, realizam outras atividades, tais como trocar mensagens, navegar pelas redes sociais, realizar tarefas de outras disciplinas ou do trabalho¹²³.

Nas entrevistas, alguns alunos indicaram gostar do método expositivo, contrapondo-o a “participações forçadas” em troca de nota; outros preferiam aulas mais dinâmicas, em que fossem utilizados recursos diversos, como debates, filmes, exercícios mais práticos, etc. A relação entre teoria e prática, inclusive, foi bastante mencionada como elemento motivador para o interesse na disciplina¹²⁴ e até para a presença em sala de aula¹²⁵. Também notamos que a percepção do que é “didático”, na visão de muitos alunos, tinha

122 “Enquanto fala, o ambiente fica totalmente silencioso, a grande maioria dos alunos(as) quase sempre anotando em seus cadernos ou computadores (maioria)”. “Mas essencialmente trata-se de uma aula na qual os alunos mantêm uma postura mais passiva, e tomam nota (pude perceber que muitos dos presentes anotavam o conteúdo)”. “As únicas interações observadas foram conversas paralelas pontuais, e as que pude escutar voltavam-se a temas relacionados à aula, como por exemplo a consulta ao artigo da lei referido pelo professor ou a confirmação da “correta” interpretação”. “Durante as aulas, a sala inteira fica em silêncio. Alguns anotam o conteúdo em caderno, outros poucos e m computadores ou tablets. As conversas paralelas são menos frequentes que durante os seminários.” (Caderno de campo, 2016).

123 “GPEIA: É... E você... por que você participa pouco?

Entrevistado: Normalmente, porque eu fico fazendo outras coisas durante a aula. (risos)

GPEIA: Tipo o que?

Entrevistado: Ah,... Estudando alguma outra matéria, fazendo fichamento, alguma coisa que eu tenho que entregar na semana... Essas coisas.” (Homem, branco, heterossexual, 26 anos, escola particular com bolsa).

“GPEIA: E como você acha que é a participação da sala?

Entrevistado: Ninguém presta atenção em nada, tipo, todo mundo está mexendo no computador, fazendo outra coisa, lendo, conversando. Algumas pessoas na verdade, pra não ser injusto; mas são poucos (risos)” (Homem, branco, heterossexual, 23 anos, escola particular sem bolsa).

124 “GPEIA: Ok. Agora falando sobre os docentes, como vocês avaliam a didática dele? Vocês acham que ela influi de alguma forma nessa participação, ou são outros fatores? Entrevistado: Os dois docentes que a gente tem são muito bons... As aulas dele, tipo, cada um tem sua particularidade, mas as aulas dele, em geral, assim, são bem interessantes de assistir...Eles trazem elementos não só teóricos mas práticos, contextuais, por isso eu acho muito bom.” (homem, branco, heterossexual, 21 anos, escola particular sem bolsa). “Entrevistada: ... Gosto muito, eles conseguem misturar doutrina e experiência prática” (mulher, amarela, heterossexual, 22 anos, escola particular com bolsa). “Algumas vezes a professora dava exemplos de quando advogava ou de sua experiência como acadêmica. Numa delas, um garoto comentou que era interessante quando ela fazia isso. Acho que talvez isso aproximasse um pouco os alunos da matéria, por ser uma matéria mais “prática” e próxima do dia-a-dia. Ela também procurava exemplos reais, mesmo que não tivesse acompanhado como advogada. Exemplos de casos midiáticos ou de situações mais emblemáticas que tinham acontecido recentemente.” (Caderno de campo, 2016).

125 Em entrevista, uma aluna comentou que as pessoas apenas comparecem porque há “um controle de presença extremamente rigoroso” e, se não houvesse obrigação de lista, a sala “estaria vazia, vazia”, indicando que o motivo é que “o estudo de [disciplina] (...) é descolado da realidade” (Mulher, branca, heterossexual, 20 anos, escola pública).

relação com a capacidade de expor conteúdo de forma inteligível e clara, de modo que pudessem anotar em seus cadernos¹²⁶.

De todo modo, acreditamos ser essencial pesquisar mais profundamente as razões pela preferência de escolha entre um método e outro pelos discentes. Com relação ao método expositivo, temos como hipóteses o fato de que ele é, aparentemente, mais “confortável”, por ser o método tradicional. Além disso, a observação e as entrevistas trouxeram indícios de que os alunos também utilizam o momento da aula expositiva para a realização de outras atividades, inclusive de outras disciplinas. Igualmente, são necessárias outras pesquisas para compreender a escolha feita pelos docentes entre métodos participativos ou expositivos (BRITO; NASSER, 2017).

7.2.3. Quando as mulheres participam: a segurança de ambientes menores e o confronto “pau a pau”

Em campo reunimos algumas constatações e hipóteses sobre elementos que poderiam influenciar uma participação desigual entre homens e mulheres. Observamos que (i) o comportamento do professor; (ii) a tematização da questão de gênero; e (iii) a participação em grupos menores/disposição dos alunos em sala de aula, estimulavam ou inibiam a participação de mulheres. Além disso, nas entrevistas surgiram outras hipóteses para a diferença de participação entre os gêneros: (iv) medo/vergonha de errar e de falar em público; (v) a preparação prévia; e (vi) temas específicos e departamentos.

Os dois primeiros elementos que constatamos – comportamento do professor e tematização da questão de gênero – já foram anteriormente abordados (capítulo 6). Nesse sentido, como já abordado, o perfil do professor e sua postura mais receptiva à participação¹²⁷, bem como o fato de tematizarem questões relacionadas a marcadores sociais da diferença – raça, classe, orientação sexual, gênero e identidade de gênero –, podem estimular a maior participação de mulheres.

Com relação a pautar o gênero em sala de aula, indicamos que isso ocorria pelo conteúdo das aulas e pelo uso de bibliografias diversas. Acreditamos, ainda, que outro elemento poderia ser usado pelos professores para tematizar o gênero e estimular a participação de mulheres: a citação de exemplos em que elas assumem papéis relevantes. Isso porque, notamos o uso quase exclusivo de exemplos com homens, valendo ressaltar que, no direito, as figuras do “homem médio” e do “bom pai de família” (*bonus pater familias*) são utilizadas para indicar padrões de retidão, probidade, honestidade, servindo como referência de conduta. Por outro lado, a menção às mulheres ocorre geralmente em papéis de “mãe”, “concubina”, “golpista”, etc.¹²⁸:

126 “GPEIA: E o que cê tá chamando de didático? O que é ser didático pra você?

Entrevistada: Por mais que ele use muito, muitos termos, assim, *jurídicos* (ênfase), que são aqueles termos meio inacessíveis, assim... Ele fala de um jeito claro, tipo, fala pausadamente... E a, as frases dele fazem sentido. (...) E daí na aula, por mais, o que eu falei, por mais que seja uma matéria meio pedante, o jeito que ele falava, dava para entender, assim... As frases que ele faz são aquelas frases que você copia no caderno mesmo, sabe? Como se você tivesse lendo um texto para você que... e depois você estuda, e tipo, entende tudo...

GPEIA: Então, a didática tá bastante ligada a essa capacidade do professor de falar coisas que você consegue anotar... e depois, tipo, apreender, assim?

Entrevistada: Não que seja a maneira mais certa. Tipo, às vezes, sei lá, [disciplina] eu gosto mais do jeito da [professora] que é, é nesse estilo também... Mas você faz muitas anotações você mesmo... E em [disciplina] você faz mais anotações baseadas no que ele fala mesmo... E não foge muito do que ele fala” (Mulher, branca, bissexual, 18 anos, particular sem bolsa).

127 “Entrevistada: Eu tava até discutindo com, com uma amiga da aula do [professor], porque ela tava falando... a gente tava discutindo de como a aula do [professor] tem muito mais participação de cara velho, né...? De homem e de velho. E a gente tava tentando descobrir porquê. Eu acho que foi alguém que fez, tipo, esse comentário, desse grupo.

GPEIA: E por que que você acha [que tem mais participação de homens mais velhos]? Já começando... Você tem alguma hipótese?

Entrevistada: Eu falei... Eu acho que tem a ver com... o conteúdo da aula e com o professor em si. (...) Assim, tipo, a s mulheres não participem por ele [professor] ser homem... (...) eu tenho medo de me pronunciar porque ele parece ser uma pessoa que, tipo, facilmente humilharia... você. Então, se fosse uma mulher ainda, tipo, eu acho que você nem levaria isso tão a sério. Mas um cara fazendo isso em público... dói e ninguém se posiciona... Mas é só... uma teoria.” (Mulher, branca, bissexual, 18 anos, particular sem bolsa).

128 “Além disso, era impossível deixar de reparar que em seu vasto uso de exemplos, os indivíduos das histórias eram sempre homens: o advogado, o cliente, o infrator, o juiz, seu antigo colega de escritório.” (Caderno de campo, 2016).

“Durante as aulas o professor, ao dar exemplos hipotéticos de situações de [conteúdo da disciplina], usa figuras masculinas; a exceção é para falar de senhoras muito ricas que encaram problemas em suas [conteúdo da disciplina]. Também contrapõe a concubina à mulher legítima, diferenciando-as pela apresentação na sociedade e a presença da fidelidade, acrescentando que o homem casado “assume o risco sabendo que é uma situação ruim”. Em outro momento, traz esboço histórico da Lei das 12 Tábuas, que trazia a figura do “pai de família”. Na segunda aula, continua dando exemplos utilizando sempre figuras masculinas. Quando as figuras femininas aparecem é sempre a um título de hipossuficiência ou como golpistas”. (Caderno de campo, 2016).

De acordo com Garner (2000), um dos fatores que contribui para o afastamento das alunas é o uso constante e quase exclusivo de exemplos masculinos. Assim, o uso de exemplos estimulantes e interessantes com figuras de mulheres ganha espaço na perspectiva da representatividade e pode influenciar no seu sentimento de pertencimento à sala de aula, estimulando a participação.

Também as monitorias e seminários¹²⁹ foram vistos como espaços mais propícios à participação, especialmente de mulheres. Contudo, vale lembrar que dois seminários foram descritos pelos professores e/ou alunos com as mesmas características das aulas estilingue, em que havia apenas a inversão de papéis entre professor e alunos. Essa dinâmica era delimitada pelo professor, ao fixar as regras do seminário, e pode ser uma forma de ensinar aos alunos a habilidade de exposição oral associada à aula, o que contribui para a manutenção desse método de ensino como único e/ou predominante.

Notamos nos dois casos em que os seminários também eram expositivos, que a mera previsão dessas atividades, com a divisão dos alunos em grupos menores, não era suficiente para permitir maior participação, sendo que havia apenas a substituição da figura do docente pela de um aluno ou grupo de alunos que lhe faziam às vezes - e reproduziam o método de exposição de conteúdo:

“As últimas aulas da disciplina foram de apresentação de seminários. Os alunos e alunas estavam divididos em duplas ou trios e falavam por 10 minutos na frente da sala, utilizando o microfone. A professora ficava geralmente sentada na primeira fileira ao lado dos monitores. A professora não comentou nenhuma apresentação. Os alunos e alunas também não foram convidados a se manifestar sobre as apresentações dos colegas, apenas aplaudiam ao final de cada exposição.” (Caderno de Campo, 2016).

“GPEIA: Ah, e sobre a monitoria dessa aula, em específico? É diferente da aula expositiva?

Entrevistado: Monitoria? Olha, vou falar a verdade, ninguém participa dessa monitoria, todo mundo fica assistindo... Porque o que acontece é o seguinte: a gente ouve... na verdade nem pode manifestar, porque a gente houve a exposição de um lado e do outro.” (Homem, heterossexual, branco, 21 anos, escola particular sem bolsa; Homem, amarelo, heterossexual, 21 anos, escola particular sem bolsa)

129 As monitorias consistem em momentos das aulas em que, alguns professores, reservam parte do tempo para que seus monitores (normalmente alunos de pós-graduação) conduzam parte da exposição ou desenvolvam atividades com a turma. Elas não foram diretamente analisadas para os fins da presente pesquisa, no entanto, foram mencionadas em diversas entrevistas e, por isso, mencionadas na presente seção. Adotaremos, a partir das entrevistas, os termos “seminário” e “monitoria” de forma indistinta, para indicarem momentos diversos das aulas, em que o professor poderia estar presente ou a atividade poderia ser conduzida por um monitor. Ressalte-se, contudo, que não se trata do momento considerado pelos alunos e professores como aula propriamente dita, e que os seminários/monitorias não foram observados pelas pesquisadoras, apenas mencionados nas entrevistas.



Com relação às outras sete atividades consideradas participativas, os alunos ou professores indicaram a existência de, por exemplo, dinâmicas de simulação, *role play*¹³⁰ e debate. Importante ressaltar que consideramos como “participativas” essas atividades, ainda que houvesse alguns momentos de exposição pelo aluno, monitor ou professor, quando esses momentos fossem pontuais e o objetivo da atividade fosse permitir a participação, sem a qual ela não poderia ser desenvolvida. Assim, foram considerados participativos seminários “em que há uma exposição inicial do texto por uma dupla ou trio, seguida de explicação/complementação pelo monitor e debates entre ele e os alunos” (Caderno de campo, 2016).

No caso dessa maioria de monitorias participativas, a mudança da disposição dos alunos em sala de aula e a opção por discussões em ambientes menores foram destacadas como encorajadoras à participação de mulheres¹³¹. No caso de uma aula ministrada por monitora e com formato de debate devido ao quórum de alunos que compareceram, uma pesquisadora descreveu:

“Houve pouquíssimo quórum na data do debate, com umas 15 pessoas em sala quando a monitora começou (depois chegaram mais algumas, totalizando 20, sendo 11 homens e 9 mulheres). Ela pediu para que sentassem mais perto, já que a sala era imensa para a quantidade de presentes. Eles sentaram com uma fileira de cadeira de frente para os outros. (...) A participação foi majoritariamente feminina, com participação inclusive de meninas que pouco ou nunca tinham falado nas aulas.” (Caderno de campo, 2016).

A maior participação de mulheres em ambientes menores também foi trazida nas entrevistas:

GPEIA: E você, eu não reparei muito nisso, mas por exemplo você é, participa bastante, interage ou menos?

Entrevistada: Não.. Geralmente eu fico mais na minha, é muito difícil eu querer interagir... É, não é muito meu perfil. Às vezes com a professora [...] eu acabava interagindo porque eu acho que ela tem um pouco mais essa abertura, e como essa turma geralmente tem muito pouco aluno, sempre que tem menos gente eu me sinto mais à vontade. Mas geralmente eu não tenho essa abertura não...

GPEIA: No geral, você se sente inibida porque tem muita gente?

Entrevistada: É, sim, sim... Eu me sinto inibida, eu não sou uma pessoa que gosta de falar em público, tanto que muita gente fala que eu escolhi a faculdade errada... (risos).” (Mulher, heterossexual, etnia/raça não declarada, 23 anos, escola particular sem bolsa).

130 Os termos *simulação* e *role play* podem ser usados indistintamente ou apresentar diferenças. Quando usados de forma distinta, indica-se que o *role play* é um gênero e a *simulação* é a espécie, sendo que nesta a interação entre os alunos é necessária, e naquele ela pode ou não existir (GABBAY; SICA, 2009). Contudo, ressaltamos que essa distinção é controversa e que apenas indicamos a existência das atividades e suas (possíveis) diferenças.

131 “Entrevistada: Ah, eu prefiro ficar... Quieta. Mas quando é seminário de grupos pequenos, daí normalmente eu participo. Tipo 5, sei lá, 6 pessoas. Mas quando “é” maiores, não.” (mulher, branca, heterossexual, 21 anos).

“Entrevistada: Agora pra monitoria eu gosto muito quando são grupos pequenos de discussão.

GPEIA: Por que?

Entrevistada: Porque eu acho que a gente se sente mais à vontade. Ao longo do semestre a gente vai todo mundo se conhecendo, conhecendo o monitor, o monitor vai conhecendo melhor as pessoas, a gente tem, é, uma possibilidade maior de diálogo. Principalmente assim, a gente lê, eu não sei... Eu sempre senti muita dificuldade nos textos que a gente lê aqui na faculdade. E é, quando você está num grupo menor, é mais fácil de você ir conversando até você entender o ponto do texto, ou pelo menos o ponto que o professor quer que a gente pegue do texto. Então a monitoria pra mim sempre foi muito... Sempre que eu tive monitoria assim que era um grupo de, sei lá, 5, 6, 7 pessoas, e um monitor, pra mim sempre foi muito bom.” (Mulher, heterossexual, etnia/raça não declarada, 23 anos, escola particular sem bolsa).

Nesse relato, a aluna tanto narra que interagia mais na aula porque a professora dava mais “essa abertura” (comportamento da docente), quanto porque se sente mais à vontade quando tem menos gente. Destacamos, ainda, a percepção que a aluna traz de que seus colegas afirmam que ela “escolheu a faculdade errada” por não gostar de falar em público, o que reflete algumas habilidades valorizadas no ensino jurídico – como a de expressão oral e oratória –, que poderiam ser associadas ao universo masculino.

Além dessas observações do campo, surgiram outras hipóteses em entrevistas, como (i) medo/vergonha de errar e falar em público, e (ii) necessidade de se preparar previamente. Ambas as hipóteses, quando analisadas pela perspectiva de gênero, podem estar relacionadas com o “hiato de confiança” (*confidence gap*), o qual pode ser maior entre mulheres¹³². O medo de errar também pode estar relacionado com a percepção de que as mulheres serão mais severamente avaliadas por suas colocações, em virtude de estereótipos de gênero, o que apresentamos como relacionado ao perfil docente, mas poderia se aplicar também às discentes¹³³.

Na primeira situação (medo/vergonha), uma discente reflete que tem receio de falar coisas, quando está com pessoas que ela julga ter mais conhecimento que ela, pois “você sendo mulher, você tem que saber 50 vezes mais pra alguém te ouvir; levar em consideração o que você está falando”¹³⁴. Também nesse sentido afirma outra aluna:

“Entrevistada: Porque as pessoas têm vergonha de falar em público. Elas têm vergonha de falar besteira e todo mundo condenar, né? Acho que isso é ainda mais forte entre as mulheres, assim. (...)”

GPEIA: E você tocou nas mulheres, né?... Você acha então que tem uma diferença entre participação e o comportamento entre as alunas e os alunos? Mulheres e homens?

Entrevistada: Tem... Tem uma diferença brutal, assim. Ainda quando as mulheres participam, elas sempre pedem desculpa... Elas sempre acham que elas tão erradas... Elas sempre levantam uma dúvida sobre o que elas estão falando... *Eu* (ênfase), particularmente, sou mais assertiva do que a média. Mas, eu sei que não é assim, eu vejo, né? Não só aqui, mas em outros ambientes também. As mulheres têm mais medo de errar ainda. E... quando elas falam, ainda, é, é, é... têm mais uma insegurança; tem uma insegurança a mais. Não é... é, é.. Tem uma, assim, uma insegurança... Tem uma diferença, sim, bastante grande... entre os homens e as mulheres.” (Mulher, branca, heterossexual, 29 anos, escola particular com bolsa).

132 Breve levantamento bibliográfico indica a existência de alguns trabalhos sobre o tema: Irvin (2017), Kay e Shipman (2014; 2018), Lundeberg, Fox e Punćcohař (1994) e Orenstein (1995-2000).

133 Já indicamos estudos que apontam a existência de uma diferença no olhar dos estudantes do gênero masculino e do gênero feminino em relação às aulas ministradas por professores de gêneros masculino e feminino e que essas diferentes percepções se refletem inclusive nas avaliações dos cursos. De uma forma geral, docentes percebidos com características do gênero feminino são avaliados mais severamente que aqueles com características do gênero masculino, visto que há indícios de que estudantes avaliam docentes a partir de estereótipos de gênero. Conferir: Boring (2015-13), Boring, Ottoboni e Stark (2016), Tindall e Waters (2015) e Basow, Phelan e Caposto (2006).

134 Essa aluna também complementa: “Da monitoria, sim [eu me sinto confortável de participar]. Bastante. E da aula... Eu não me sinto tão... confortável. Mas eu acho que não pelo ambiente. Foi o que eu falei: como eu não gosto tanto da matéria, eu não sei tanto da matéria. Então, eu já fico... apreensiva de perguntar qualquer coisa porque ... eu acho que eu não vou ter o conhecimento suficiente; pode ter passado alguma coisa sem eu perceber, sabe? Então, antes de estudar... Eu acho que eu, eu não perguntaria muitas coisas. Mas, pelo professor, eu, eu não teria... problemas... em perguntar.” (Mulher, branca, bissexual, 18 anos, escola particular sem bolsa).

Outra entrevista indica que: “GPEIA: E quanto à participação, voltando um pouquinho no assunto, você acha que tinha um grupo de pessoas que participava mais da aula ou se sentia mais confortável? Entrevistada: Aham. Tem sempre um grupo de pessoas na sala que são mais abertas e sempre falam mais, mas assim, tem outras pessoas que não falam nada, totalmente (...). GPEIA: Mas você acha que isso tem alguma coisa a ver com gênero, idade, raça, alguma coisa do tipo ou você acha que, tipo, é só uma característica pessoal da pessoa? Entrevistada: Eu acho que envolve características pessoais, mas também envolve, tipo, a pessoa achar que não tem conhecimento suficiente, ou então, “ah, não fui em aula suficiente, não vou falar” ou achar que a opinião dela tá errada, coisas assim.” (Mulher, branca, heterossexual, 19 anos, escola particular com bolsa).



Essa entrevistada também pontuou que, em sua opinião, “essa insegurança não nasce aqui” na faculdade, sendo que o hiato de confiança adviria da cultura e da educação. Considerando que há uma diferença de participação entre os gêneros, a aluna entende ser importante pensar em formas alternativas de avaliação de participação, que não prejudiquem as mulheres. Nesse sentido, acreditamos que os dados gerados em nossa pesquisa a respeito dessas diferenças na participação conforme o gênero sugerem investigações acerca da reflexão sobre metodologias e avaliações que consigam lidar com a desigualdade em sala de aula.

Com relação à segunda situação (necessidade de preparação prévia), uma discente relatou haver maior propensão a participar da monitoria quando há indicação de leitura de textos obrigatórios e ela consegue se preparar.

GPEIA: Como você avalia sua participação durante a aula desse curso? Entrevistada: Essa aula tem a aula teórica e a de monitoria. Durante a aula teórica acho que eu raramente me manifestei. Foi apenas para responder algo que o professor perguntava na hora, mas não é frequente. Porém, nas monitorias sou bem mais participativa porque como exige um preparo prévio; as monitorias aqui é meio que defender um lado... e eu gosto muito dessa dinâmica então eu realmente me esforço bastante para o seminário e acabo participando bem mais. Quando estou preparada com certeza me sinto mais motivada a participar.” (Mulher, amarela, heterossexual, 22 anos, escola particular com bolsa)

Essa mesma aluna também afirmou que havia uma diferença na participação de homens e mulheres em sala de aula, em uma aula em que havia essa abertura. A diferença, em sua opinião, ocorria entre a participação nas “aulas teóricas” e nas monitorias¹³⁵. Segundo ela, que se disse tímida, o espaço da monitoria era mais convidativo, sendo que, na sala de aula, sentia a necessidade de ser “meio agressiva” para poder discutir “de pau a pau” com o professor:

“Entrevistada: Não consigo falar pelas outras meninas, mas falando por mim, o espaço de monitoria é muito mais convidativo para você se expor porque é um monitor que está lá apenas e o monitor não se manifesta e apenas coordena e organiza, controla a presença. Então é um espaço que você não sente nenhum tipo de acanhamento para discutir com um grupo apenas formado por homens, então me sinto mais confortável. Na aula teórica por outro lado, o que sinto é que eu já sou um pouco tímida para expor dúvidas no momento da aula, preferindo falar com o professor depois, mas assim, sinto que é um espaço um pouco menos convidativo. Parece que para poder discutir com esse professor, eu também tenho que ser uma pessoa meio agressiva. O que sempre vejo acontecer é que, por exemplo, nesse cantinho central da sala, tem dois ou três meninos que gostam de falar alto e discutir com ele, e parece que eu tenho que ser assim pra conseguir falar de pau a pau, sabe? Você vê uma sintonia entre eles (risos).” (Mulher, amarela, heterossexual, 22 anos, escola particular com bolsa)

135 “Entrevistada: Há uma diferença bem notável entre aula teórica e aula de monitoria. Porque na teórica, que há um professor, o mais agressivo que comparece mais, o outro não, é bem notável que há mais participação de homens pra questionar e discutir com ele. Sei lá... Não sinto nenhum tipo de impedimento, mas claro que tem que se levar em consideração que acho que nessa sala tem muito menino que trabalha com [disciplina] e que gosta desse assunto. Mas feita essa ressalva, é muito difícil ver mulheres levantando a mão na aula teórica para falar diretamente com o professor, seja para tirar dúvidas ou falar qualquer outra coisa. Mas daí você vai para a aula de monitoria e esse tipo de diferença é quase nula: as meninas se empenham tanto quanto os meninos para preparar um “puta” seminário e chegar lá na frente e defender o ponto de vista. Nessa sala tem meninas que realmente comparecem assiduamente a essa aula e gostam de estudar e se preparar com vários dias de antecedência, argumentam e ganham a votação no júri simulado. E nisso nunca teve isso de sempre o grupo dos meninos ganhar; é uma coisa que você percebe bem” (Mulher, amarela, heterossexual, 22 anos, escola particular com bolsa).

Por fim, outra hipótese surgida do campo para explicar a diferença de participação, em sala de aula, entre homens e mulheres diz respeito ao tema da aula, área do direito ou departamento¹³⁶. Com relação à área do direito ou departamento, dois alunos homens, quando perguntados se existiria diferença na participação de homens e mulheres, responderam que:

“Entrevistado 2: Não, tudo igual. (...) Ah, é tudo questão de personalidade... É que, tipo, na nossa turma assim, nessa turma específica, é que são mais homens interessados nessa matéria de [disciplina]. (...) Então homem geralmente pergunta mais. Mas é por particularidade.

GPEIA: Mas de onde vem isso?

(...)

Entrevistado 1: Não sei, mas acho que as três pessoas que trabalham com [disciplina] nessa matéria são homens, talvez seja coincidência, ou não, mas... Eu vejo maior participação masculina nessa matéria específica. Mas em outras acho que a coisa é bem equilibrada assim...” (Homens, branco e amarelo, heterossexuais, 21 e 22 anos, escola particular sem bolsa e escola pública)

As impressões relacionadas à “personalidade” e à “coincidência”, contudo, devem ser olhadas de forma crítica, pois pressupõem ou que haveria uma predisposição de mulheres e de homens a se interessarem por diferentes áreas do direito; ou que o acaso é responsável pela maior proporção de um gênero em relação a outro em determinado segmento do direito.

Registramos, assim, algumas constatações e hipóteses para a diferença de participação entre homens e mulheres em sala de aula, mesmo considerando-se um universo de disciplinas composto basicamente por aulas expositivas. As hipóteses aqui aventadas abrem caminho para novos trabalhos, buscando-se ter uma visão mais completa do problema enfrentado.

7.2.4. Perguntas retóricas: um (des)estímulo à participação?

A partir das sub-categorias de aulas expositivas mencionadas, identificamos que, mesmo nesse modelo, há tentativas de participação – professores estimulando os alunos a perguntarem, estudantes levantando suas mãos, respondendo a questões e formulando outras tantas –, ainda que haja maior ou menor abertura para isso. Observamos que algumas vezes o estímulo do professor à participação dos alunos era feito por meio de perguntas retóricas ou que aparentavam ter respostas certas¹³⁷. Nesses casos, mesmo diante de um aparente estímulo, a participação dos alunos continuava reduzida.

O mesmo acontecia com professor que repetia formulações de “Sim ou não, gente?” e “Pode ou não pode?”, após apresentar sua interpretação sobre o texto da lei e aplicá-lo a exemplos e casos. Em lugar de incentivar o debate, “a estratégia discursiva empregada nas perguntas parece indicar que não se trata

136 “Entrevistada: Eu tenho impressão que é muito por departamento, sabia?

GPEIA: Você acha?

Entrevistada: Eu acho que tem... é... ambientes que têm presença feminina mais... é... pungente, tipo o [departamento]. E tem departamentos que são mais fechados, por exemplo... pior que o departamento de [...] eu acho bem igual. Agora, [departamento] é uma presença muito masculina, [departamento] principalmente. (...) Eu acho que... o quórum feminino, assim, de participação é muito baixo. (...) [departamento] é uma área muito feminina, eu tenho impressão. E... o [departamento] é meio nulo assim. (...) Eu acho que depende muito da área do interesse” (Mulher, branca, heterossexual, 22 anos, escola particular sem bolsa).

137 “As aulas eram totalmente expositivas, marcadas por perguntas retóricas da professora e nenhum tipo de participação dos alunos (nem mesmo haviam conversas paralelas).” (Caderno de campo, 2016).

de um momento de construção conjunta de um saber, mas de uma apuração de um discurso de verdade construído com base na técnica interpretativa do texto legislativo” (Caderno de campo, 2016).

“De todo o semestre, posso dizer que fiquei com a nítida impressão de que o professor tinha respostas para tudo, para qualquer questão colocada em sala, sendo algumas vezes dono de uma certeza inflexível. (...) Vale lembrar que o modelo de aula foi expositivo durante todo o curso. As perguntas feitas de forma direta aos alunos eram incisivas e buscavam quase sempre uma resposta correta. Perguntas convidativas, incitando a simples participação, quase não foram feitas. Quando muito era uma pergunta que buscava um “sim” ou “não”. Por sua vez, quando havia dúvida de algum aluno(a), era prática comum o professor interrompe-lo(a) após poucos segundos de fala para dar a resposta parcial ou solicitar que esperasse a conclusão do raciocínio” (Caderno de campo, 2016).

Observamos, assim, que há perguntas lançadas por alguns professores em aulas expositivas, que não estimulam a participação discente. Muitas são retóricas e, por isso, não há a expectativa de que os alunos as respondam. Outras em sua formulação já enunciam a existência de uma resposta certa esperada, tendendo a desincentivar a participação dos alunos por temerem errá-la. Ao que tudo indica, a obtenção de participação dos alunos precisa mais do que enunciação de perguntas de “sim ou não?” e “pode ou não pode?” para acontecer.

7.3. Entre valores pedagógicos e perfil docente: retomando algumas oposições

No capítulo 6 abordamos como os professores utilizavam diferentes estratégias na construção da autoridade, partindo de algumas oposições como hierarquia e horizontalidade, afeto/conforto e rigidez/terror, e aproximação e distância. Não exploraremos profundamente essas noções de novo, apenas gostaríamos de indicar que, para além de constituírem o perfil docente, esses elementos compõem também manifestações de valores pedagógicos e podem ser analisados como tal.

Como anteriormente indicado, a ideia de “comprometimento recíproco” entre alunos e professores com a disciplina é o principal fator de engajamento com as aulas. O comprometimento surge como elemento associado tanto a posturas de afeto quanto de rigidez, promovendo alguma proximidade na relação professor-aluno e estimulando a participação.

Assim, por um lado, a possibilidade e vontade de participar das aulas, a sensação de conforto para expor as ideias em público e o interesse na disciplina estão geralmente ligados à percepção dos discentes de que há proximidade e abertura por parte dos docentes, bem como de que há o comprometimento destes com o ensino e com a turma, o que era visto até como demonstração de carinho/afeto.

Por outro lado, houve professores que passavam a mensagem de terror aos seus alunos, utilizando termos como “dificuldade satânica” e “suicídio coletivo”, no que diz respeito à densidade da matéria e a cobrança na prova. A opção pelo terror como estratégia pedagógica poderia ser explicada pela pressuposição de que os alunos são pouco comprometidos, ou só se comprometem quando cobrados.

“No início do primeiro encontro do semestre, o professor fez uma fala no sentido de que o semestre seria inesquecível, “para aqueles que sobrevivessem”. Ainda, nessa mesma aula, o professor sugeriu - mais uma vez em tom de brincadeira - que as alunas e alunos esquecessem de todas as disciplinas do semestre e que passassem a estudar toda a bibliografia sugerida desde já” (Caderno de campo, 2016).

O tom rigoroso deste docente não necessariamente causava medo ou poderia ser elencado como um fator de diminuição ou alteração das interações (mesmo entre mulheres), pois a aparente barreira que seria imposta pelo rigor e pela ameaça foi transposta pelo grau de comprometimento e planejamento do docente, percebidos pelos discentes. Ressaltamos, contudo, que nesse caso a relação entre o que o professor fala em sala de aula e o que era cobrado em prova era o principal fator que diminuía o suposto terror, pois surgia a noção de que “se você assistir/anotar a aula, você passa”. Vale questionar, mais uma vez, por que os alunos preferem aulas em que conseguem “anotar tudo o que o professor expõe” e em que podem “reproduzir” esses conceitos na prova.

Ressaltamos, ainda, que a proximidade entre alunos e professores homens rígidos não foi fomentada apenas pelo “terror”, mas também por características como a descontração e o humor¹³⁸. As professoras mulheres tidas como rígidas, por sua vez, foram descritas a partir do distanciamento e da seriedade¹³⁹. Como vimos no capítulo 6, isso nos permitiu concluir que, em razão de dinâmicas e estereótipos de gênero, pode haver uma tendência de se encaixar as mulheres docentes em uma imagem mais caricata e com menos nuances (dicotomia rigidez-afeto), enquanto que, aos homens, é oportunizado que se manifestem em toda sua complexidade.

Notamos, também, que o estabelecimento de algum grau de hierarquia foi marcante nas aulas tanto de docentes homens quanto mulheres, mesmo naquelas em que foram observadas relações de confiança e afinidade entre os sujeitos: “[e]mbora a relação fosse bem próxima, a professora sempre mantinha uma posição de hierarquia em relação aos alunos” (Caderno de campo, 2016). De todo modo, o afeto foi descrito como elemento capaz de mitigar essa hierarquia e promover alguma relação mais horizontal, mesmo em uma aula expositiva:

“O carisma e a afetividade da professora indicavam uma forma de horizontalidade na relação docente-discente, dentro dos limites possíveis de uma aula majoritariamente expositiva. Parece que a própria importância dada à sua função e a dispensabilidade de alguns simbolismos também integram essa postura de mitigação da autoridade dentro dos parâmetros tradicionais, o que me parece algo essencial e bastante rico” (Caderno de campo, 2016).

Além disso, a manutenção de autoridade de forma autoritária foi apontada pelos alunos como um obstáculo à participação em sala de aula. A isso foram contrapostas as posturas docentes que privilegiavam a proximidade, indicando-se que isso resultaria em maior participação e, assim, mais aprendizado¹⁴⁰:

“Entrevistado: (...) O problema é que ele [professor] tem um temperamento de muita incidência autoritária e isso acaba afastando um pouco a participação. Mas a [professora]

138 “O professor se utiliza com frequência de auto ironia, fazendo piada com a fama de carrasco, fazendo analogia da sua aula com um martírio, etc. As aulas são repletas de alegorias, anedotas e humor autodepreciativo. Há um clima de cumplicidade e empatia, e o professor procura motivar os alunos o tempo todo.” (Caderno de campo, 2016). “Outro ponto que chamou bastante atenção foi o tom de “formalidade caricata” do professor com os alunos(as). Ao mesmo tempo em que mantinha pronomes de tratamento formais como “senhor” e “senhora”, sua aula contava com algumas piadas e momentos de descontração. Tais traços marcaram a relação discente-docente durante todo o curso.” (Caderno de campo, 2016).

139 “A docente se coloca marcando posições de severidade o tempo todo. Seja com a lista de presença, seja com erros gramaticais nas provas, seja com o corte de falas. O tom de voz é firme e raríssimos são os momentos de piadas e descontração, rapidamente interrompidos para a continuidade do conteúdo. Sua vestimenta é séria, sóbria e formal, e a postura sempre ereta, com poucos movimentos corporais.” (Caderno de campo, 2016).

140 “GPEIA: E você acha que tinha participação dos alunos na aula?

Entrevistada: Ah, eu acho que era bem horizontal, assim. Eu sinto que as aulas na Sanfran são muito horizontais, horizontais? Não, verticais, foi o que eu quis dizer (risos). São muito verticais, tipo, a professora “tá” falando, às vezes a gente se manifesta, mas é muito raro. Então, assim, eu vejo que falta horizontalidade, falta nossa participação, falta a gente conversar. Mas eu não sei se a culpa é da professora, ou se é uma coisa mais (...) que tá (...).” (Mulher, branca, heterossexual, 19 anos, escola particular com bolsa).



é sensacional, eu tenho um bom contato com ela, a gente troca e-mail, a gente tem uma boa proximidade. E é engraçado essa dicotomia, né. (...) Tenho um *aprouch* de que bons professores são raros na São Fran e a [professora] acho que tenho tido ela como uma boa professora. Já acho que o [professor] seja um professor mediano. Ele conhece muito, não há dúvida, mas ele não tem a preocupação pedagógica necessária para envolver o aluno. Se você ameaça um aluno, você afasta ele do aprendizado. Pelo contrário, você cria até mecanismos para que os alunos se distanciem do aprendizado. É importante ... E eu acho que isso é uma deficiência pedagógica.

(...) Essas técnicas de quebra gelo no fundo trazem proximidade afetiva, trazem proximidade intelectual e isso traz benefícios diretos... Acho que nossos objetivos aqui não é comparar os professores, mas é muito mais elencar: Houve muito mais participação numa aula? Houve. E se manifestou é... como resultado de mais aprendizado? No meu ponto de vista, sim" (Não binário/masculino, bissexual, 41 anos, branco, escola pública e escola particular com bolsa).

Diversas explicações podem servir como hipóteses para a manutenção (autoritária) de hierarquia em sala de aula, como o tradicionalismo de um curso de direito e a teatralidade envolvendo a profissão jurídica¹⁴¹. Além disso, a própria infraestrutura e arquitetura da faculdade foi apontada como elemento de manutenção da rígida hierarquia, pois raramente permite alguma transformação da sala de aula e diferentes composições em que o professor não esteja no palanque, ou na frente da sala, e os alunos sentados nuca-atrás-de-nuca¹⁴².

Percebemos que havia uma tensão entre o espaço físico da sala e os corpos, que buscavam ocupá-lo. Alguns professores conformavam-se à estrutura pré-determinada, ficando em cima do palanque para expor o conteúdo, e outros buscavam atenuá-la, aproximando-se dos alunos que faziam perguntas:

"Ele permite que os alunos interajam, mas como está sempre ali na frente – bem distante, naquela sala imensa – acredito que a participação não seja alcançada em sua plenitude". (Caderno de campo, 2016).

"O professor, sempre que questionado, buscava se aproximar da aluna ou do aluno para responder. Seu esforço em chegar o mais perto que pode daquele que perguntou era perceptível". (Caderno de campo, 2016).

"No que se refere ao uso do espaço, o professor [...] evitava subir no "palco" e utilizar o microfone, sempre expressando a tentativa de se manter mais próximo aos estudantes". (Caderno de campo, 2016).

141 "O ritmo da aula-ritual é ditado pela fala do professor, o que também marca sua posição hierárquica. Sua oratória, que remete ao estilo performático profissional dos advogados durante as sustentações orais nos tribunais, é percebida por mim como uma fala de convencimento, transmissora de confiança e convicção. Para enfatizar determinados pontos, o docente aumenta o volume de sua voz e utiliza também o corpo e gestos físicos como parte do discurso." (Caderno de campo, 2016).

142 Sobre a relação entre a infraestrutura e o ensino: "A infraestrutura também tem papel decisivo para dificultar o ensino do direito internacional. Algumas das falas levam a crer que esses problemas não se relacionam diretamente à disciplina de direito internacional, mas ao curso de direito como um todo ou mesmo a toda a instituição de ensino. "Eu vejo que a gente tem um problema sério de infraestrutura na universidade, muita coisa faltando na universidade, coisas que eu acho que não deveriam faltar e faltam, na biblioteca.. Papel.. não tem dinheiro pra trazer palestrante", comenta uma docente. Ela explica que não vê esses problemas como específicos do direito internacional, mas que constituem impedimentos para a melhoria do ensino no dia-a-dia. Outros entrevistados mencionam a indisponibilidade de obras de consulta nas bibliotecas, ou falta de acesso a bases de dados, o que prejudica especialmente a atualização do conteúdo das disciplinas e o diálogo com a produção internacional" (BRITO; NASSER, 2017, p. 133).

A construção da hierarquia em sala de aula foi percebida não apenas como uma dinâmica relacional, mas refletida materialmente na conformação do espaço e do ambiente físico da sala de aula. O objeto que marca essa diferenciação é justamente aquele que atribui direito à voz ao detentor da fala e demanda o silêncio dos demais: o microfone.

“Além do espaço, o microfone, enquanto objeto potencializador do som, estabelece quem detém a voz. Assim que o professor segura o microfone e inicia sua fala, os estudantes se calam e se voltam aos seus cadernos e livros. (...) Assim que o professor toma o microfone em mãos, e indica que iniciará o uso da palavra, há um visível efeito de autoridade sobre os corpos no lado dos estudantes, que em pouco tempo se voltam a figura do docente, permanecendo silenciosos e rígidos.” (Caderno de campo, 2016).

A relação entre o microfone e elementos como autoridade, proximidade e conforto também foi indicada pelos entrevistados. Uma aluna, descrevendo a postura de um monitor, elogia-o por ter escolhido não usar o microfone e buscar que os alunos se sentassem mais próximos. Outro aluno, sobre o mesmo monitor, aponta que o não uso do microfone é ruim, considerada a acústica da sala:

“Entrevistada: É... Eu tenho um interesse muito maior pelas monitorias do que pelas aulas, sendo assim bem sincera. (...) Porque eu acho que é um lugar em que de fato a gente fala. E que é, é muito mais dinâmico. É eu não sei se foi proposital ou... minha mãe é pedagoga, vamo começar assim... Eu não sei se foi, tipo, proposital ou não, mas o [monitor] desde o começo ele teve uma, um jeito que visava muito abranger todo mundo de um jeito que ele não se posicionasse como uma figura autoritária. E foi na primeira aula quando ele chegou e falou ‘olha, então, eu não uso microfone; e eu vou pedir para todos vocês sentarem mais perto de mim’. Então foram pequenas coisas, por exemplo, ele não usa microfone, ao invés dele se posicionar em cima do tablado ele sempre ficou num plano mais próximo da gente. Tipo, foram coisas assim... que eu não sei; eu to muito pra perguntar isso pra ele, mas eu não sei se foram coisas de fato pensadas, mas fizeram que a gente sentisse muito mais confortável; tipo, muito mais próxima da pessoa. Além da questão da idade também. Mas eu acho que de fato fez que a gente tivesse uma conexão muito maior do que a gente tem com muitos professores. Quer dizer... Sabe... Entram sem olhar na nossa cara, sobem no palanque, ligam o microfone e... parecem ligar pouco...” (Mulher, branca, heterossexual, 19 anos, escola pública).

“Entrevistado: O professor tem uma boa didática. O monitor precisa avançar ainda. Falta usar mais o quadro, para montar esquemas básicos, e usar o microfone. A acústica da sala não é boa e sem microfone é complicado.” (Homem, branco, heterossexual, idade não declarada, escola pública).

Geralmente os microfones ficam ligados por um fio a uma caixa de som atrás da lousa, o que causava bastante limitação da movimentação dos professores. Em salas de aula muito grandes, com bastante distância entre alunos e professores, isso poderia influenciar em algumas escolhas da condução da aula.

“Interessante notar que ao longo do semestre o professor realmente delimitou seu espaço de circulação de acordo com o alcance do fio do microfone”. (Caderno de campo, 2016).



Outra questão ligada ao microfone foi seu mau funcionamento (junto ao sistema de som) em diversos momentos. Isso fazia tanto com que houvesse barulhos ou ruídos incômodos vindos da caixa de som, ou mesmo que o professor tivesse que competir com os barulhos vindos da rua nos casos em que o microfone parou de funcionar¹⁴³.

“Depois de algumas aulas etnografando, esta foi uma questão que surgiu para nós. Em uma das aulas, um dos autofalantes fez um barulho contínuo e irritante durante todo o tempo. Era um chiado, daqueles que não se deixa passar imperceptível e, por mais você tente esquecer que ele está ali, acompanha qualquer coisa que você escuta de plano de fundo. Eu estava sentada na frente do autofalante, e várias vezes me peguei pensando no barulho, distraída, desconcentrada. Um aluno que sentou duas carteiras de distância de mim perguntou, logo no início da aula, se eu não estava incomodada pelo ruído, levantando-se e mudando para o lado esquerdo. A sala possui dois autofalantes, um em cada lado, e eles estão bem espaçados, no sentido de que o outro lado da sala parecia não se incomodar muito”. (Caderno de campo, 2016).

Pensando na perspectiva de gênero na sala de aula, o uso desse recurso e suas dificuldades podem nos remeter a alguns questionamentos. Como já demonstrado em momento anterior da pesquisa – episódio em que um aluno mais velho pede que a professora utilize o microfone e ela pondera que poderia se valer do instrumento, mas o deixaria de lado caso seu fio a atrapalhasse – as mulheres podem ser mais demandadas a usar o aparelho do que os homens, por terem em geral uma voz menos alta/grave, e isso acaba por lhes acarretar mais empecilhos na condução da aula. Além disso, analisando por uma perspectiva de afirmação da autoridade da docente em um espaço que pode ser desafiador (considerando, só como exemplo, a estrutura física da sala, que coloca como figura de poder um homem pintado em um grande quadro, e a porcentagem de docentes mulheres comparada aos homens), torna-se bastante prejudicial que barulhos externos e problemas no equipamento tragam maiores dificuldades.

7.4. Conclusões deste capítulo

A análise dos elementos pedagógicos e dos métodos de ensino, ainda que não constituíssem o objeto direto deste estudo, mostrou-se fator incremental fundamental para a compreensão das participações e interações considerando a perspectiva de gênero. Nesse sentido, apesar da carência de um debate expressivo na Faculdade de Direito acerca de metodologia de ensino e pedagogia, o campo nos revelou a presença de valores pedagógicos e escolhas sobre métodos, que potencialmente influenciam nos diferentes tipos de participação de homens e mulheres.

Observamos a manutenção de um modelo de ensino tradicional, com prevalência do método expositivo, adotado por 18 dos 19 docentes acompanhados. Contudo, o campo também revelou uma maior complexidade na aplicação desse método, a partir de diferentes níveis de estímulo para participação e possibilidades de interação entre os atores em sala de aula, quais sejam, professores e alunos. Daí desenvolvemos as categorias de aulas, que variam entre participativas e expositivas, sendo que estas ainda poderiam ser classificadas nas subcategorias estilingue, ping-pong e boomerang, conforme a direção e o movimento da fala em sala de aula.

143 “Fazia sempre o uso do microfone, que falhava constantemente durante as aulas. Este fato era agravado pelo intenso barulho que vinha da rua imediatamente atrás da sala de aula, onde passam carros, ônibus e caminhões”. (Caderno de campo, 2016).

As subcategorias de aulas permitiram que nossa análise expusesse as nuances na aplicação de um mesmo método, bem como as implicações dessas diferenças na maior ou menor participação de alunos; e, especificamente, de alunas mulheres. Assim, verificamos que a participação e a interação dos alunos em uma aula podem ser desejadas e estimuladas, ou clandestinas, podendo se dar (ou não) pela presença ou ausência (ou, ainda, pela “presença só de corpo”); pela atenção ou pela falta de atenção; pela fala ou pelo silêncio; pela discussão relativa à aula ou pela discussão paralela a ela.

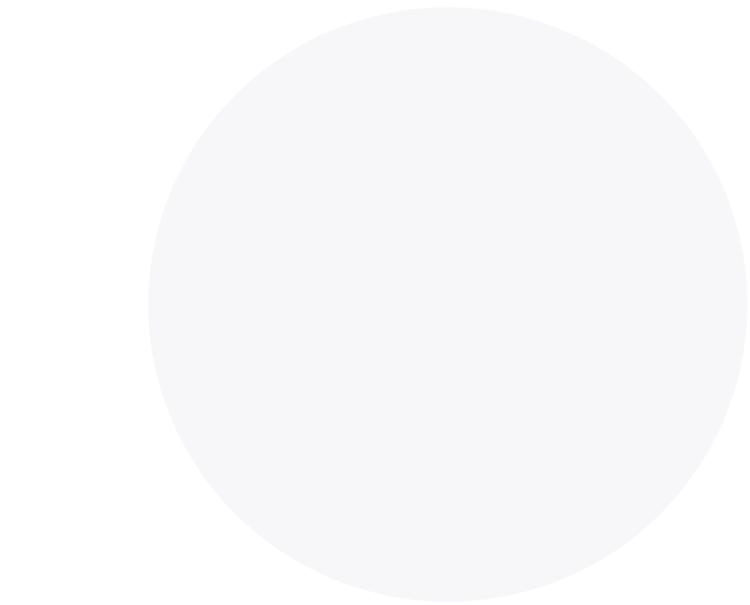
Notamos que o método de ensino, naturalmente, não é o único elemento responsável pela participação ou não em sala de aula. As entrevistas de campo revelaram diversos fatores corresponsáveis pelo desestímulo à participação, como, por exemplo, o medo de falar em público; a falta de meios e materiais para se preparar previamente para a aula e, conseqüentemente, conseguir participar com propriedade; respeito e deferência à fala do professor, monotonia, entre outros.

Ademais, reunimos em campo algumas constatações e hipóteses sobre elementos que poderiam influenciar uma participação desigual entre homens e mulheres. Nesse sentido, observamos que o comportamento do professor; a tematização da questão de gênero; e a participação em grupos menores/disposição dos alunos em sala de aula, poderiam estimular ou inibir a participação de mulheres. Conforme indicamos, outras hipóteses demandariam pesquisas complementares para verificação.

Retomamos, ainda, a discussão sobre as diferentes formas de se construir a autoridade em sala de aula, a partir de oposições como hierarquia e horizontalidade, afeto/conforto e rigidez/terror, aproximação e distanciamento, as quais implicavam em maneiras distintas de participação e interação em sala de aula. Esses elementos, que inicialmente apresentamos como componentes do perfil docente, mostraram-se igualmente relevantes para a análise da pedagogia e da metodologia no ensino jurídico da FDUSP.

Consideramos, por fim, que as fendas observadas em um sistema predominantemente expositivo e lastreado em concepções de grupos socialmente dominantes, como a discussão de questões de gênero em sala de aula ou a construção de ambientes mais convidativos à fala, revelaram potencial para maior participação das mulheres. Por isso, avaliamos ser importante construir um ensino jurídico pautado por uma prática que privilegie a construção conjunta do processo de ensino-aprendizagem, criando ambientes propícios às interações e valorizando outras formas de saber. Esse ensino buscaria desenvolver ao máximo todas as potencialidades de alunas e alunos, levando em consideração, inclusive, os seus diferentes pontos sociais referenciais, como gênero, raça, idade, classe social e orientação sexual.





8. CONCLUSÃO

Fruto de uma empreitada coletiva, este estudo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia que teve como objetivo compreender como se dão as interações na sala de aula da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo a partir do marcador de gênero.

O ineditismo e a originalidade da pergunta de pesquisa suscitaram alguns desafios metodológicos, que foram superados a partir de uma reflexão interdisciplinar e dialógica com outras ciências sociais. Com inspiração no fazer etnográfico, elaboramos uma abordagem metodológica própria, contendo tanto observação participante, quanto entrevistas abertas com os nativos dos ambientes observados, nos distanciando, contudo, da etnografia tradicionalmente realizada no campo do saber antropológico, que tem pressupostos teóricos e categorias de análise próprios.

Por meio dessa abordagem metodológica, buscamos compreender as interações de gênero na sala de aula a partir da mobilização de quatro elementos. O primeiro teve relação com a compreensão de como eram as interações de gênero ao longo do curso de Direito: se elas sofriam alteração de intensidade quando os discentes estavam próximos a se formar ou não. Em segundo lugar, buscamos entender como eram as interações de gênero nos períodos diurno e noturno de aula. Em seguida, procuramos observar se o perfil dos docentes influenciava a maior ou menor interação em sala de aula. Por último, procuramos responder se a metodologia de ensino adotada poderia influenciar as interações existentes em sala de aula.

No capítulo 4, procuramos testar a hipótese de que as alunas, com o passar dos anos de estudo na graduação, acabavam interagindo e participando menos das aulas. Para tanto, observamos turmas no início e no final do curso da graduação. A inserção no campo, a partir do protocolo de observação, primeiramente, nos permitiu identificar a postura, os trajés e a distribuição dos discentes na faculdade.

Pudemos perceber que a distribuição do espaço físico da faculdade influencia diretamente as dinâmicas dos alunos no começo e no final da graduação, tendo em vista que os alunos recém-ingressos se distribuem em salas no andar térreo do prédio histórico da FDUSP, mais próximos dos espaços de convivência estudantil e os alunos de segundo a quinto ano nos demais andares deste edifício, onde há apenas salas de aula, auditórios, bibliotecas e sala de estudos.

A postura dos alunos em sala de aula, no final do curso, era discreta e tranquila. Muitos descreveram suas presenças no ambiente como simplesmente “de corpo”. Nota-se que, nas observações de campo de algumas turmas do final do curso, as mulheres parecem falar menos do que os homens, de forma geral. Apesar disso, uma entrevistada apresentou ponto de vista contrário, afirmando que as mulheres na sua sala passaram a falar mais ao longo dos anos de graduação. Essa fala, porém, reforça as situações tidas como propícias para a maior participação das alunas, conforme observamos no campo. A entrevistada, portanto, mencionou traços associados ao perfeccionismo feminino, segundo o qual as alunas só se sentem confortáveis para participar em sala de aula quando se percebem devidamente preparadas e aptas a expor as suas ideias e reflexões.

A comparação entre as turmas do início e final do curso de graduação possibilitou a identificação de semelhanças entre os dois grupos. Notamos, por exemplo, 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 (porta de entrada)



e conversavam de forma expansiva. Já a disposição e linguagem corporal das alunas revelaram que elas ocupam esse mesmo ambiente nos limites de seu conforto, refletindo, assim, relativo acanhamento e sensação de não pertencimento ao espaço público do ambiente universitário.

Além disso, pudemos perceber que a maior participação de mulheres em sala de aula está relacionada à existência de alguns fatores: (i) aulas com metodologia mais participativa de ensino nos primeiros anos da faculdade, em que a docente ou o docente estimula a participação dos estudantes; (ii) o maior interesse das alunas pelo conteúdo da aula; e (iii) a sensação das alunas de estarem preparadas para participar, conjugada a um ambiente de debate mais amigável.

Todos esses elementos são complementares para explicar os fenômenos observados. Isso significa que a existência isolada de cada um desses fatores não é capaz de explicar a situação de maneira definitiva. Essa afirmação é fundamental, pois alguma análise apressada poderia insinuar que esta pesquisa conclui que aulas com metodologia não expositiva fomentam a participação das alunas. Na realidade, observamos que não há uma relação causal entre método de ensino participativo e maior participação de mulheres, mas apenas uma simples relação entre o maior estímulo e abertura ao debate e a participação de algumas alunas em sala de aula. O método de ensino não tem condições de explicar isoladamente a maior ou a menor participação de alunas em sala.

Para a análise específica das diferenças de participação das mulheres entre o início e o final do curso, as observações do campo e as entrevistas revelaram, como já apontamos, percepções variantes sobre o assunto. Para uma das entrevistadas, as mulheres passam a interagir mais em sala de aula no final do curso, na medida em que passam a se sentir mais à vontade de estar no ambiente da universidade e de serem estimuladas a participar das aulas. Já as observações do campo mostram que, em algumas ocasiões, há uma participação mais significativa das mulheres no início da graduação.

Essas diferentes percepções a respeito de um mesmo fenômeno podem ser resultantes do recorte de observação utilizado: para saber efetivamente se as alunas e os alunos passam a interagir menos ou mais em sala ao longo dos anos, o ideal seria acompanhar os mesmos alunos e alunas ao longo do seu curso de graduação, durante os cinco anos. Acontece que nosso recorte temporal não comportou o tempo de graduação (cinco anos), e com isso, testamos essa hipótese a partir da percepção do campo e de alguns entrevistados a partir das turmas selecionadas no início e no final do curso.

Assim, uma possível agenda de pesquisa que aqui se abre seria justamente a de realizar uma etnografia acompanhando uma mesma turma durante todos os seus anos de graduação, para verificar a participação das mulheres ao longo do curso. Essa seria apenas uma dentre diversas formas de compreender melhor as interações em sala de aula no começo e no final de cursos de direito.

Já no capítulo 5, desenvolvemos a segunda hipótese da pesquisa, qual seja, a existência de diferença na interação entre homens e mulheres a depender do período em que o curso era ministrado: diurno ou noturno. O olhar para esses períodos opostos do dia tinha o intuito de abarcar uma maior riqueza na composição dos campos observados, à medida que possibilita a mobilização de marcadores sociais da diferença (como gênero, idade, raça e classe social) e permite uma observação que leve em consideração a interseccionalidade existente entre eles. Nessa etapa da observação, outros fatores com potencialidade de influenciar as interações nas salas de aula surgiram do campo e fizeram parte da análise dos dados – mesmo que não tivessem reflexo direto na determinação dos mencionados marcadores sociais da diferença.

Assim, a inserção no campo nos permitiu identificar, primeiramente, o reflexo dos períodos do dia na postura dos alunos e na movimentação na faculdade. A partir de uma analogia com o binômio “despertar”

e “adormecer”, notamos que o ânimo da faculdade, tanto pela manhã quanto à noite, oscila entre dois momentos distintos: sonolência e/ou cansaço e agitação. Assim, a passagem das horas ao longo de cada período influencia diretamente o comportamento dos alunos e sua frequência em sala de aula. As salas de aula espelham o esvaziamento da faculdade nos extremos do dia, ou seja, a frequência era menor nas primeiras aulas do período diurno e nas últimas aulas do período noturno. Assistir aula nos primeiros horários do dia ou tarde da noite parece não agradar os estudantes.

Ainda sobre a frequência dos estudantes, não foi possível notar uma clara diferença entre as aulas da manhã e da noite, já que frequências altas e baixas apareceram em aulas de ambos os períodos. Afinal, a partir das entrevistas, percebemos que a presença em sala se relacionou aos fatores (i) horário da aula (conforme exposto acima); (ii) qualidade da aula e interesse na disciplina; e (iii) controle de presença por meio de chamadas orais.

Aulas boas e interessantes parecem atrair os estudantes. Ao serem inquiridos sobre o comparecimento às aulas, os alunos destacam aulas de boa qualidade e matérias de seu interesse como aquelas que frequentam com regularidade. Foi possível notar que uma aula de boa qualidade está diretamente relacionada, na visão dos estudantes, a características do docente, tais como: (i) objetividade; (ii) estímulo à participação, por meio do diálogo; (iii) boa dicção, com atenção ao volume e cadência da fala; (iv) demonstração de humor e afeto; (v) dedicação, com destaque para pontualidade, preparação da aula/curso, assiduidade, utilização de recursos como *Power Point*; (vi) disponibilidade fora da sala de aula; e (vii) uso de exemplos durante a explicação da matéria.

Já dentre os elementos considerados negativos para uma aula, foram elencados: (i) clara falta de planejamento da aula; (ii) rispidez no momento de responder a questionamentos; (iii) estímulo artificial da participação, por meio de chamada oral, por exemplo. Em geral, nas aulas em que o professor se utiliza da chamada oral para o controle de presença, os alunos se sentem obrigados a assistir às aulas. Assim, quando tal ferramenta era utilizada, ela pareceu ser motivo dominante para os estudantes acompanharem o curso presencialmente.

Em todas as aulas observadas no período diurno, predominaram alunos mais novos em relação aos mais velhos. Notamos, então, uma maior presença do que convencionamos chamar de “geração que caça pokemóns”. Em contraposição, na composição das turmas no período noturno foi notável a presença de alunos mais velhos, que não são recém-egressos do ensino médio. Em geral, essa característica decorre do fato dos alunos mais velhos potencialmente estarem cursando uma segunda graduação e precisarem trabalhar para o seu sustento durante a faculdade.

As observações nos revelaram que as diferenças geracionais parecem influenciar em questões sobre o estabelecimento de hierarquias em sala de aula. Os episódios observados ao longo do semestre demonstram que tanto os alunos mais velhos têm menos deferência e respeito pelos alunos mais novos, quanto as pessoas mais novas respondem a esse estímulo, não reagindo quando são interrompidos e parando para ouvir quando os alunos mais velhos falam.

Também acentua esses acontecimentos o fato de seus atores principais, além de mais velhos, serem homens. Assim, além da variável geracional, também se faz presente a questão de gênero nesses casos. São situações em que idade e gênero se relacionam e criam episódios de destaque.

Na tentativa de realizar uma análise interseccional da composição das turmas de alunos, não foi possível afirmar com segurança a ausência ou predominância de alunos negros em qualquer dos turnos, tendo em vista a inexistência de dados concretos sobre o perfil racial dos alunos matriculados na faculdade. A partir da metodologia de observação adotada, pudemos realizar apenas a heteroidentificação das pessoas.



Embora essa não seja a técnica mais indicada, é importante lembrar que foi possível apenas trabalhar com as observações do campo, sob pena de alterar os propósitos da pesquisa.

Nesse sentido, foi possível verificar que a sala não era diversificada em termos de raça, tendo a observação do campo revelado uma elevada predominância de alunos brancos. A título comparativo, contudo, identificamos menos pessoas negras nas turmas do diurno. Nesse período, não reconhecemos nenhuma pessoa negra em duas das sete aulas observadas e em outra a turma pareceu ser homogênea em relação a esse marcador social da diferença, não sendo observada qualquer pessoa negra. Já no período noturno, a situação foi diferente: negros estavam presentes em todas as salas. Em quatro das também sete turmas do turno da noite, percebemos ao menos um aluno negro. Nas demais, notamos “dois ou três”, três, e “poucos”.

Apesar de alunos negros estarem presentes em todas as classes da noite observadas, aquela com o maior número verificado é do turno oposto. Não há, portanto, inferência matemática possível, mas percebemos uma tendência de menos alunos negros no período matutino. Mesmo na turma em que notamos a maior quantidade de pessoas negras, a discrepância é manifesta: cinco de aproximadamente cento e dezessete alunos.

O capítulo 6, que deu enfoque ao perfil do docente, buscou evidenciar de que forma a atuação docente pode impactar e influir nas relações de gênero no espaço da sala de aula (ou ser afetada por elas), englobando reflexões sobre: (i) o gênero do docente; (ii) dinâmicas de construção da autoridade docente; (iii) discussões sobre gênero em sala de aula; e (iv) idade/geração do docente.

No que se refere ao gênero do docente, percebemos que embora ele não determine, por si só, a maior ou menor participação das alunas, é um dado relevante para compreender como são travadas as relações nas salas de aula. A presença de docentes homens pode significar um desestímulo inicial maior para a participação das alunas. Esse desestímulo, no entanto, pode ser aprofundado ou enfrentado.

Se docentes homens estiverem cientes dessa possibilidade (em especial, sobre o peso simbólico que sua presença pode ter) e se comprometerem com uma contínua autorreflexão sobre sua atividade docente, especificamente no que se refere ao seu papel no enfrentamento das desigualdades, eles podem impactar significativamente nas relações estabelecidas em sala de aula, tornando-a um espaço mais ou menos acolhedor e estimulante. Essa observação sobre reflexões acerca do papel docente também vale para docentes mulheres, já que elas também podem ser mais ou menos conscientes e sensíveis à questão da construção das relações de gênero.

Por isso, a contínua reflexão sobre a atividade docente no que se refere ao enfrentamento de desigualdades pode levar em conta 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. Essas dimensões podem ser levadas em conta no momento de reflexão dos docentes sobre o ambiente da sala de aula, tornando-o um espaço mais acolhedor e menos desigual para todos aqueles nele envolvidos.

Nos campos observados na pesquisa em que as discussões de gênero ou de direitos das mulheres surgiram e se proliferaram na sala de aula, isso ocorreu devido à criação de um ambiente favorável, capaz de abrigar questões geralmente não acolhidas no ambiente acadêmico. Assim, a postura aberta do docente frente à mera possibilidade de se discutir tais temas, tomando-os como um assunto válido e legítimo, apareceu como elemento relevante para definir como a questão será tratada na sala de aula, dado o poder que este detém de delimitar e validar os saberes que podem/devem ser discutidos naquele espaço determinado.

Logo, a autoridade do docente pode ter um sentido positivo estratégico ao ser utilizada como ferramenta para legitimar discussões até então tradicionalmente silenciadas. Da mesma forma que é importante o

docente estar ciente e ter um papel ativo frente às dinâmicas de gênero estabelecidas em sala de aula, também é relevante que ele reflita sobre o conteúdo trabalhado na disciplina, assim como na sua postura, verificando a existência de eventual viés de gênero.

Quanto às dinâmicas de construção da autoridade docente, observou-se a necessidade de se atentar para os estereótipos de gênero que recaem sobre o próprio docente. Ter ciência dessas amarras e de como as dinâmicas de construção da autoridade são elementos pedagógicos a serem considerados é um elemento importante que pode impulsionar diversas transformações em sala de aula, impactando positivamente não só as interações nela ocorridas, como a própria trajetória dos docentes. Trata-se, assim, de romper com dinâmicas de exclusão que se retroalimentam e que são performadas tanto por discentes quanto por docentes.

Para os docentes homens, de forma geral, foi identificada uma conformação da expectativa dos alunos quanto às estratégias de construção da sua autoridade, permitindo-lhes exercer as suas subjetividades a partir de toda sua complexidade. Já às docentes mulheres, segundo as entrevistas revelaram, há uma expectativa de que sejam figuras mais planas, com poucas nuances na construção de sua autoridade.

Assim, aos professores homens há espaço para o exercício de uma autoridade que se pauta na rigidez e no afeto, enquanto à professora se espera que essas duas chaves de leitura da construção da autoridade sejam lineares. Disso surge o superdimensionamento e caricaturização da rigidez da docente, por exemplo. Essas simplificações são prejudiciais, na medida em que reforçam expectativas quanto aos papéis de gênero a serem exercidos por docentes homens e por docentes mulheres e, por conseguinte, têm potencial de provocar diferentes interações de gênero em sala de aula.

No que concerne às interações de gênero mais especificamente, observamos que a forma como determinados docentes buscavam incentivar a participação feminina também apareceu como uma questão relevante na investigação feita nesta pesquisa. A ideia que parece estar subjacente ao incentivo é de que, a partir do momento em que esse déficit participativo é reconhecido e verbalizado, ele estaria resolvido, pois as alunas perceberiam que poderiam participar e automaticamente se sentiriam confortáveis para fazer intervenções nas aulas.

Por vezes, observações do tipo tiveram até mesmo um efeito contrário ao promover a exposição desconfortável das alunas. Tais observações transmitem uma ideia de que o problema se refere a características pessoais e comportamentais indesejadas – como timidez, desinteresse, despreparo ou até mesmo um pudor que supostamente não deveria ter espaço naquele ambiente de aprendizado – em vez de se colocar de fato em questão se a maneira como as aulas são organizadas não seria justamente um dos fatores para essa baixa participação. O problema do déficit participativo passa, então, a ser atribuído à personalidade das alunas, o que limita a abordagem de questões que deveriam ser pensadas em um contexto muito mais amplo ou, melhor, como um problema relacional.

Afinal, como a postura docente frente às questões de gênero influencia as interações em sala de aula? A partir das observações realizadas, concluímos que houve significativo incremento na participação das mulheres quando o 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.

Assim, docentes que, por exemplo, trouxeram discussões que envolveram a Lei Maria da Penha, violência doméstica ou que não permitiram atitudes sexistas dos alunos homens, possibilitaram que a desigualdade



de gênero fosse tratada como assunto válido e legítimo e que merece ser discutido em sala de aula. Como consequência, isso acabou por impactar as interações daquele espaço: em algumas disciplinas, as mulheres se sentiram mais dispostas e confortáveis a participar, em outras, o corpo discente entrevistado, inclusive, relacionou tais iniciativas a um melhor aproveitamento do curso.

Outro elemento do perfil do docente que procuramos observar foi o aspecto geracional dos docentes e a sua influência nas interações de gênero na sala de aula. A inserção no campo revelou que a idade do docente interferiu nas interações em sala de aula. Mais precisamente, foi possível identificar que a diferença de idade e determinadas práticas de ensino (leitura do próprio livro e leitura do código) contribuíram para as avaliações negativas expressas pelos discentes entrevistados.

Destacaram-se as interações protagonizadas por alunos homens mais velhos que interagem de forma mais incisiva, recorrente e, algumas vezes, de maneira desrespeitosa frente aos demais sujeitos em sala de aula, tanto docentes, quanto discentes. A presença marcante desses alunos no turno da noite evidenciou uma clara relação entre marcadores de gênero e idade, demonstrando que essa intersecção é capaz de influenciar na construção de hierarquia e na interação em sala de aula.

Por fim, a quarta hipótese observada neste estudo, relaciona-se às interações de gênero na sala de aula e a metodologia de ensino. Conforme expusemos inicialmente, buscávamos compreender como a metodologia de ensino poderia influenciar as interações em sala de aula, com especial enfoque nas relações pautadas por gênero. Contudo, a observação do campo nos levou a novos questionamentos: Quais diferenças foram observadas na forma de ministrar aulas, especialmente as expositivas? Considerando-se a prevalência de aulas expositivas no campo, que outros tipos de interações podem ocorrer nesse método? Que configurações ou estímulos podem aumentar ou diminuir a participação de alunos, especialmente das mulheres?

Indicamos ser importante construir um ensino jurídico que privilegie a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, criando ambientes confortáveis e propícios às interações e valorizando outras formas de saber. Isso porque, os sujeitos e suas relações ganham ainda mais relevância nesta pesquisa, que busca uma abordagem interseccional para compreender as interações entre eles a partir de marcadores da diferença, especialmente o de gênero. Assim, a análise do ensino jurídico a partir da lente das pedagogias que buscam incluir outros sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem nos permite observar que as práticas tradicionais de ensino, tidas como “neutras”, sistematicamente excluíram e omitiram grande parte das experiências e das perspectivas das mulheres, construindo um saber baseado em um ponto de vista masculino – ou, como propositalmente classificado, universal.

Outra conclusão desta pesquisa é que a maior parte dos professores dos campos observados adotou o método expositivo (18 docentes adotavam a exposição de conteúdo, enquanto apenas um priorizava a participação dos alunos), o que dificultou a comparação entre métodos distintos. Em resposta à pergunta inicial que compõe a hipótese de pesquisa sob análise, identificamos que em aulas expositivas as interações entre alunos e professores são pouco frequentes; e, sem a possibilidade de contrastar uma variedade de métodos, nossa análise se restringiu basicamente ao método expositivo.

Além disso, a prevalência do método expositivo nos levou a notar uma aparente invisibilidade do gênero (feminino) em campo, tendo em vista que, no mais das vezes, havia uma única (e masculina) voz predominante. 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, implícito em sala de aula.

No entanto, essa inferência é apenas aparente, pois as tensões de gênero puderam ser percebidas de formas mais sutis, construindo-se a partir dos exemplos utilizados, de conteúdos e interações específicas das aulas expositivas. Considerando-se o contexto da FDU SP e do mundo jurídico, na qual expressiva parcela das figuras de autoridades e históricas – incluindo professores – são homens, o masculino acaba naturalizado. O gênero invisibilizado, assim, é o feminino, gerando estranhamento e reconhecimento quando explicitado. O masculino, por outro lado, é familiar e naturalizado – e estranhá-lo foi um desafio para as pesquisadoras.

Ademais, apesar de haver prevalência do método expositivo, verificamos que havia diferenças e nuances na maneira como esse método era aplicado pelos diferentes professores, sendo que identificamos duas categorias principais (participativas e expositivas) e três subcategorias (que convencionamos denominar de “estilingue”, “ping-pong” e “boomerang”) de aulas. Nas aulas participativas (um professor), a participação ativa dos alunos é indispensável para o desenvolvimento da aula, enquanto nas aulas expositivas (18 professores), por haver essencialmente narração de conteúdo, essa participação é dispensável.

O método expositivo, contudo, é aplicado de variadas formas, o que permitiu graus diferentes de interação entre discentes e docentes. Na aula estilingue, a participação não é desejada ou estimulada, e a fala é unidirecional (professor -> aluno). Na aula ping-pong, a participação não é inibida, mas não há interação entre os alunos, sendo que a fala é bidirecional (professor <-> aluno). Por fim, 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).

Também notamos que em nove disciplinas expositivas observadas havia a previsão de outras atividades, paralelas e auxiliares à aula, as quais ocorriam em horários específicos e até mesmo fora do horário previsto para a disciplina. Essas atividades foram mencionadas pelos alunos durante as entrevistas ou pelos professores em sala de aula, tendo sido identificadas sete com métodos participativos, como simulação e debate, e duas com métodos expositivos. A partir destes dois últimos casos, verificamos que a mera previsão de atividades com a divisão dos alunos em grupos menores não era suficiente para permitir maior participação, sendo que havia apenas a substituição da figura do docente pela de um aluno ou grupo de alunos que lhe faziam às vezes – e reproduziam o método de exposição de conteúdo.

Vale ressaltar, ainda, que as três disciplinas em que foi observado maior estímulo ou abertura para participação por parte dos professores, apesar de manterem o modelo expositivo, eram complementadas por essas atividades participativas, como seminários com debates (sobre textos ou filmes) ou *role play*. Em duas dessas matérias, notamos maior participação de alunas mulheres. Em comum entre os dois casos, percebemos que os professores tematizavam questões relacionadas a marcadores sociais da diferença – raça, classe, orientação sexual, gênero e identidade de gênero. Esses temas eram pautados de diferentes formas, tais como conteúdo de aula e com diversidade de autores (e autoras feministas) na bibliografia. Mesmo na aula em que essas questões não foram tematizadas, como a participação e a interação entre os alunos era maior, as percepções em relação ao gênero se tornam mais frequentes.

Nessa perspectiva, já havíamos indicado como conclusão que a invisibilidade do gênero em sala de aula era apenas aparente. Nas aulas com mais participação e interação, mesmo quando expositivas, a maior pluralidade de vozes permitia a comparação do comportamento de diferentes atores conforme seu gênero – fossem docentes ou discentes. Nas aulas com menos participação e interação, contudo,



também foi possível observar algumas sutilezas relacionadas à desigualdade de gênero, constituindo outras interações possíveis dentro do modelo expositivo e as diferentes formas de participação de homens e mulheres.

Portanto, mesmo nas aulas com menor abertura para participação e para interação, havia interações “clandestinas”, isto é, aquelas ocultas, furtivas, não pertencentes ao método ou não desejadas pelo professor, como as conversas paralelas, o uso de celulares e a realização de outras tarefas em sala de aula. Assim, verificamos que a participação e a interação dos alunos em uma aula podem se dar (ou não): (i) pela presença ou ausência (ou, ainda, pela “presença só de corpo”); (ii) pela atenção ou pela falta de atenção; (iii) pela fala ou pelo silêncio; (iv) pela discussão relativa à aula ou pela discussão paralela a ela.

Nas aulas participativas, a presença, a atenção, a fala e a participação de cada aluno (talvez de quase todos) no debate/discussão relativo à aula são essenciais para o desenvolvimento desta, sendo que os estudantes são considerados protagonistas do processo de aprendizagem. Nas aulas expositivas, por sua vez, o professor pode ser tido como ator principal do ensino, enquanto a presença, a atenção, a fala e a discussão de cada aluno (talvez só de alguns) não é necessária para o avanço da aula, sendo mais frequentes as interações clandestinas dos alunos, como trocar mensagens, navegar pelas redes sociais, realizar outras atividades.

Ademais, reunimos em campo algumas constatações e hipóteses sobre elementos que poderiam influenciar uma participação desigual entre homens e mulheres. Observamos que (i) o comportamento do professor; (ii) a tematização da questão de gênero; e (iii) a participação em grupos menores e a disposição dos alunos em sala de aula, poderiam estimular ou inibir a participação de mulheres. Também notamos a existência de perguntas que não incentivam a participação discente, ou por serem retóricas e não haver a expectativa de que os alunos as respondam, ou por já enunciarem, em sua formulação, a existência de uma resposta certa esperada, tendendo a desestimular a participação dos alunos que temem errá-la.

Além disso, nas entrevistas surgiram outras hipóteses para a diferença de participação entre os gêneros, tais como (iv) o medo/vergonha de errar e de falar em público e (v) a necessidade de se preparar previamente – os quais podem estar relacionados com questões referentes ao “hiato de confiança”. Consideramos que essas hipóteses podem ser testadas e aprofundadas por outras pesquisas complementares a esta.

Por fim, abordamos como os professores utilizavam diferentes estratégias na construção da autoridade, partindo de algumas oposições como hierarquia e horizontalidade, afeto/conforto e rigidez/terror, e aproximação e distanciamento, apresentadas na subpergunta 3 (capítulo 6). Averiguamos que, para além de constituírem o perfil docente, esses elementos compõem também manifestações de valores pedagógicos e podem ser analisados como tal. O comprometimento dos professores com a preparação e condução de suas aulas apareceu como elemento-chave desta análise, ora sendo visto como expressão de carinho e afeto, ora atenuando a estratégia de “terror”.

Ademais, a manutenção de autoridade de forma autoritária foi apontada pelos alunos como um obstáculo à participação em sala de aula. A isso foram contrapostas as posturas docentes que privilegiavam a proximidade, indicando-se que isso resultaria em maior participação e, assim, mais aprendizado. De todo modo, a construção da hierarquia em sala de aula foi percebida não apenas como uma dinâmica relacional, mas refletida materialmente na conformação do espaço e do ambiente físico da sala de aula, a partir da disposição das cadeiras e do uso do microfone.

Os dados apresentados no capítulo 7 poderão auxiliar na reflexão e no debate sobre metodologia e pedagogia no ensino jurídico, uma vez que eles apontam para a importância de se considerar esses elementos ao se discutir as interações e participações de homens e mulheres em sala de aula.

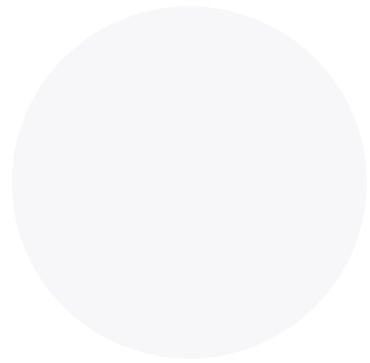
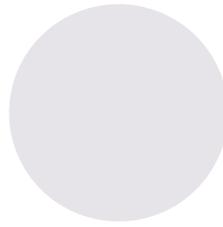
Todos esses achados de pesquisa suscitam uma conclusão central. A observação participante no campo e as entrevistas abertas mostram que o marcador de gênero está oculto, não percebido nas interações em sala de aula, invisibilizado. No campo, foram identificadas situações muito sutis de diferença de comportamento e postura entre homens e mulheres. Essas diferenças estão ocultas e refletem um cenário de muitas subjetividades, o que torna difícil que atores e atrizes envolvidos nesse campo percebam o problema da discriminação de gênero na sala de aula e o enfrentem. Quando um problema 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, especialmente quando há uma construção relacional dos significados de gênero, permeados por ambiguidades.

Quando identificamos no ambiente da universidade e, mais especificamente, no ensino do direito, os padrões, comportamentos e as nuances das interações sociais de gênero que estão escondidos, descortinamos a existência de um “currículo oculto”, que compreende padrões de comportamentos, normas sociais, expectativas e visões de mundo que impactam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, observamos que o ensino 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.

Assim, essa pesquisa revela o cenário de desigualdade de gênero nas salas de aula, dando oportunidade para a reflexão e potencial reconstrução das relações sociais afetadas por este problema. A identificação deste fenômeno é ainda mais relevante no contexto das faculdades de direito, responsáveis pela formação de profissionais que podem assumir posições-chave na escala de poder e tomada de decisão, capazes de influenciar e modificar a construção das relações sociais.

Essa conclusão e seus demais achados apontam para uma agenda de pesquisa importante, que precisa ser estimulada dentro das universidades para criar um ambiente de ensino e aprendizagem mais plural e inclusivo, apto a se tornar mais propício a fomentar um real debate de ideias e de formação de profissionais capacitados para lidar com uma complexidade marcada por diferenças e desigualdades.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, Maurianne. Roots for Social Justice Pedagogies in Social Movements. In: *Social Justice Pedagogy Across the Curriculum: The Practice of Freedom*. Routledge, 2010, pp. 59-86.
- ALMEIDA, Maria Clara D'Avila. *Gênero, violência e subversão: o ensino jurídico como prática da liberdade*. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Brasília, 2016.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARROYO, Miguel González. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BASOW, Susan A.; PHELAN, Julie E.; CAPOSTO, Laura. *Gender patterns in college students' choices of their best and worst professor*. *Psychology of Women Quarterly*, 2006.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Beltrão Moema De Poli. *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – Uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000*. Rio de Janeiro: Ipea, 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1052.pdf>.
- BONELLI, Maria da Gloria. *Docência do direito: fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade*. *Cad. Pesqui.* [online]. 2017, vol.47, n.163, pp.94-120. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00094.pdf>>.
- BORING, Anne. *Gender Biases in Student Evaluations of Teachers*. Working Paper OFCE 13. Paris, France: OFCE; 2015-13.
- BORING, Anne; OTTOBONI, Kellie; STARK, Philip B. *Students evaluations of teachers (mostly) do not measure teaching effectiveness*. *ScienceOpen Research*. 2016. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document_file/25ff22be-8a1b-4c97-9d88-084c8d98187a/ScienceOpen/3507_XE6680747344554310733.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior nº 329/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces108_03.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior nº 184/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0184_06.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior nº 8/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 15 de julho de 2013. Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior – CC-PARES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13643-resolucao-cct5-16-07-2013-pdf&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 set. 2017.
- BRASIL. Resolução nº 3, de 13 de março de 2014. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17108-resolucao-cct-03-13032014&category_slug=fevereiro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 3745, de 19 de outubro de 1990. Regimento Geral da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=consolidada-resolucao-no-3745-de-19-de-outubro-de-1990>>. Acesso em: 07 out. 2017.
- SÃO PAULO (Estado). Resolução CPG – FDUSP/PAE nº 01, de 31 de janeiro de 2011. Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direito.usp.br/pos/arquivos/resolucao_cpg_fdusp_pae_01_2011.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CG-FD nº 02/2013. Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direito.usp.br/graduacao/arquivos/deliberacao_cgfd_02_2013.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRITO, Adriane Sanctis de; NASSER, Salem Hikmat. Ensinar direito internacional no Brasil: panorama de uma prática e seus desafios. *Revista Derecho del Estado*, nº 39, julio-diciembre de 2017, pp. 119-135.

BROOKS, Kim; PARKES, Debra. Queering Legal Education: A Project of Theoretical Discovery. *Harvard Women's Law Journal*, v.27, 2004, pp. 90-136.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Cadernos do GEA, n.6 (jul./dez. 2014). Rio de Janeiro: FLACSO. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CARNEIRO, Luiz Orlando. *Número de faculdades de direito chega a mais de mil*. Jornal do Brasil. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/06/17/numero-de-faculdades-de-direito-chega-a-mais-de-mil/>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

CC-PARES. Portal do Ministério da Educação, MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/cc-pares>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

COLLINS, Patricia Hill. *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press, 2016.

COOMBS, Mary Irene. Non-sexist Teaching Techniques in Substantive Law Courses. *Southern Illinois University Law Journal*, 1990, pp. 507-526.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. In: VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem. 2004.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos feministas*, Ano 10, 1º semestre de 2002, pp 174-177.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Toward a Race-Conscious Pedagogy in Legal Education. *National Black Law Journal*, 11, 1988, pp. 1-14.

CUNHA, Rosa Maria Cardoso da; WARAT, Luis Alberto. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

Direito - Ranking de Cursos - Ranking Universitário Folha - 2015. Folha de S. Paulo. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2015/ranking-de-cursos/direito/>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

ELENES, C. Alejandra. Nepantla, Spiritual Activism, New Tribalism: Chicana Feminist Transformative Pedagogies and Social Justice Education. *Journal of Latino/Latin American Studies*, v. 5, n. 3, 2013, p. 132-141.

ESCRITÓRIO USP MULHERES. Dir. Eva Blay. Coord. Gustavo Venturi. Relatório Parcial – *Interações na USP: primeiros resultados da pesquisa*. Junho de 2018. Disponível em: <<http://sites.usp.br/uspmulheres/interacoesnausp/>>. Acesso: 25 set. 2018.

Faculdade de Direito - Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.direito.usp.br/>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

Faculdade de Direito da USP aprova cotas raciais pelo Sisu. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/universidade/ingresso/faculdade-de-direito-da-usp-aprova-cotas-raciais-pelo-sisu/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

Faculdade de Direito da USP aprova ingresso por cotas raciais pelo Sisu. Folha de S. Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/03/1871472-faculdade-de-direito-da-usp-aprova-ingresso-por-cotas-raciais-pelo-sisu.shtml>>. Acesso em: 07 out. 2017.

- FARIA, José Eduardo. A reforma do ensino jurídico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 21, Nov. 1986.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser Afetado. Tradução de Paula Siqueira. *Cadernos de Campo*, n. 13, 2005.
- FELIX, Loussia Penha Musse. Um olhar para além da crise: uma breve análise sobre mudanças recentes na formação do bacharel em Direito. *Getulio*, n. 7, p. 42-43, jan. 2008.
- FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Dominus: USP, 1965.
- FERRAZ JR, Tércio Sampaio. *Introdução ao Estudo do Direito*. São Paulo: Atlas, 2012.
- FOREQUE, Flávia. MEC decide limitar expansão de cursos de direito em todo o país - 22/02/2013 - Educação. Folha de S. Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/02/1234866-mec-decide-limitar-expansao-de-cursos-de-direito-em-todo-pais.shtml>>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; INSTITUTO DATAFOLHA. *Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil*. 2017. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SÃO PAULO. *Relatório do Observatório do Ensino Jurídico*, vol.1, nº1, outubro, 2013. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_out_2013quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf. Acesso em: 07 out. 2017.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SÃO PAULO. *Observatório do Ensino Jurídico*. Disponível em: <<https://direitosp.fgv.br/node/52097>>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- FUVEST. *Manual do candidato 2015*. Disponível em: <http://download.uol.com.br/vestibular2/fuvest2015/fuvest2015_manual_candidato.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.
- FUVEST. *Manual do candidato 2017*. Disponível em: <<https://www.fuvest.com.br/portal/upload/arquivos/fuvest.2017.manual.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.
- FUVEST. *Manual do candidato 2018*. Disponível em: <<https://www.fuvest.br/wp-content/uploads/Manual-Cand-Fuvest2018.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.
- GABBAY, Daniela Monteiro; SICA, Ligia Paula Pires Pinto. Role-play. In: GHIRARDI, José Garcez. (org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 73-88.
- GARCIA, Mariana Dutra de Oliveira. *A criminologia no ensino jurídico no Brasil*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2014.
- GARNER, David D. Socratic Misogyny? Analyzing Feminist Criticisms of Socratic Teaching in Legal Education. *Brigham Young University Law Review*, 2000.
- GAUSSOT, Ludovic. Karl Mannheim e o gênero: ponto de vista e conhecimento situado. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle. et al (orgs.). *O gênero nas Ciências Sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.
- GHIRARDI, José Garcez. Apresentação. *Cadernos Direito GV: avaliação e métodos de ensino em direito*, vol. 7, n. 5, pp. 3-6, set. 2010.



- GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.
- HACKMAN, Heather W. Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, v. 38, n. 2, p. 103–109, 2005.
- HOOKS, bell. *Talking back: thinking feminist, thinking black*. Boston: South End Press, 1989.
- HOOKS, bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge, 1994.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2017.
- INSTITUTO AVON; DATA POPULAR. *Violência Contra a Mulher no ambiente universitário*. 2015. Disponível em: <http://www.ouvidoria.ufscar.br/arquivos/PesquisaInstitutoAvon_V9_FINAL_Bx20151.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- IPEA. *Retratos da Desigualdade de Gênero e Raça – 1995 – 2015*. 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/porta/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.
- IRVIN, Amanda L. The Female “Confidence Gap” and Feminist Pedagogy: Gender Dynamics in the Active, Engaged Classroom. In: EDDY, Pamela L.; WARD, Kelly; KHWAJA, Tehmina (Orgs.). *Critical Approaches to Women and Gender in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan US, 2017, p. 259–276. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59285-9_12>. Acesso em: 5 set. 2018.
- JACKSON, Philip Wesley. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- KAY, Katty; SHIPMAN, Claire. *The Confidence Code: The Science and Art of Self-Assurance - What Women Should Know*. HarperBusiness; Reprint edition, 2018.
- KAY, Katty; SHIPMAN, Claire. The Confidence Gap. *The Atlantic*, 2014. Disponível em: <<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/05/the-confidence-gap/359815/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.
- KENNEDY, Duncan. The political significance of the structure of the law school curriculum. *Seton Hall Law Review*, vol. 14, p. 1-16, 1983-1984.
- KENNEDY, Duncan. *Legal education and the reproduction of hierarchy: a polemic against the system*. New York: New York University Press, 2004.
- KERNER, Ina. Tudo é interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo. *Novos Estudos, CEBRAP*, São Paulo, Jul 2012, pp. 45-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002012000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- KILOMBA, Grada. *Decolonizing knowledge*. Lecture-Performance, 2016.
- KRUPNICK, Catherine G. Women and Men in the Classroom: Inequality and Its Remedies. *On Teaching and Learning: The Journal of the Harvard Danforth Centre*, v. 1, 1985, pp. 18-25. Disponível em: <<http://sites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58474/krupnick.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- LAIRD, Thomas F. Nelson; GARVER, Amy K.; NISKODÉ, Amanda Suniti. *Gender Gaps: Understanding Teaching Style Differences Between Men and Women*. 2007. Disponível em: <<http://cpr.indiana.edu/uploads/2007airgendergaps.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- Latin America University Rankings 2016: results announced*. Times Higher Education (THE). Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latin-america-university-rankings-2016-results-announced>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

LEMAITRE, Julieta. El feminismo en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos: Estrategias para América Latina. *Academia: Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Buenos Aires, ano 3, n. 6, 2005. Disponível em: <<https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/view/33855>>. Acesso em: 5 set. 2018.

LEMIEUX, Cyril. Problematizar. In: PAUGAM, Serge. *A pesquisa sociológica*. Petrópolis, Vozes, 2015.

LUNDEBERG, Mary A.; FOX, Paul W.; PUNĆCOHAŘ, Judith. Highly confident but wrong: Gender differences and similarities in confidence judgments. *Journal of Educational Psychology*, v. 86, n. 1, p. 114–121, 1994.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como Prática e Experiência. *Horizontes Antropológicos*, n. 32, jul./dez. 2009.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MEC publica lista dos 270 cursos que terão vestibular suspenso; consulte. UOL Educação. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/06/mec-publica-lista-dos-270-cursos-que-terao-vestibular-suspenso-consulte.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

MENDES, Karla. Lista das 100 primeiras cidades do PNBL sai na quinta. EXAME. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/lista-100-primeiras-cidades-pnbl-sai-quinta-590587/>>. Acesso em: 25 out. 2017.

MOURA, Clovis. *Dialética Radical do Brasil Negro*. São Paulo: Anita, 1994.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. *Cadernos Pagu*, n. 42, p. 201–248, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000100201&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2018.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em Direito no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 66, julho/2003, pp. 145-154.

OAB | Ordem dos Advogados do Brasil | Conselho Federal. *Brasil sozinho tem mais faculdades de direito que todos os países*. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, v. 39, n. 1, p. 13–37, 1996.

ONU MULHERES. *IMPACT 10x10x10: Corporate Parity Report 2016*. Nova Iorque, 2016. Disponível em: <<https://www.heforshe.org/sites/default/files/2018-10/HeForShe%20Corporate%20Parity%20Report%202016.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

ORENSTEIN, Peggy. *Schoolgirls: young women, self-esteem, and the confidence gap*. Anchor Books, 1995-2000.

PAPERMAN, Patricia; STAVO-DEBAUGE, Joan. Alfred Schütz: situações de crise e realidades múltiplas no “mundo da vida de todos os dias”. In: CHABAUD-RYCHTER, D. et al (orgs.). *O gênero nas Ciências Sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

PATI, Camila. *As melhores faculdades de Direito, segundo a OAB*. EXAME. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/as-melhores-faculdades-de-direito-segundo-a-oab/>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 20, n. 42, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832014000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2017.

Portal da Transparência – Busca de Servidores. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/portaltransparencia/portaltransparenciaListar?reload=limpar&print=true>>. Acesso em: 11 abr. 2018.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Pesquisa censitária da população em situação de rua, caracterização socioeconômica da população adulta em situação de rua e relatório temático de identificação das necessidades desta população na cidade de São Paulo*. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/censo/SUMARIO%20EXECUTIVO.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

Programas de inclusão social voltado aos alunos da rede pública de ensino – Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/?page_id=15986>. Acesso em: 29 set. 2018.

QS Latin American University Rankings 2016. Top Universities. Disponível em: <<https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

QS World University by Subject 2015. Top Universities. Disponível em: <<http://www.topuniversities.com/universidades/universidade-de-s%C3%A3o-paulo#wur>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

RHODE, Deborah. Missing questions: feminist perspectives on legal education. *Stanford Law Review*, vol. 45, n. 6, p. 1547-1566, 1993.

RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RODRIGUEZ, Marclea V. Pedagogy and Law: Ideas for Integrating Gender into Legal Education. *American University Journal of Gender, Social Policy & the Law*, v. 7, n. 2, 1999. Disponível em: <<https://digitalcommons.wcl.american.edu/jgspl/vol7/iss2/8>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

ROMANO, R. *Gender Issues in Teaching: Does Nurturing Academic Success in Women Mean Rethinking Some of What We Do in the Classroom?*. Palo Alto, 1994: STANFORD UNIVERSITY NEWSLETTER ON TEACHING FALL, Vol. 6, No. 1. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/gender.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

SAFFIOTI JR, Paulo José; LIMA, Pollyana Pacheco Martins dos Santos; GONÇALVES, Felipe Dias. *Entre ensino e prática: os impactos da profissionalização da ciência jurídica no curso de direito da Universidade de São Paulo*. Trabalho apresentado na VII Conferência Latino Americana de Crítica Jurídica (2012).

SANDLER, Bernice; RESNICK, Lisa A.; SILVERBERGAND, Roberta M. Hall. *The Chilly Classroom Climate: a Guide to Improve the Education of Women*. Washington, DC: National Assn. for Women in Education, 1996.

SARCEY-RIOT, Michèle. Michel Foucault para pensar o gênero: sujeito e poder. In: CHABAUD-RYCHTER, D. et al (orgs.). *O gênero nas Ciências Sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SARDINHA, Edson. *OAB crítica "recorde" do Brasil em cursos de Direito*. Congresso em Foco. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/brasil-recordista-de-cursos-de-direito-no-mundo/>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

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

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. *Revista Estudos Feministas*, v. 13, n. 1, p. 11–30, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2017.

SENADO. Procuradoria Especial da Mulher. + *Mulheres na política: retrato da sub-representação feminina no poder*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/proc-publicacoes/mais-mulheres-na-politica-retrato-da-subrepresentacao-feminina-no-poder>>. Acesso em: 17 out. 2017.

SMITH, D. E. *The everyday world as problematic: a feminist sociology*. Boston: Northeastern University Press, 1987.

SNYDER, Benson R. *Hidden curriculum*. New York, Knopf, 1971.

SPADE, Dean. Chapter 13: Notes toward racial and gender justice ally practice in legal academia. In: Muhs, Gabriella Guitierrez (org). *Presumed Incompetent: the Intersections of race and class for women in academia*. University Press of Colorado, 2012, pp. 186-187.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUPIOT, Alain. *Homo juridicus: ensaio sobre a função antropológica do direito*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

TINDALL, Natalie T. J.; WATERS, Richard D. Does Gender and Professional Experience Influence Students' Perceptions of Professors? *Journalism & Mass Communication Educator*, v. 72, n. 1, p. 52-67. Artigo publicado primeiramente online: nov. 2015; edição publicada: mar. 2017.

TSUI, Amy Bik May. *Classroom Interaction*. New York: Penguin, 1995.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, v. 243, p. 113-131, jan. 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/42553>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

University of São Paulo. Times Higher Education (THE). Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/university-sao-paulo>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

USP aprova Enem como nova forma de ingresso nos cursos de graduação | USP - Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www5.usp.br/94160/usp-aprova-enem-como-nova-forma-de-ingresso-nos-cursos-de-graduacao/>>. Acesso em: 07 out. 2017.

USP é a 9ª melhor universidade dos países emergentes. EXAME. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/usp-e-a-9a-melhor-universidade-dos-paises-emergentes/>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

Vagas USP 2018 por área. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/Vagas_2018_SiSU.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

VENTURINI, Lilian. *Em oito pontos, o perfil dos moradores de rua de São Paulo*. Nexo Jornal. 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/25/Em-oito-pontos-o-perfil-dos-moradores-de-rua-de-S%C3%A3o-Paulo>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. *Philosophy of education: The Key Concepts*. London: Routledge, 2008.

ZAIDMAN, C. Educação e socialização. In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DOARÉ, H.; SENOTIER, D. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009. p. 80-84.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores Sociais da Diferença. *Sociologia: grandes temas do conhecimento* (Especial Desigualdades), São Paulo, v. 1, pp 14-18, 01 ago 2014.





APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- Perguntas Gerais (núcleo duro de questões abertas a serem feitas em todos os campos):
 - o Como você vê a relação entre alunos e professores na sala de aula?
 - o E como você percebe a participação dos estudantes em sala de aula (participa muito, pouco, como participa)?
 - o Na sua percepção, há alguma diferença na participação de mulheres e homens nas aulas?
 - o Quem você acha que participa ou interage mais na aula (mais velhos ou mais jovens, mulheres ou homens, negros ou brancos, quem senta na frente ou no fundo, etc.)?
 - o Na sua opinião, a que você atribui essa diferença de participação?

[OBSERVAÇÕES: As questões acima são um guia importante e comporta, na medida do possível, a inserção de outras questões que abordem os elementos específicos de cada campo observado].



APÊNDICE II – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Esse protocolo é um guia de observação da pesquisa, com indicações de quais são os tipos de informações que merecem a atenção das pesquisadoras e do pesquisador. Em linhas gerais, importa para este protocolo de observação uma preocupação especial com as interações que ocorrem em sala de aula, tendo em vista que o problema de pesquisa consiste na possível existência de um déficit de interação em sala a partir de marcador de gênero. Esse protocolo não serve para uniformizar os dados a serem gerados, tampouco pretende suprimir a criatividade das pesquisadoras. A ideia é apenas fornecer diretrizes de observação, evitando possíveis distorções na geração de dados.

As pesquisadoras e o pesquisador do grupo devem se atentar para a existência de tipos de anotações a serem realizados em seus respectivos diários de campo: são as sequências descritivas e as sequências interpretativas.

Nas **sequências descritivas**, os pesquisadores devem buscar descrever: espaço, ambiente, cores, sons, cheiros, texturas, atividades, acontecimentos e diálogos, entonações, expressões faciais, retratos de pessoas – aparência, modo de vestir, modo de agir e de falar. Nesta etapa das observações e anotações, o detalhe é mais importante do que o resumo. Para tanto, é importante que sejam criativos, podendo, além das anotações, fazer representações gráficas, desenhos, escrever impressões, guardar objetos e documentos coletados no campo e tirar fotografias (salvo quando houver implicações éticas, como fotografia de pessoas). Nessa etapa, assim como as observações “externas”, descrições “internas” também são relevantes, como sensações e emoções experimentadas pela pesquisadora ou pesquisador em sua experiência etnográfica.

Entre as **sequências interpretativas**, devem buscar fazer (a) notas teóricas (conceitos e ideias) que conectam a experiência observada e a teoria existente, conjecturar e formular novas possíveis hipóteses e, formular implicações teóricas; (b) notas metodológicas, contendo reflexões de estratégias da pesquisa e método(s) aplicado(s) e; (c) notas de planejamento, que podem ser usadas para melhorar a prática da pesquisa, estudar ideias esquecidas e para pensar em como agir a partir de determinada informação que pareceu ser essencial para a execução da pesquisa e que antes não havia aparecido. Todas essas anotações, tanto as das sequências descritivas, quanto as das sequências interpretativas possuem especial relevância em uma pesquisa coletiva, na qual a troca de informação entre participantes deve se dar de forma contínua.

Além dessas instruções gerais, estabelecemos algumas diretrizes mínimas de observação e que devem constar do caderno de campo. Elas não são exaustivas, ao contrário. Notem que esses são os elementos básicos que devem guiar as nossas observações no campo. A ideia desse documento não é esgotar as possibilidades de geração de dados. Ao contrário, é apenas um ponto de partida para que todos possam inserir no caderno de campo informações como essas. É importante lembrar que não é preciso e nem possível observar tudo, e que por vezes detalhes serão mais significativos do que a visão global. A partir dessas diretrizes, é fundamental que cada um utilize da sua criatividade e recursos para captar as riquezas e sutilezas do campo.

- 1) Antes de ir a campo, certifiquem-se de estar com o protocolo de observação e o caderno de campo em mãos (podem utilizar computador, se preferível);
- 2) É importante chegar com antecedência e sair depois do final da aula, a fim de observar toda a construção da dinâmica, desde as pessoas chegando até as conversas informais após o soar do sinal.

- 3) Lembrem-se de estranhar o familiar ao máximo. Por exemplo: como sei que a aula se iniciou (o sinal toca, alguém avisa, as pessoas se sentam...)?; como sei quem é estudante, quem é docente, quem é monitor/ quais os símbolos presentes no espaço? (são as roupas, os objetos que carregam, as mochilas, os cadernos, a idade, a posição que ocupam no espaço, o tom da voz, a tecnicidade/informalidade do discurso...); o que indica que a aula se encerrou? (o sinal toca, estudantes se levantam, a(o) docente indica que a turma pode se levantar); que elementos indicam que alguém “presta atenção” em outrem/ o que significa prestar atenção/respeitar a fala? (a linguagem corporal, a expressão facial; anotações feitas com entusiasmo, parar de anotar para escutar...); quais os jogos corporais ou verbais que marcam interações entre os sujeitos (para indicar o desejo de interagir as mãos são levantadas, estudantes chacoalham a cabeça para indicar concordância com a exposição, alguém corta uma fala/se levanta em sinal de indignação/protesto); etc. [Um recurso útil pode ser imaginar que estamos explicando o que é uma aula para alguém que nunca foi a uma aula ou entrou na universidade. No início, essa tática pode auxiliar a estranhar o familiar.].
- 4) No início e no fim da aula, é importante saber qual é o perfil da turma. Assim, devemos contar quantos estudantes estão presentes (por gênero, raça, média de idade, etc)
- 5) Indicar o gênero de cada docente
- 6) Registrar as manifestações e interações entre os estudantes e entre estudantes e docentes. Nesse sentido, vale observar, por exemplo (lista meramente exemplificativa):
- A manifestação foi voluntária ou não?
 - Se várias pessoas levantaram a mão, a quem foi dada a palavra? À aluna ou ao aluno?
 - Qual foi a repercussão da fala de cada um? As pessoas prestaram atenção no comentário/pergunta ou
 - Descrever o modo de falar, tom de voz, gestos, simpatia ou antipatia, fala agressiva ou mais amena.
 - Registrar quem respeita o tempo de fala e quem o desrespeita.





Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**

