



FGV DIREITO SP

GLOBALIZAÇÃO, ENSINO JURÍDICO E DESIGUALDADE

VOLUME 1

CONTEXTO DO ENSINO E SUJEITOS

acadêmica
LIVRE

José Garcez Ghirardi
Marina Feferbaum
organização

LIVRE *para*

pensar

ler

copiar

partilhar

A Coleção Acadêmica Livre publica obras de livre acesso em formato digital. Nossos livros abordam o universo jurídico e temas transversais por meio de diferentes enfoques. Podem ser copiados, compartilhados, citados e divulgados livremente para fins não comerciais. A coleção é uma iniciativa da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP).

Esta obra foi avaliada e aprovada pelos membros do Conselho Editorial da coleção.

Conselho Editorial

Flavia Portella Püschel (*FGV DIREITO USP*)

Gustavo Ferreira Santos (*UFPE*)

Marcos Severino Nobre (*Unicamp*)

Marcus Faro de Castro (*UnB*)

Violeta Refkalefsky Loureiro (*UFPA*)

acadêmica
LIVRE

GLOBALIZAÇÃO, ENSINO JURÍDICO E DESIGUALDADE

**VOLUME 1 – CONTEXTO DO
ENSINO E SUJEITOS**

***José Garcez Ghirardi
Marina Feferbaum***
(Organização)

Os livros da Coleção Acadêmica Livre podem ser copiados e compartilhados por meios eletrônicos; podem ser citados em outras obras, aulas, sites, apresentações, blogues, redes sociais etc., desde que mencionadas a fonte e a autoria. Podem ser reproduzidos em meio físico, no todo ou em parte, desde que para fins não comerciais.

A Coleção Acadêmica Livre adota a licença Creative Commons – Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional, exceto onde estiver expresso de outro modo.



Editora-chefe

Clarissa Piterman Gross

Edição

Lyvia Felix

Preparação de texto

Monalisa Marcondes Neves

Revisão de texto

Bárbara Piloto Sincerre

Projeto gráfico da coleção

Ultravioleta Design

Editoração

Negrito Produção Editorial

Capa

Marcelo Guerreiro (Ultravioleta Artes Gráficas)

Globalização, ensino jurídico e desigualdade [recurso eletrônico] / José Garcez Ghirardi, Marina Feferbaum (organização). – São Paulo : FGV Direito SP, 2022.

296 p. – (Coleção Acadêmica Livre, v. 1)

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-87355-32-0

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Ensino superior – Brasil. 3. Direito à educação – Brasil. 4. Desigualdade social – Brasil. 5. Globalização. I. Ghirardi, José Garcez. II. Feferbaum, Marina. III. Fundação Getulio Vargas.

CDU 34:378(81)

Ficha catalográfica elaborada por: Cristiane de Oliveira CRB SP-008061/O
Biblioteca Karl A. Boedecker da Fundação Getulio Vargas – SP

FGV Direito SP

Coordenadoria de Publicações

Rua Rocha, 233, 11º andar

Bela Vista – São Paulo – SP

CEP: 01330-000

Tel.: (11) 3799-2172

E-mail: publicacoes.direitosp@fgv.br

Este livro tem origem no curso “O Direito na era digital: globalização, educação jurídica e desigualdade”, ministrado no segundo semestre de 2020 pelo professor José Garcez Ghirardi no Programa de Pós-Graduação da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). A realização desse curso insere-se no âmbito do projeto CAPES-Print “O Direito na Era Digital”.

SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA

JOSÉ GARCEZ GHIRARDI

Professor associado e em tempo integral da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Pós-doutor pelo Collège de France, Chaire État Social et Mondialisation, com bolsa FAPESP, e pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre e doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Advogado formado pela USP. Foi membro, por dois mandatos, da Diretoria da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi), tendo também atuado como membro da Comissão de Especialistas da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) para a área de Direito. Coordenador do projeto CAPES-Print/FGV “O Direito na Era Digital”. Coordenador do Observatório do Ensino do Direito da FGV DIREITO SP e membro do Conselho Acadêmico do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da FGV DIREITO SP.

MARINA FEFERBAUM

Coordenadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) e da área de Metodologia de Ensino da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP), onde também é professora dos programas de graduação e pós-graduação. Graduada, mestra e doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

AMANDA MITSUE ZUCHIERI

Bacharela em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestranda em Direito e Desenvolvimento pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP), contemplada pela Bolsa Mario Henrique Simonsen. Pesquisadora no Centro de Estudos de Comércio Global e Investimento (CCGI), vinculado à Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV EESP). Pesquisadora no Projeto “Direito e relações econômicas entre Brasil e China: evidências empíricas em contraste”, desenvolvido pela FGV DIREITO SP.

ANDRESSA DOS SANTOS SAMPAIO DE CAMARGO

Bacharela em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Organizadora do coletivo Rede de Juristas Negros. Foi professora assistente da disciplina de Direitos de Gênero e Raça ministrada na PUC-SP pela Prof^a. Dra^a. Lucineia Rosa dos Santos e, atualmente, é professora assistente na disciplina de Direitos Humanos dos Refugiados, também ministrada na referida universidade. Associada Jr. no Araújo e Policastro Advogados.

BÁRBARA PRADO SIMÃO

Mestranda em Direito e Desenvolvimento pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Graduada pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP). Durante a graduação, foi aluna intercambista na universidade Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) – Sociologia Jurídica, pelo Ministério da Educação. Atuou como pesquisadora na área de Telecomunicações e Direitos Digitais do Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (Idec). É coordenadora da área de Privacidade e Vigilância do InternetLab.

BEATRIZ DE CASTRO ROSA

Doutora e mestra em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Pós-doutoranda pela FGV DIREITO SP. Professora dos

cursos de graduação em Direito da UNIFOR e do Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS). Pesquisadora e gestora educacional, atuando como Diretora Pedagógica da Escola da Magistratura do Estado do Ceará (ESMEC).

CARLOS ROBERTO GARCIA MIRANDA NEGRI

Graduando em Direito pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Cofundador e ex-diretor do Laboratório de Educação em Direito e Cidadania e do Grupo de Estudos Constitucionais da FGV DIREITO SP. Ex-diretor do Centro de Assistência Jurídica Saracura. Pesquisador do Núcleo de Justiça e Constituição da FGV DIREITO SP e egresso da Escola de Formação Pública da Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP). Consultor na ICO Consultoria.

DENISE ALMEIDA DE ANDRADE

Pós-doutora em Direito Político e Econômico pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (PNPD-Capes). Mestre e doutora em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Formação pelo Center for Brazilian Studies da Columbia Law School (Nova York) em Mediation and Judicial System. Professora e pesquisadora na área de Direitos Humanos, Direitos Fundamentais e Gestão de Conflitos. Professora do mestrado e da graduação em Direito da UNICHRISTUS. Professora da FGVLaw – São Paulo.

GABRIELA TIEMI MORIBE

Advogada, mestranda em Direito e Desenvolvimento na Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Advoga e pesquisa sobre a regulação da internet e de novas tecnologias, com enfoque na proteção à privacidade de dados pessoais. Bacharela em Direito pela Universidade de São Paulo, foi aluna intercambista na Erasmus School of Law (Erasmus University Rotterdam, Holanda). Atuou profissionalmente em organizações da sociedade civil como ARTIGO 19 e NIC.br e em escritório de advocacia especializado em clientes da área de Tecnologia. *Privacy counsel* no Nubank.

JOSÉ GARCEZ GHIRARDI

Professor associado e em tempo integral da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Pós-doutor pelo Collège de France, Chaire État Social et Mondialisation, com bolsa FAPESP, e pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre e doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Advogado formado pela USP. Foi membro, por dois mandatos, da Diretoria da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi), tendo também atuado como membro da Comissão de Especialistas da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) para a área de Direito. Coordenador do projeto CAPES-Print/FGV “O Direito na Era Digital”. Coordenador do Observatório do Ensino do Direito da FGV DIREITO SP e membro do Conselho Acadêmico do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da FGV DIREITO SP.

JOÃO PEDRO RODRIGUES OLIVEIRA

Graduando bolsista da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP) e bolsista Endowment. Bolsista egresso da Escola de Formação Pública da Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP) e do Programa de Iniciação Científica da FGV DIREITO SP. Coordenador e cofundador do Grupo de Estudos Constitucionais da FGV DIREITO SP – GRECO.

LAURA MASTROIANNI KIRSZTAJN

Mestranda em Direito do Estado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP). Bacharela em Direito pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Pesquisadora do Núcleo de Justiça e Constituição da FGV DIREITO SP e orientadora na Escola de Formação em Pesquisa da Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP). Integrante da equipe de Metodologia e Formação do Laboratório de Educação em Direito e Cidadania (LEDEC).

LETÍCIA ROBERTA MEDEIROS PIRANGY DE SOUZA

Mestranda em Direito, *Compliance*, Mercado e Segurança Humana pela Faculdade CERS. Especialista em Direito Penal e Criminologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bacharela em Direito pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Residente Jurídica da Defensoria Pública do Estado do Amazonas – Núcleo Prisional.

LUISA MORAES ABREU FERREIRA

Mestra em Direito Penal pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Doutoranda em Direito e Desenvolvimento pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Pesquisadora do Núcleo de Gênero e Direito da FGV DIREITO SP. Diretora e fundadora do Endowment Direito GV.

LUIZA NOGUEIRA PAPPY

Bacharela em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e especialista em Direito Empresarial pela FGV LAW. Mestranda em Direito e Desenvolvimento na Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP), onde foi contemplada com bolsa integral Mario Henrique Simonsen e participa como pesquisadora no Núcleo de Direito Global e Desenvolvimento.

MARCO ANTONIO LOSCHIAVO LEME DE BARROS

Professor da Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo (USP), com apoio da Fapesp. Realizou estágio de pós-doutorado na área de Economia Política Internacional na USP, com apoio da Capes. Foi *visiting researcher* na UCLA School of Law e no Instituto Internacional de Sociologia do Direito, em Onãti. É líder do grupo de pesquisa Direito & Regulação da Sociedade, cadastrado no CNPq.

MARINA FEFERBAUM

Coordenadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) e da área de Metodologia de Ensino da Escola de Direito de São Paulo da Fundação

Getulio Vargas (FGV DIREITO SP), onde também é professora dos programas de graduação e pós-graduação. Graduada, mestra e doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

MATHEUS DE BARROS

Doutorando na Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Mestre em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Universidade de São Paulo (FDUSP). Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (FDSBC). Pesquisador do Núcleo de Estudos sobre o Crime e a Pena da FGV DIREITO SP.

MIRIAM OLIVIA KNOPIK FERRAZ

Doutoranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) com dupla titulação em Dottorato di Ricerca na Universidade de Roma Sapienza – La Sapienza. Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos de Análise Econômica do Direito da PUCPR. Professora da FAE Centro Universitário.

OTON DE ALBUQUERQUE VASCONCELOS FILHO

Doutor e mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Corpo Permanente dos Programas de Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável da Universidade de Pernambuco (UPE) e em Direito, Mercado, *Compliance* e Segurança Humana da Faculdade CERS. Professor da graduação do curso de Direito da UPE e do ESUDA. Editor responsável da revista científica *Disruptiva*, da Faculdade CERS. Presidente da Academia Lusobrasileira de Ciências Jurídicas (ALBCJ). Membro da Academia Pernambucana de Direito do Trabalho (APDT). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq/UPE Direito e os Conflitos Oriundos da Pós-Modernidade.

PAULA ABI-CHAHINE YUNES PERIM

Bacharela em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutoranda em Direito Processual Civil pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Direito Processual Civil pela USP. Especialista

em Direito Processual Civil pela PUC-SP. Membro do CBAR. Membro do IBRAC. Sócia de Carvalho, Machado e Timm Advogados (CMT).

ROBERTO MALUF FILHO

Mestrando em Direito e Desenvolvimento na Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ex-aluno da Escola de Formação Pública da Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP). Advogado.

SABRINA MARIA FADEL BECUE

Pós-doutoranda em Direito Comercial pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e doutora em Direito pela USP. Bacharela em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). LL.M. International Commercial Law and Dispute Resolution vinculado à Swiss International Law School. Professora de Direito Empresarial da FAE Centro Universitário e da Fundação de Estudos Sociais do Paraná (FESP-PR). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Núcleo de Estudos em Direito Civil Constitucional (Virada de Copérnico – UFPR) e do Centro da Empresa em Crise (USP).

YURI RIBEIRO DE OLIVEIRA

Bacharel em Direito pelo Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho. Especialista em Direito e Processo Tributários pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e em Direito Processual Civil com formação em Magistério Superior pela Universidade Anhanguera – UNIDERP, Instituto Brasileiro de Direito Processual (IBDP) e Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes (LFG). Advogado da Confederação Nacional do Comércio (CNC). Experiência em causas perante a Justiça do Trabalho, a Justiça Federal, os Juizados Especiais e as Varas Cíveis em comarcas do interior do estado do Piauí e do Maranhão. Aluno do Mestrado Profissional da Faculdade CERS na Linha de Pesquisa “Direito, *Compliance*, Mercado e Segurança Humana”.

INTRODUÇÃO	15
Marina Feferbaum e José Garcez Ghirardi	
PARTE 1 – CONTEXTO DO ENSINO JURÍDICO	
1 CAPITALISMO FINANCEIRO, EDUCAÇÃO JURÍDICA EM MASSA E DESIGUALDADE ENTRE PARES	20
Oton de Albuquerque Vasconcelos Filho, Letícia Roberta Medeiros Pirangy de Souza e Yuri Ribeiro de Oliveira	
2 GLOBALIZAÇÃO E DIREITOS: O QUE O ENSINO JURÍDICO TEM A VER COM ISSO?	43
Marina Feferbaum e Denise Almeida de Andrade	
3 EDUCAÇÃO JURÍDICA GLOBALIZADA: INDÍCIOS A PARTIR DA ADVOCACIA BRASILEIRA	63
Amanda Mitsue Zuchieri, Luiza Nogueira Papy e Roberto Maluf Filho	
4 DOCÊNCIA JURÍDICA E <i>GIG ECONOMY</i>: ENTRE PRECARIZAÇÃO E EFICIENTISMO NA SALA DE AULA	96
Marco Antonio Loschiavo Leme de Barros e Matheus de Barros	
5 PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> E EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REGULAÇÃO E DO MERCADO	130
José Garcez Ghirardi e Beatriz de Castro Rosa	
6 QUEM APLICA E ATESTA O DIREITO: O ENSINO JURÍDICO E AS CERTIFICAÇÕES EM PROTEÇÃO DE DADOS	155
Bárbara Prado Simão e Gabriela Tiemi Moribe	
7 O DESAFIO SOCIOECONÔMICO DE UMA ESCOLA DE DIREITO GLOBAL: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE BOLSAS DA FGV DIREITO SP	186
João Pedro Rodrigues Oliveira e Luisa Moraes Abreu Ferreira	
PARTE 2 – SUJEITOS DO ENSINO JURÍDICO	
8 PANDEMIA E EXTENSÃO: INOVAÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DIANTE DA ACENTUAÇÃO DAS DESIGUALDADES – O CASO LEDEC	214
Laura Mastroianni Kirsztajn e Carlos Roberto Garcia Miranda Negri	

9 | DOCENTES NEGRAS NA ACADEMIA DO DIREITO: PERCEPÇÕES DE HISTÓRIAS REAIS **241**

Paula Abi-Chahine Yunes Perim e Andressa dos Santos Sampaio de Camargo

10 | POLÍTICA EDUCACIONAL DE GÊNERO COMO PROPULSORA DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL **270**

Sabrina Maria Fadel Becue e Miriam Olivia Knopik Ferraz

INTRODUÇÃO

Marina Feferbaum
José Garcez Ghirardi

A globalização corporativo-financeira é, em larga medida, produto de um amplo movimento de resignificação do Direito, de seus atores e de sua dinâmica. A crescente “interdependência entre mercados e produção em diferentes países devido às dinâmicas de comércio de bens e serviços e aos fluxos de capital e de tecnologia” (BONTURI e KIICHIRO, 1993, p. 146)¹ que ela representa não se poderia realizar sem a criação de instrumentos e arranjos normativos capazes de dar segurança jurídica às novas dinâmicas econômicas.

Essa ligação estreita entre formas jurídicas e formas de produção e acumulação de capital faz com que as controvérsias sobre o sentido político e social da globalização se manifestem também no campo do Direito. Visões mais otimistas sobre o processo de globalização entendem que os juristas devem buscar contribuir para o aperfeiçoar. Elas frequentemente valorizam os ganhos que podem advir de uma renovação dos sistemas jurídicos nacionais e de sua articulação harmoniosa com um emergente direito global. Esse novo direito seria capaz de fazer com que crescimento econômico, respeito ao *rule of law*, inclusão social e ampliação de direitos se reforçassem mutuamente (BHAGWATI, 2007).

Visões mais pessimistas entendem que as novas formas de regulação (e os profissionais do Direito que as desenham) têm sido instrumentais para o aumento da desigualdade ao redor do globo (PISTOR, 2020). Elas entendem que o movimento contemporâneo de passagem do governo à governança

1 No original: “[...] the process of globalisation, by which is meant the increasing interdependence of markets and production in different countries through trade in goods and services, cross-border flows of capital, and exchanges of technology”.

e da lei à regulação (OST e KERCHOVE, 2010) tem contribuído para a precarização da rede de seguridade social e penalizado os mais vulneráveis. Alguns críticos sustentam que mesmo a ideia de *rule of law* pode ser – e tem sido – pervertida para beneficiar os mais abastados e mesmo para perverter a democracia (TAMANAH, 2008).

Celebratórias ou críticas ao processo de globalização, essas narrativas convergem, entretanto, no reconhecimento da centralidade do Direito para a constituição desse fenômeno, bem como do caráter estratégico da atuação dos juristas nesse cenário. Esse reconhecimento torna mais relevante, e mais intrincado, o debate sobre o sentido do Direito nas sociedades contemporâneas. Posições diversas sobre o sistema jurídico e seus atores, assim como diagnósticos divergentes sobre sua qualidade e legitimidade, ou sobre as melhores formas de normatizar a vida em comum radicam, frequentemente, em matrizes ideológicas diferentes.

As faculdades de Direito ocupam um lugar central para a constituição desse debate e para a construção das soluções práticas que dele decorrem. Os cursos jurídicos são o *loci* nos quais são gestados, moldados e normalizados modos específicos de pensar o Direito e sua função social. Agentes centrais para a reprodução simbólica (pela teorização, pela seleção de autores canônicos, pela definição dos currículos, pela seleção de temas a serem pesquisados, etc.) e material da sociedade (pela capacitação profissional, pela transmissão e certificação dos saberes, etos e práticas constitutivos do profissional de Direito, etc.), os cursos jurídicos participam, necessariamente, do processo de globalização e de suas múltiplas consequências. Eles veem-se, assim, desafiados a posicionar-se ante esse fenômeno.

É possível sugerir que, no Brasil, as profundas e complexas transformações no ensino e na pesquisa em Direito que vêm sendo observadas com mais nitidez desde o início do presente século podem ser vistas como tentativas de responder a esse desafio. O notável impulso que receberam, nessas últimas décadas, os debates acadêmicos sobre o ensino jurídico – com ricos embates sobre metodologias, matérias e objetivos – e sobre a pesquisa na área – com igualmente produtivas divergências sobre métodos, objetos e objetivos – testemunha o esforço de a comunidade acadêmica reconfigurar os modos de se conceber, teorizar e implementar o Direito e suas instituições.

No centro dessas tentativas de respostas, figura, de modo inevitável, mas nem sempre explícito, uma leitura do processo de globalização e de suas ambiguidades. Há, também, formulações específicas sobre o significado social do Direito e do Estado, sobre as condições de sua legitimidade em sociedades democráticas e sobre o desenho ideal para suas instituições.

Assim, sustenta-se aqui que postular modos diversos de se ensinar e pesquisar o Direito não é propor maneiras variadas de se tratar um mesmo objeto, mas sustentar um modo determinado de se constituir o objeto jurídico. Construí-lo de um ou outro modo tem, nem é preciso lembrar, implicações práticas de enorme relevância. O ensino e a pesquisa, dentro da universidade, têm uma incontornável dimensão política.

Pensar as conexões entre educação jurídica, globalização e desigualdade torna-se, portanto, tarefa indispensável para os acadêmicos e profissionais do Direito. Essas conexões manifestam-se em todas as áreas do Direito: do tributário ao trabalhista, da teoria do Estado ao direito processual, do direito empresarial ao direito ambiental, dos direitos humanos ao direito financeiro, não há aspecto da atividade dos juristas em que essa complexa ambivalência da globalização não se insinue.

Ela convida docentes, pesquisadores e operadores a pensarem, em profundidade, o sentido de suas escolhas. Nas instituições voltadas para a formação de juristas, as decisões tomadas cotidianamente implicam necessariamente – por suas inclusões e exclusões, suas hierarquias implícitas e explícitas, suas ênfases e seus silenciamentos – uma percepção específica das relações entre esses três termos.

Este volume busca contribuir para a construção e o desenvolvimento, como objeto de reflexão acadêmica, das relações entre globalização, educação jurídica e desigualdade. Ele reúne contribuições que mostram estratégias diversas para se pensar o modo como as faculdades de Direito refletem e teorizam as múltiplas imbricações entre o econômico, o político, o social e o jurídico.

REFERÊNCIAS

- BHAGWATI, Jagdish. *In Defense of Globalization*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- BONTURI, Marcos; KIICHIRO, Fukasaku. Globalisation and Intra-Firm Trade: An Empirical Note. *OECD Economic Studies*, n. 20, p. 145-159, primavera 1993. Disponível em: <https://www.oecd.org/unitedstates/33948827.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- OST, François; KERCHOVE, Michel van de. *De la pyramide au réseau? Pour une théorie dialectique du droit*. Bruxelas: Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis, 2010.
- PISTOR, Katharina. *The Code of Capital: How the Law Creates Wealth and Inequality*. Princeton: Princeton University Press, 2020.
- TAMANAH, Brian Z. The Dark Side of the Relationship between the Rule of Law and Liberalism. *NYU Journal of Law and Liberty*, v. 33, 2008. St. John's Legal Studies Research Paper n. 08-0096. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=1087023>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PARTE 1

CONTEXTOS DO ENSINO JURÍDICO

CAPÍTULO 1

CAPITALISMO FINANCEIRO, EDUCAÇÃO JURÍDICA EM MASSA E DESIGUALDADE ENTRE PARES

Oton de Albuquerque Vasconcelos Filho
Letícia Roberta Medeiros Pirangy de Souza
Yuri Ribeiro de Oliveira

INTRODUÇÃO

O tecido social sofreu transformações geradas pelo processo de globalização. As tecnologias da informação e comunicação viabilizaram o estabelecimento desse cenário, rompendo as bases da forma capitalista então vigente. Com a expansão do mercado financeiro, os bancos passaram a ser os maiores financiadores de empresas, por meio de empréstimos ou investimentos diretos, e o principal marco desse fenômeno é a bolsa de valores (COLMENARES e PARDO, 2017).

De acordo com Chiarini, Mafra e Rapini (2017), quando uma revolução tecnológica se inicia tem-se uma irrupção, havendo desemprego e declínio da estrutura industrial dominante, algo que se relaciona à situação econômica do momento de início da difusão do novo paradigma. Assim, tem-se uma expansão acelerada do crescimento vinculado à nova tecnologia, momento de especulação acerca do novo, de descolamento do valor real dos ativos, das novidades que podem surgir com a inovação nascente, período de instalação dominado pelo capital financeiro/especulativo em sua estrutura.

Essa ruptura ocasionou modificações de diversos matizes. No contexto da educação superior surgiram grupos empresariais, nacionais e internacionais, que viabilizaram a educação em massa e deram início ao processo de mercantilização do ensino. Segundo Bielschowsky (2020), o setor privado tem mudado bastante, principalmente devido a três fatores: crescente concentração de matrículas em poucos grupos empresariais do ramo da educação, crescimento de matrículas em instituições de ensino superior (IES) particulares

com fins lucrativos e maior participação percentual de alunos na modalidade ensino a distância (EaD). O crescimento das IES foi desproporcional à real necessidade do mercado em nome do acesso à educação para todos.

No âmbito do ensino jurídico, notadamente no contexto do aprendizado em massa, percebe-se que a construção do conhecimento não atende às premissas dispostas na carta constitucional. Os índices alarmantes de reprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) constituem uma evidência analítica que comprova tal fato.

Diante desse cenário, indaga-se: em que medida a flexibilização para a abertura de cursos de Direito, presenciais ou na modalidade EaD, tem se harmonizado com o direito a uma educação de qualidade e ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho? O método de investigação utilizado foi o hipotético-dedutivo, porque na tomada de decisão para abertura e manutenção de cursos jurídicos será necessário observar a existência de necessidade regional/ padrão de qualidade, a fim de que o resultado seja o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A pesquisa é qualitativa quanto à abordagem, exploratória quanto aos objetivos, bibliográfica e documental quanto aos procedimentos (MARCONI e LAKATOS, 2021).

A estrutura interna do texto deu-se, de início, com a análise do capitalismo financeiro e de suas repercussões nas instituições de ensino superior para logo após versar sobre a educação em massa e suas consequências na formação superior, especialmente no caso do ensino jurídico no Brasil e da dicotomia entre o direito à educação jurídica de qualidade e as grandes corporações. Por fim, houve análise de direitos fundamentais, ensino jurídico em massa e sua (in)sustentabilidade.

Para os autores do presente trabalho, o conceito de sustentabilidade alinha-se ao pensamento de Feil e Schreiber (2017), que a consubstanciam na preocupação com a qualidade de um sistema que integra indissociavelmente o ambiental e o humano, avaliando propriedades e características, abrangendo aspectos ambientais, sociais e econômicos.

A pesquisa revelou-se justificada, promovendo benefícios para a comunidade científica na discussão dessa matéria, contribuindo para o estabeleci-

mento de uma reflexão crítica que busca promover uma tomada de decisão a respeito da necessidade de se estabelecer critérios mais rígidos para a abertura e a manutenção dos cursos jurídicos, com o fito de garantir o direito à educação de qualidade.

1. O CAPITALISMO FINANCEIRO E SUAS REPERCUSSÕES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O capitalismo financeiro/monopolista é a fase do sistema capitalista que teve origem gradativa ao longo do final do século XIX e início do século XX e caracteriza-se pela especulação financeira em torno de ações de empresas, juros, títulos de dívidas e outras formas de crédito que são comercializadas tal como mercadorias (COLMENARES e PARDO, 2017).

Com a expansão do mercado financeiro, os bancos passaram a ser os maiores financiadores de empresas, por meio de empréstimos ou investimentos diretos, e o principal marco desse fenômeno é a bolsa de valores, grande símbolo do capitalismo financeiro e local na qual se negociam ações e investimentos de companhias, especulando-se lucros futuros, em um verdadeiro mercado de risco (COLMENARES e PARDO, 2017).

Ainda segundo Colmenares e Pardo (2017), essa fase do capitalismo é também chamada de “monopolista”, por conta da concentração de capitais e de mercado nas mãos de poucas e pujantes empresas, as quais, com a comercialização de direitos e ações sobre indústrias e instituições, terminam por adquirir as demais, até que passem a controlar boa parte do mercado, criando oligopólios, monopólios e/ou *holdings*. Tal fenômeno de concentração tem se verificado no setor de ensino público superior com as consequências que serão apontadas adiante.

Chiarini, Mafra e Rapini (2017) chamam atenção para o fato de que, quando uma revolução tecnológica se inicia, tem-se uma irrupção, havendo muito desemprego e um declínio da estrutura industrial dominante, algo que se relaciona à situação econômica do momento de início da difusão do novo paradigma. A partir daí tem-se uma expansão acelerada do crescimento vinculado à nova tecnologia, momento de especulação acerca do novo, do descolamento do valor real dos ativos, das novidades que podem surgir com

a inovação nascente, período de instalação dominado pelo capital financeiro/especulativo em sua estrutura.

Consoante Bielschowsky (2020), o setor privado passou por diversas mudanças nos últimos dez anos, principalmente devido à concentração de matrículas em grupos de educação específicos, de natureza particular e com fins lucrativos, bem como a uma adesão maior à modalidade de ensino a distância.

No ano de 2018, apenas dez grupos empresariais, nove dos quais com fins lucrativos (podem distribuir lucros entre proprietários e acionistas e ser comandados por grupos com ações na bolsa de valores), detinham 48% dos ingressos nas IES particulares e 60% das novas matrículas (INEP, 2018).

Ainda de acordo com Bielschowsky (2020, p. 249):

Em 2018, 45,7% dos alunos que ingressaram no ensino superior o fizeram em cursos de EaD, fenômeno fortemente liderado pelos dez maiores grupos empresariais, cujo percentual de ingressantes em EaD naquele ano foi de 62,4%, enquanto no restante das IES esse percentual foi de 21,2%.

Dessa forma, mantida a tendência atual, em que o ensino superior privado no Brasil tem tido alta concentração de matrículas nos grandes grupos empresariais, que oferecem serviços de EaD, tem-se um cenário desolador, visto que essas empresas conseguem atrair os estudantes com preços baixos, devendo, para tanto, comprimir seus custos.

A lógica citada sacrifica a quantidade de professores e tutores por aluno, estando em desarmonia com os comandos constitucionais inseridos nos arts. 205 e 206, VII, um quadro que compromete a qualidade do ensino.

Por outro lado, embora a organização do setor privado se relacione a um expressivo aumento no número de matrículas, supostamente benéfico por democratizar o acesso ao ensino superior, a considerar-se as elevadas taxas de evasão nos anos iniciais nas IES com maior número de estudantes e a baixa qualidade no ensino, o efeito final no número de diplomados tende a se mostrar baixo.

2. EDUCAÇÃO EM MASSA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR: O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A DICOTOMIA ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO JURÍDICA DE QUALIDADE E AS GRANDES CORPORações

A educação, de acordo com o conceito estabelecido nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS, 2013), “[...] é a aquisição do conhecimento como resultado de instrução em um curso formal de estudo”. Por ser um serviço, a educação deve se adequar aos padrões em que vive a sociedade, passando por diversas transformações ao longo do tempo. Conforme os preceitos de Valente (1999), a necessidade de educar mais pessoas surgiu à medida que emergiram os sistemas produtivos urbanos mais complexos, como as fábricas e empresas. Isso fez com que se adotasse o modelo de produção em massa, aplicando as ideias do fordismo à educação.

Ao aplicar os moldes do fordismo à educação, Valente (1999) explica que o ambiente de aprendizado pode ser visto como uma linha de montagem na qual o aluno é o produto que está sendo “montado” (educado) e os professores são os “montadores”, responsáveis por nutrir de informação esses produtos.

Todavia, a educação fundada nos padrões da produção em massa sofre severas críticas e não se sustenta ao longo do tempo. Inicialmente, cumpre destacar que esse modelo de educação desperdiça a capacidade do ser humano de criar e pensar. Conforme Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar caminhos para a sua própria produção ou a sua construção, algo que o ensino massificado não consegue atender. Não há um investimento no corpo docente que agregue valor ao “produto que está sendo montado” e, por fim, há o desperdício de tempo e recursos quando se tenta jogar na sociedade um produto que não é exatamente o que se deseja, ou seja, alunos que adquiriam ensino de baixa qualidade ao longo do curso (VALENTE, 1999).

A educação em massa pode ser definida como a forma de aquisição de conhecimento como resultado de instrução em um curso formal de estudo baseado no paradigma fordista de produção. Apesar de essa forma de construção do conhecimento ter tido grande importância na transição de um

modelo de educação artesanal (como o ensino aplicado em casa) para um modelo que alcança mais pessoas, há críticas no tocante à eficiência porque são colocadas no mercado profissional pessoas que receberam ensino de baixa qualidade, sendo incapazes de sobreviver na sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999) na contramão do pensamento emancipatório de Freire (1996).

Considera-se, quanto a essa temática, a existência de uma dicotomia entre a educação superior que é assegurada pelos instrumentos legais pertinentes e a mercantilização desse ensino em prol da ação do capitalismo, sobretudo no setor privado. Em outras palavras: por mais que o teor tanto da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) preconize a necessidade de uma política educacional nas três esferas de poder (federal, estadual e municipal), nota-se a flagrante precarização do ensino superior em benefício de grandes corporações empresariais e de suas instituições privadas.

Pode-se dizer que o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro é resultante de políticas neoliberais que passaram a ser praticadas no Brasil de forma mais enfática após a Reforma do Estado, ocorrida na década de 1990. Sob forte influência do Banco Mundial, o desmonte da oferta do ensino público superior de qualidade passou a ser mais evidente. O afã em materializar esse processo, alinhado à reestruturação das relações produtivas, fez com que o Banco Mundial promovesse diversas mudanças em seu campo relacional, algumas até paradoxais. Entre elas, destacam-se: a) trabalho docente em condições precárias; b) realização de aportes financeiros de ordem pública no ensino privado; e c) acesso a alunos nas universidades diante do cumprimento de parâmetros predeterminados (MELLO, 2019).

No contexto legal, a CRFB, em seu art. 205, expressa que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já no art. 206, que trata da principiologia do ensino, destaca, em seu inciso VII, que o ensino será ministrado com base na garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Segundo a Carta Magna, a educação é um direito (BRASIL, 1988). Esse verbete remete à ideia de algo que deve ser usufruído pelo cidadão e garantido pelo Estado. Além de ser um direito, a educação no sentido constitucional possui a finalidade de desenvolver o indivíduo, a fim de que possa alcançar sua emancipação. Assim, a perspectiva da oferta de uma educação de qualidade é a de formar cidadãos trabalhadores, sendo o ensino superior uma das etapas necessárias para o êxito no cumprimento da trajetória escolar (DINIZ e GOERGEN, 2019).

Ainda no campo da legislação sobre a educação, encontra-se explícito na LDB, precisamente em seu art. 1º, que

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Como se pode observar, a concepção de educação presente na legislação que define as diretrizes educacionais brasileiras foi formulada sob a égide da pluralidade. Isso é percebido no trecho que cita os processos de formação que acontecem não somente nas instituições universitárias, mas também em ações culturais promovidas pelos movimentos sociais. Portanto, esses espaços em que a educação pode se manifestar encontram-se presentes na LDB (BRASIL, 1996).

Pode-se dizer que, nesse campo de lutas, os interesses de grandes grupos educacionais atuantes no ensino superior têm sido atendidos e representam a consolidação do quadro social formado por uma diminuta porcentagem da população, a qual detém o capital e os meios de produção, em detrimento da massa trabalhadora, que precisa da educação para galgar cargos estratégicos (FREITAS, 2018).

No caso do Brasil, mais especificamente na década de 1990, a chamada Reforma do Estado fez com que o projeto neoliberal se mostrasse de forma mais presente nas políticas de educação, em especial no ensino superior, com o intuito de atender às recomendações de órgãos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM) (MIRANDA, 2016).

A partir desse contexto, mais precisamente durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, a expansão do ensino superior privado começa a acontecer no Brasil. É nessa mesma época que surgem os conglomerados empresariais, criados por meio da fusão de grandes organizações. Com isso, verdadeiros oligopólios educacionais foram formados e subverteram a lógica do acesso à educação. Concomitantemente, nessa mesma época a educação pública passa a enfrentar duros cortes orçamentários, o que contribuiu para a sua precarização (CRUZ e PAULA, 2018).

Nos últimos anos, observa-se o sucateamento da educação pública, devido ao recrudescimento das políticas neoliberais em nível global e, por conseguinte, no Brasil (LOPES, SASSAKI e VALLINA, 2018). De maneira contrária ao que consta nas legislações pertinentes (BRASIL, 1988 e 1996), a educação (mais precisamente o ensino superior) tornou-se mercadoria disponível a quem possui poder de compra para a “adquirir”.¹

De acordo com Sguissardi (2015), a transformação desse ensino superior em mercadoria é caracterizada por um processo de massificação mercantilizadora, impedindo a democratização dessa modalidade de educação. Ademais, o autor argumenta que, para não haver a caracterização do processo de massificação, o ensino superior deve oferecer aos alunos igualdade em condições de acesso, garantindo permanência (sustentabilidade) e êxito ao longo do tempo.

A forma de tentar impedir a massificação do ensino de baixa qualidade e garantir êxito e permanência pode ser consubstanciada na tese defendida por Adorno (1995), na qual ele afirma que o campo educacional deve ser de resistência às tendências regressivas presentes na sociedade.

1 Na realidade, não há que se falar em aquisição da educação em seu sentido estrito, haja vista a latente precariedade na qualidade do ensino ofertado.

É acertado mencionar que por mais que as legislações pertinentes às questões educacionais se notabilizem por assegurar o acesso e o caráter humanista e pluralista do ensino, nota-se que, na prática, somente a existência dessas legislações não se mostra suficiente para garantir que se faça o que nelas é preconizado (FREITAS, 2018).

Sob a égide da privatização, as universidades particulares veem-se fortalecidas em seu campo de atuação, principalmente quando seu *modus operandi* se mostra congruente com os critérios de avaliação de graduação (INEP, 2017a e 2017b). Os resultados positivos nas avaliações periódicas a que essas instituições são submetidas são costumeiramente utilizados em ações de marketing para reforçar a ideia de qualidade e eficiência do ensino ofertado nas faculdades privadas. Isso é feito pelos centros universitários e faculdades privadas com a intenção de atrair mais alunos (leia-se clientes) e, assim, aumentar seu fluxo de caixa, sem atenção às premissas constitucionais no tocante à educação.

Percebe-se que esse cenário se acentuará à medida que a aprovação de cursos jurídicos na modalidade de ensino a distância se consolidar.

A mencionada mercantilização da educação superior no Brasil é um fenômeno que acontece de forma concomitante à elevação do papel da educação, com vistas à construção de uma sociedade balizada nos princípios do desenvolvimento sustentável. Assim, a garantia de que as gerações futuras possam usufruir dos mesmos recursos que já são utilizados atualmente passa de forma mandatória pela formação de cidadãos, os quais são cientes de que suas ações no presente inevitavelmente terão efeitos no futuro (FARIAS, COELHO e COELHO, 2019).

Esse é um processo de formação que abarca também a educação superior e por isso mesmo não pode ser realizado de forma equivocada. Muito além da compreensão de conceitos, é preciso despertar nos alunos a consciência sobre a necessidade de equilibrar o atendimento às demandas econômicas, sociais e ambientais (FARIAS, COELHO e COELHO, 2019).

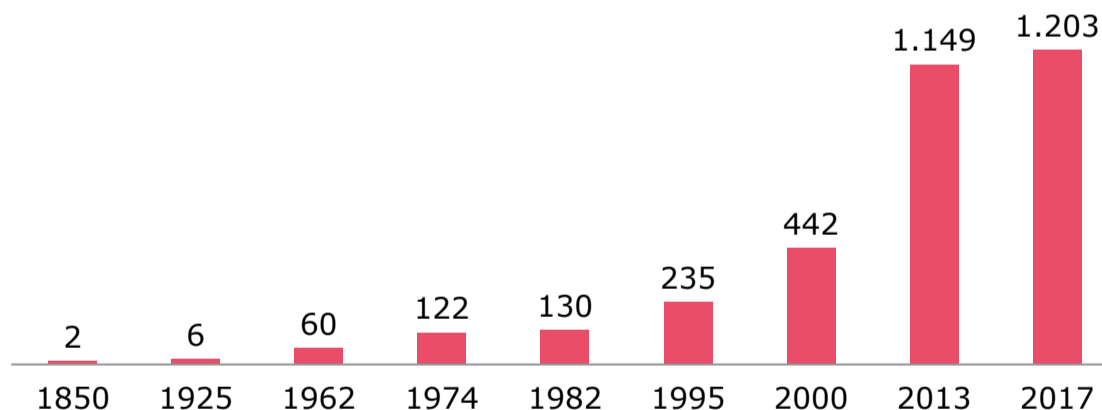
Nota-se, aqui, a existência de um contrassenso, visto que no Brasil há uma fragilização da educação pública e, por conseguinte, um robustecimento do ensino superior privado. A qualidade do ensino superior no Brasil, tanto público como privado, é embasada principalmente em aspectos de

governança,² sendo avaliados itens relacionados à organização didática e pedagógica, ao corpo docente e tutorial e à infraestrutura das instituições (INEP, 2017a e 2017b).

Algumas das corporações privadas que atuam no ensino superior, como a Anhanguera Educacional, têm capital aberto na bolsa de valores. Isso fez com que essa mesma situação acontecesse com outras organizações, como o grupo Kroton, o grupo de faculdades Estácio e o grupo Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB). Como efeitos da mercantilização da educação superior, destacam-se o notável crescimento da oferta de vagas no ensino superior privado e a formação de um substancial contingente de novos profissionais sendo diplomados a cada semestre no Brasil (CRUZ e PAULA, 2018).

Ao analisar a evolução do número de cursos de Direito no Brasil até o ano de 2017, percebe-se a crescente expansão da oferta de cursos e vagas de graduações jurídicas, acompanhando o movimento de ampliação do acesso ao ensino superior. É o que se depreende no Gráfico 1, elaborado pela Fundação Getulio Vargas (FGV) em 2020.

Gráfico 1 – Evolução do número de cursos de Direito no Brasil



Fonte: FGV (2020).

2 Governança significa uma mudança no significado de governo, referindo-se a um novo processo de governar ou a uma condição modificada da regra estabelecida, ou, ainda, a um novo método pelo qual a sociedade é governada (RHODES, 1997).

De acordo com o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (2020), a expansão das instituições de ensino privadas é extremamente preocupante para o ensino superior do país. O número cada vez maior de cursos contribui para um verdadeiro nivelamento por baixo (*race to the bottom*), em que as instituições de ensino superior gradualmente relaxam os critérios de admissão e fornecem rotas educacionais instáveis. A ampliação do acesso desconsidera a garantia do padrão de qualidade educacional necessário e precariza o ensino superior para os alunos.

Consoante os dados do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (2020), em julho de 2019 já se contabilizavam 1.682 (mil seiscentos e oitenta e dois) cursos de graduação em Direito. Tal aumento descontrolado favorece apenas os grandes grupos educacionais, posto que a atividade é lucrativa e tende à formação dos oligopólios.

O ensino jurídico exige um nível de qualidade que vai de encontro ao ensino massificado e mercantilizado. Tendo em conta o envolvimento de interesses econômicos nesse mercado, cabe ao poder público criar políticas que possam selecionar de forma criteriosa e rígida apenas as instituições que atendam a padrões de excelência preestabelecidos.

3. DIREITOS FUNDAMENTAIS, ENSINO JURÍDICO EM MASSA E SUA (IN)SUSTENTABILIDADE: A PRECARIZAÇÃO DE TRABALHOS PRIVATIVOS DE BACHARÉIS EM DIREITO

Segundo Piovesan (2017), os direitos humanos não são estáticos, justamente por derivarem de um longo processo de lutas, violações, afirmações e mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Ainda nas palavras da autora, “os direitos humanos refletem um construído axiológico, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social” (PIOVESAN, 2017). Siqueira e Mezacasa (2019) enfatizam que a garantia dos direitos humanos é considerada fundamental para o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Em uma visão análoga, assim como a água e o ar são elementos indispensáveis para a sobrevivência humana, a efetividade dos direitos humanos é essencial para o indivíduo enquanto sujeito de direito. Nessa interpretação, pode-se atestar que sem que haja a existência dos direitos humanos, o cidadão

não possui as condições mínimas necessárias para viver uma vida digna, e assim construir de maneira honesta o seu futuro.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) preconiza, em seu art. 26, o seguinte:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (DUDH, 1948)

Já o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966), assevera em seu art. 13:

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§2. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

3. A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito. (PIDESC, 1966)

Em 6 de julho de 1992, o Brasil, signatário do Pacto anteriormente citado, aprovou o Decreto n. 591, incorporando o referido diploma internacional ao ordenamento brasileiro (BRASIL, 1992).

O art. 205 da CRFB, já citado neste estudo, preconiza que, além de compor um mecanismo de desenvolvimento pessoal e profissional, a garantia à educação de qualidade está relacionada ao cumprimento de princípios e objetivos fundamentais da República, tais como a promoção da cidadania, o pluralismo político e o desenvolvimento nacional. Entretanto, não há que se falar em promoção do acesso à educação sem um padrão de qualidade no ensino. O art. 206 da Carta Magna é imperioso ao destacar que o ensino será ministrado com base no princípio da garantia de um padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Os diplomas citados afirmam que a educação é um direito de todos. Um direito fundamental. Sem uma educação de qualidade, não há desenvolvimento humano pleno. A educação faz-se necessária justamente para formar pessoas que sejam capazes de participar ativamente da sociedade. Assim, a maculação ao direito a uma educação de qualidade viola os direitos humanos em sua totalidade.

O ensino superior brasileiro, como já tratado em tópicos anteriores, passou e ainda passa por um processo de mercantilização, tornando a educação um produto e os alunos seus respectivos clientes. As grandes corporações de ensino privado trazem facilidade de ingresso no sistema educacional, aspirando predominantemente ao lucro, sem a contrapartida da garantia fundamental de um ensino de qualidade.

O ensino jurídico enquadra-se nesse aspecto, posto que um ensino de baixa qualidade não forma profissionais aptos e acaba precarizando algumas profissões. Há uma abertura desordenada de instituições e oferecimento de cursos e vagas sem a devida estrutura e o efetivo controle de qualidade.

Algumas particularidades associadas ao ensino jurídico fazem com que a expansão dos cursos oferecidos sem o devido crivo de qualidade seja deveras gravoso, considerando o tipo de atuação profissional desempenhada pelos graduandos em Direito e seus impactos na sociedade. A Resolução CNE/CES n. 5, de 17 de dezembro de 2018, em seu art. 3º, expõe o seguinte:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso. (CNE, 2018)

Apesar da inegável relevância dos profissionais da advocacia, hoje a carreira jurídica, outrora considerada um ofício revestido de garbo, sofre um notório processo de precarização. Isso é percebido na própria estrutura funcional dos escritórios jurídicos, principalmente aqueles que são detentores de grandes volumes de recursos. Com a necessidade de defender as causas das corporações, os escritórios de maior poderio econômico precisam contratar profissionais do Direito para atender às suas frentes, não sendo incomum haver exploração entre os próprios pares (OLIVEIRA, 2018).

É possível afirmar que o mercado de trabalho dos advogados é dividido de maneira básica em dois campos de atuação. O primeiro deles é o ambiente de trabalho privado e o segundo é o público, no qual o profissional de Direito pode atuar nos poderes Executivo, Legislativo ou Judiciário (PEREIRA, 2019).

Com relação à atuação profissional em escritórios, os proprietários podem contratar advogados no regime celetista, além de sócios e de associados com seus respectivos advogados. A opção da contratação de associados tem sido a mais frequente no campo do Direito. Há também a contratação de auxiliares jurídicos, uma forma de empregar estagiários que porventura ainda não tenham obtido seu registro na OAB.

Os impactos da lógica descrita no parágrafo anterior refletem uma desproporção entre os entrantes e os que se aposentam, assim como não guarda relação com a população existente. Esse cenário tem como consequência o exercício da advocacia de forma precarizada, em que nem todos usufruem de boas condições de trabalho ou remuneração equivalente ao seu campo de formação (PEREIRA, 2019).

A partir do processo de expansão universitária, ocorrido com a Reforma do Estado, na década de 1990, percebeu-se o estabelecimento de grupos empresariais atuantes na educação superior, os quais se fortaleceram por meio da política de fusões. Dessa forma, começam a ocorrer de forma frequente processos de compra e venda de faculdades, nos quais grandes conglomerados financiados por fundos vultuosos (alguns deles originados de empresas multinacionais, por exemplo, a fábrica de veículos Ford) passam a adquirir centros universitários de menor expressão (CRUZ e PAULA, 2018).

Consoante a LDB, o poder público é responsável por determinar os critérios de avaliação e as metodologias de fiscalização do ensino superior prestado pela iniciativa privada. É o que se depreende dos arts. 9º e 46:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão

prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação. (LDB, 1996)

Por outro lado, o Decreto n. 9.235, publicado em 15 de dezembro de 2017, dispõe sobre a regulação das avaliações de IES (BRASIL, 2017b).

A avaliação dos cursos realizada pelo poder público “[...] é instruída com análise documental, avaliação externa *in loco* realizada pelo INEP bem como decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação” (BRASIL, 2017b).

O mesmo diploma assevera que as avaliações são conduzidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), nos termos da Lei n. 10.861, de 2004, e possui o seguinte método de avaliação:

Art. 80. O Sinaes, a fim de cumprir seus objetivos e atender a suas finalidades constitucionais e legais, compreende os seguintes processos de avaliação:

I – avaliação interna das IES;

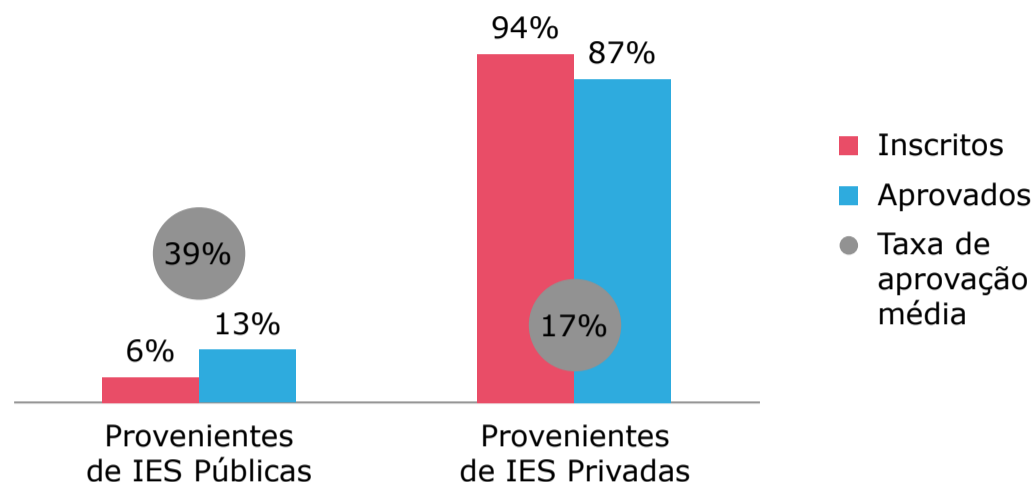
II – avaliação externa *in loco* das IES, realizada pelo Inep;

III – avaliação dos cursos de graduação; e

IV – avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Enade. (BRASIL, 2017b)

Conforme dados da própria OAB, em parceria com a FGV, desde a edição VIII até a edição XXIX, 94% dos inscritos no Exame da OAB são oriundos de instituições particulares. Apesar de a maioria absoluta dos examinandos ser da rede privada de ensino superior, a taxa de aprovação dos inscritos na rede pública é de 39%, enquanto essa mesma taxa é de 17% para examinandos da rede privada (FGV, 2020). O Gráfico 2, a seguir, demonstra essa diferença.

Gráfico 2 – Participação e desempenho nos exames de acordo com a proveniência do examinado – entre o VII e o XXIX Exame de Ordem



Fonte: FGV (2020).

Esses dados evidenciam que o ensino mercantilizado, caracterizado pelo “aprendizado em massa”, especificamente o jurídico, não se sustenta no tempo. Ou seja, por mais que haja um grande volume de instituições de ensino jurídico sendo abertas, garantindo acesso à educação, não se pode dizer que é uma educação de qualidade. Portanto, não segue os ditames constitucionais de ensino para exercício da cidadania e qualificação para o mercado.

Ainda que haja um sistema robusto de legislação com o objetivo de realizar fiscalização e avaliação dos cursos oferecidos pelas IES, os resultados não são satisfatórios, o que se depreende do desempenho dos alunos reprovados no Exame da OAB, advindos, em sua maioria, de instituições privadas.

Não há um consenso na literatura científica acerca do conceito de sustentabilidade. Entretanto, para os autores do presente trabalho, o conceito alinha-se ao pensamento de Feil e Schreiber (2017), em que a sustentabilidade se consubstancia na preocupação com a qualidade de um sistema que integra indissociavelmente o ambiental e o humano, avaliando propriedades e características, abrangendo aspectos ambientais, sociais e econômicos.

A Comissão de *Brundtland* (WCED, 1987), ao tratar da sustentabilidade no contexto de desenvolvimento, afirma que uma sociedade, para ser tida como sustentável, deve satisfazer suas necessidades sem comprometer as chances de sobrevivência das gerações futuras. Isso comprova que um de

seus princípios basilares é assegurar os interesses da presente e das futuras gerações.

Desse modo, ao observar a atual conjuntura da qualidade do ensino superior jurídico, nota-se que ele não satisfaz as necessidades da geração presente e prejudica as gerações futuras, tanto pelo desrespeito ao direito fundamental à educação de qualidade quanto pelo reflexo de uma mão de obra desqualificada.

CONCLUSÃO

A evolução do sistema capitalista, anteriormente pautado no chamado capital produtivo, eminentemente voltado à produção industrial e ao comércio de bens e serviços, sofreu uma transformação, conferindo uma nova natureza: a especulativa. Essa é marcada pela expansão acelerada da economia, em razão dos avanços da tecnologia, e observa-se o descolamento do valor real dos ativos e a expansão do mercado financeiro embasado no risco.

Nesse cenário, o setor privado de ensino superior alcançou grande expansão calcada nos seguintes fatores: crescente concentração de matrículas em poucos grupos empresariais com fins lucrativos ligados à educação e maior participação percentual de alunos na modalidade EaD. Esse é um fator que tem levado esses grandes grupos a focarem predominantemente na lucratividade, sem considerar a qualidade do ensino, conforme os ditames constitucionais, o que tem refletido em elevadas taxas de evasão dos estudantes já nos anos iniciais.

A necessidade de educar a maior quantidade de pessoas possível adveio da emergência de sistemas produtivos urbanos complexos, o que levou à aplicação das ideias do fordismo à educação, modelo de padronização que serve apenas ao propósito de desperdiçar a capacidade humana de criar e pensar. O ensino exige um nível de qualidade incompatível com a massificação e a mercantilização, de forma que, tendo em vista os interesses econômicos envolvidos, compete ao poder público conduzir políticas que almejam padrões de excelência.

O direito à educação de qualidade está relacionado ao cumprimento de princípios objetivos fundamentais da República, constituindo-se em impor-

tante expressão dos direitos humanos. Nessa medida, a flexibilização para abertura de cursos superiores, em especial os jurídicos, tem levado ao oferecimento de vagas sem a estrutura devida e o controle de qualidade necessário, o que leva à precarização de algumas profissões.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 1, p. 241-271, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/99946>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. *Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992*. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília: Presidência da República, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

CHIARINI, Tulio; MAFRA, Rubem P. C.; RAPINI, Marcia Siqueira. A tensão permanente entre expansão e crise do capitalismo: as revoluções tecnológicas e as bolhas financeiras. *Revista*

Textos de Economia, v. 20, n. 2, p. 71-96. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/2175-8085.2017v20n2p71/35773>. Acesso em: 30 maio 2022.

COLMENARES, Julio Silva; PARDO, Carolina Pardo. La Centralización del Capital: Proceso Determinante em la Transnacionalización del Capitalismo Contemporáneo. *Tendencias: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, v. 18, n. 1, p. 127-144, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313812425_La_centralizacion_del_capital_proceso_determinante_en_la_transnacionalizacion_del_capitalismo_contemporaneo. Acesso em: 5 jan. 2022.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental com Pedido de Medida Cautelar*. Brasília – Distrito Federal, 2020. Disponível em: <https://www.focus.jor.br/wp-content/uploads/2020/05/7625ed2e-3621-4eb4-8b67-e1451990decb.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 5 jan. 2022.

CRUZ, Andreia Gomes da; PAULA, Maria de Fátima Costa de. Capital e poder a serviço da globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. *Avaliação*, v. 23, n. 3, p. 848-868, 2018. Disponível em: <https://plu.mx/scielo/a/?doi=10.1590/S1414-40772018000300016>. Acesso em: 5 jan. 2022.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Rio de Janeiro: UNIC, 2020 [1948]. Disponível em: <https://unicrio.org.br/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

DESCRITORES em Ciências da Saúde – DECS. Disponível em: https://decs.bvsalud.org/ths/resource/?id=4562&filter=ths_termall&q=educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 5 jan. 2022.

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro L. Educação superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. *Avaliação*, v. 24, n. 3, p. 573-583, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KWJWLBpHPFjBKbzSXw7TStb/?lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FARIAS, Luciana Cabral; COELHO, Ana Lúcia de Araújo Lima; COELHO, Christiano. Objetivos do desenvolvimento sustentável e educação para a sustentabilidade: análise das concepções de sustentabilidade de estudantes de Administração em uma instituição superior

pública. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 20, n. 3, p. 796-836, 2019. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1494>. Acesso em: 22 maio 2022.

FEIL, Alexandre André; SCHREIBER, Dusan. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 14, n. 3, Artigo 7, Rio de Janeiro, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/hvbYDBH5vQFD6zfjC9zHc5g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz. *Desenvolvimento à moda brasileira: dinheiro e desigualdades como bases estruturantes da educação*. 2018. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34301>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV). *Exame de Ordem em números*. Volume IV, 2020. Disponível em: https://www.oabsp.org.br/eou_emnumeros_.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Microdados do Censo da Educação Superior e do Enade*. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 5 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Instrumento de avaliação de curso de graduação presencial e a distância: Autorização de cursos*. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Instrumento de avaliação de curso de graduação presencial e a distância: Reconhecimento, Renovação de Conhecimento*. Brasília: INEP, 2017b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

LOPES, Maria Gracileide Alberto; SASSAKI, Yoshiko; VALLINA, Kátia. A mercantilização do ensino superior no contexto atual: considerações para o debate. *Interfaces Científicas – Educação*, v. 6, n. 2, p. 29-44, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4249>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MELLO, Fábio Mansano. *Memórias acerca da mercantilização do ensino superior (1995 – 2010): a consolidação da “universidade flexível”*. 2019. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2020/03/TESE-DE-F%20C3%81BIO-MANSANO-DE-MELLO.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MIRANDA, Paula Roberta. Expansão da Educação Superior no Brasil: as articulações com o público e o privado. *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*. Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-009.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

OLIVEIRA, Reysla da Conceição Rabelo de. *Carreira jurídica sonho versus realidade: uma análise das condições laborais do jovem profissional da advocacia privada na cidade do Rio Grande – RS*. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito e Justiça Social) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/8739>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PACTO Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Adotado pela Resolução n. 2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966, e ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%20C3%83%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PEREIRA, Ricardo Bernardes. Expansão universitária e mercado de trabalho: consequências no campo do Direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 171, p. 34-58, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742019000100034&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 jan. 2022.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de direitos humanos*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RHODES, Roderick Arthur William. *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. Buckingham: Open University Press, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out/dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvhVs7q5gHBRkDSLrGXr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; MEZACASA, Douglas Santos. Solução alternativa de conflitos: *rent a judge* como acesso à justiça e efetivação dos direitos fundamentais. *Scientia Iuris*, v. 23, n. 3, p. 10-24, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/iuris/article/view/10>. Acesso em: 5 jan. 2022.

VALENTE, José Armando (org.). *Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender*. Campinas: Unicamp, 1999. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/o-computador-na-sociedade-do-conhecimento/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

WORLD COMISSION ON ENVIROMENTAL AND DEVELOPMENT (WCED). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CAPÍTULO 2

GLOBALIZAÇÃO E DIREITOS: O QUE O ENSINO JURÍDICO TEM A VER COM ISSO?

**Marina Feferbaum
Denise Almeida de Andrade**

INTRODUÇÃO

As transformações advindas do processo de globalização impactam de diversas formas a sociedade, principalmente nosso modo de agir e de nos organizar. Consequentemente, o ordenamento jurídico e sua operação também vêm sofrendo grandes mudanças, não apenas na maneira como compreendemos o Direito, mas também como manejamos esse conhecimento em meio às relações sociais.

Todas as novas configurações (sociais, econômicas, culturais, etc.) exigem uma maneira diferente de se encarar o conhecimento jurídico e de se compreender enquanto profissional nesse processo. Logo, além de adotar uma nova postura perante o Direito, é imprescindível considerar as habilidades e competências dos profissionais jurídicos para que estejam aptos a operar em um mundo cada vez mais complexo e conectado.

Novas pautas sociais e políticas integram as agendas internacionais, como a inclusão de pessoas com deficiência e a igualdade de gênero, e são problematizadas, debatidas e consideradas nas relações de trabalho. Por conseguinte, pressupõe-se que referidas temáticas deveriam integrar a formação dos profissionais, estimuladas pela discussão e reflexão crítica.

Portanto, os desafios que orbitam o ensino jurídico no século XXI têm sido acentuados não apenas por fatores tecnológicos, como automatização de tarefas e uso de inteligência artificial – este último bastante discutido no meio educacional na última década –, mas também por uma conjuntura que ganhou complexidade, especialmente nas últimas cinco décadas.

O contexto contemporâneo da educação¹ tem provocado diversos debates acerca do ensino jurídico: é preciso inovar, a afirmação é unânime; mas como? Aqui vamos refletir sobre os cursos de Direito e o perfil de estudantes nesse cenário da globalização: qual a finalidade da universidade? E, ainda mais, de um curso jurídico? Em qual ambiente educativo estamos atuando? Quais são os objetivos principais de ensinar Direito? Quais são as implicações dessas escolhas para o ensino jurídico no Brasil?

1. GLOBALIZAÇÃO E DIREITO

O fenômeno da globalização afeta a economia, os negócios, a política e a segurança dos Estados. Empresas e governos precisam adequar ou construir novas práticas diante da intensificação da integração econômica, social, cultural e política internacional. Neste texto, nossa reflexão irá se circunscrever ao Brasil, sem nos descuidarmos do fato de que estamos inseridos em um panorama maior, de relações complexas, hiperconectadas e que interferem nas nossas escolhas e nos nossos resultados.

[...] se verifica que a forma de definir Globalização varia de autor para autor [...]. Algumas definições acentuam o caráter multidimensional do processo; outras focalizam-se mais na dimensão econômica da Globalização e, em certos casos, associam o processo de Globalização ao sistema econômico

1 Nas palavras de Cristina Maria Costa Leite (2011, p. 1): “A Educação contemporânea assume a responsabilidade de habilitar o indivíduo a efetuar uma leitura original do global, no sentido de promover uma negociação entre conhecimento e as práticas locais, a fim gerar uma reflexão que se traduza em ações concretas e benéficas à sociedade onde se encontra. Nesse sentido expressa um papel resistência ao processo homogeneizador de condutas, estabelecidas e por muitas vezes impostas, por determinantes de ordem global, muito além do território local. Tal função atesta uma nova dimensão, que incorpora a responsabilidade de promover a reflexão sobre o que é ou não adequado a um determinado local [...]”.

capitalista e à ideologia neoliberal; noutros casos, as dimensões política ou cultural são particularmente sublinhadas; outras ainda sublinham que se trata de um processo conduzido pelos homens, enquanto algumas se referem à Globalização enquanto motor de um processo civilizacional, deixando implícita a sua naturalidade e inevitabilidade. Embora sejam múltiplas as abordagens e definições de Globalização [...] vale a pena sublinhar alguns aspectos comuns: trata-se de um processo à escala mundial, ou seja, transversal ao conjunto dos Estados-Nação que compõem o mundo; uma dimensão essencial da globalização é a crescente interligação e interdependência entre Estados, organizações e indivíduos do mundo inteiro, não só na esfera das relações económicas, mas também ao nível da interacção social e política. Ou seja, acontecimentos, decisões e actividades em determinada região do mundo têm significado e consequências em regiões muito distintas do globo. Uma característica da Globalização é a desterritorialização, ou seja, as relações entre os homens e entre instituições, sejam elas de natureza económica, política ou cultural, tendem a desvincular-se das contingências do espaço; os desenvolvimentos tecnológicos que facilitam a comunicação entre pessoas e entre instituições e que facilitam a circulação de pessoas, bens e serviços, constituem um importante centro nevrálgico da Globalização. (CAMPOS e CANAVEZES, 2007, p. 9-10)

Estamos inseridos em um contexto no qual as transformações ocorrem em escala global, o que nos leva à sensação de que o mundo ficou menor, uma vez que decisões tomadas por um governo do outro lado do globo podem impactar as decisões nacionais, em razão de horas ou até minutos. Sim, estamos todos conectados.

We stand on the brink of a technological revolution that will fundamentally alter the way we live, work, and relate to one another. In its scale, scope, and complexity, the transformation

will be unlike anything humankind has experienced before. We do not yet know just how it will unfold, but one thing is clear: the response to it must be integrated and comprehensive, involving all stakeholders of the global polity, from the public and private sectors to academia and civil society. (SCHWAB, 2015, *on-line*)²

Compreendermos, minimamente, algumas mudanças estruturais, positivas ou não, que beneficiam as elites econômicas ou políticas, ou ainda, as populações mais pobres do mundo, é fundamental para uma vivência em sociedade e, em um espectro mais reduzido, para avaliarmos a relevância e o papel das profissões jurídicas.

Em uma sociedade democrática, plural, signatária dos direitos humanos, acredita-se que as pessoas precisam de conhecimentos que as garantam entender e, assim, participar das escolhas políticas, dos movimentos sociais e culturais, que as assegurem compreender as linguagens, os avanços tecnológicos, os arranjos institucionais, e são esses ensinamentos que irão dar autonomia ao indivíduo para exercer, como melhor entender, sua interação social. (MACHADO, 2019, p. 46)

Como regular esse cenário composto por conflitos envolvendo diversos países e inúmeras variáveis? Como o Direito pode dar uma resposta criativa a problemas inéditos e compostos por múltiplos fatores? Aliás, o Direito deve/consegue fazer isso? São todas questões que aguardam resposta.

2 Em tradução livre: “Estamos no início de uma revolução tecnológica que alterará fundamentalmente a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. A escala, o escopo e a complexidade da referida transformação serão diferentes de tudo o que a humanidade já experimentou. Ainda não sabemos como isso vai se desenrolar, mas uma coisa é clara: a resposta deve ser integrada e abrangente, e envolver todos os participantes da política global, o setor público, a esfera privada, a academia e a sociedade civil”.

Vivendo a era da 4ª Revolução Industrial,³ com avanços tecnológicos e disruptivos, buscamos meios para lidar com essa nova realidade, meios de nos mantermos economicamente produtivos, socialmente ligados, ainda que em distanciamento social, comprometidos com a não supressão de direitos, solidários aos grupos vulnerabilizados, atentos ao que o Direito pode fazer para a melhoria das relações (SCHWAB, 2015).

Há também uma demanda, cada vez mais significativa, por trabalhadores altamente qualificados; a competitividade tem sido o compasso do mercado de trabalho e tem estagnado as classes sociais mais baixas. Por mais que a tecnologia esteja intensificando a união entre os países em termos de comunicação, economia, algoritmos e inteligência artificial, o acesso a direitos está muito longe de ser homogêneo.

Robôs e algoritmos cada vez mais substituem o trabalho pelo capital [...]. Os mercados de trabalho [...] estão ficando enviesados para um conjunto limitado de competências técnicas, e as plataformas digitais e mercados mundialmente conectados têm concedido recompensas descomunais para um pequeno grupo de “estrelas”. Na esteira dessas tendências, os vencedores serão aqueles capazes de participar plenamente de ecossistemas orientados para a inovação, oferecendo novas ideias, modelos de negócios, produtos e serviços, e não aquelas pessoas que

3 “The First Industrial Revolution used water and steam power to mechanize production. The Second used electric power to create mass production. The Third used electronics and information technology to automate production. Now a Fourth Industrial Revolution is building on the Third, the digital revolution that has been occurring since the middle of the last century” (SCHWAB, 2015, *on-line*). Em tradução livre: “A Primeira Revolução Industrial usou a água e a energia do vapor para mecanizar a produção. A Segunda [Revolução Industrial] usou a energia elétrica para criar a produção em massa. A Terceira [Revolução Industrial] usou eletrônica e tecnologia da informação para automatizar a produção. Agora, uma Quarta Revolução Industrial está se construindo sobre a Terceira, a revolução digital, que vem ocorrendo desde meados do século passado”.

podem apenas oferecer trabalho menos qualificados ou capital comum. (SCHWAB, 2016, p. 94)

Ainda que tenhamos referido avanço tecnológico, nós ainda estamos incumbidos de tomar decisões, mesmo que sejam executadas por robôs, pois os valores, os dilemas morais e éticos permanecem na nossa esfera humana. Por isso, temos de enfrentar essas questões em todas as esferas. Do contrário, por mais riquezas que sejam geradas no mundo, a desigualdade social só será perpetuada, ainda que haja muitos avanços.

De acordo com o Relatório de 2015 sobre a Riqueza Mundial do *Credit Suisse*, metade de todos os ativos do mundo é hoje controlada por 1% (os mais ricos) da população mundial, enquanto “a metade mais pobre da população mundial possui em conjunto menos de 1% da riqueza global”. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) informa que a renda média dos 10% mais ricos nos países da OCDE é aproximadamente nove vezes maior que a renda dos 10% mais pobres. Além disso, na maioria dos países, a desigualdade está aumentando, mesmo naqueles que já passaram por um rápido crescimento em todos os grupos de renda, e ocorre uma queda dramática do número de pessoas que vivem na pobreza. (SCHWAB, 2016, p. 95)

É preciso problematizar os fatores que envolvem a ordem mundial e inovar, tendo o Direito como ferramenta fundamental para se efetivar direitos e garantir a democracia. Isso também é atender à demanda do mercado – mas não cegamente.

Os reflexos das decisões e dos investimentos no passado em educação estão sendo aferidos agora. E é esse o horizonte que devemos ter em mente ao tratarmos da educação jurídica, sempre. O desafio do Direito é permanente: reinventar-se diante das mudanças no mundo e adotar práticas que atendam às necessidades da sociedade.

Superar esse paradigma de desigualdade é, também, tarefa das ciências jurídicas, razão pela qual o Direito deve ser encarado como campo de conhecimento, para além de um conhecimento técnico. Então, qual seria a função social do Direito? Construir uma sociedade mais justa a todos, ainda que seja redundante dizer isso.

Por essa razão, afirmamos que formar profissionais para o mercado de trabalho é formar para a sociedade. Alinhar as expectativas da sociedade à legislação e à execução das normas é operar o Direito enquanto área de conhecimento e fato social, muito mais do que somente dogmas isolados ou um arcabouço de leis a serem cumpridas.

2. ENSINO JURÍDICO: APROXIMAÇÕES SOBRE O TEMA

A partir dos anos 2000, intensificaram-se os discursos sobre quais seriam as habilidades essenciais aos profissionais no “novo milênio”. Pesquisas e textos dialogam desde então com essa inquietação, entre os quais destacamos o relatório *The Future of Jobs Report 2018*, produzido e publicado pelo Fórum Econômico Mundial, que, ao comparar as demandas para o mercado de trabalho, no interregno 2018-2022 apresentou como as dez habilidades profissionais mais valorizadas:

Analytical thinking and innovation; Active learning and learning strategies; Creativity, originality and initiative; Technology design and programming; Critical thinking and analysis; Complex problem-solving; Leadership and social influence; Emotional intelligence; Reasoning, problem-solving and ideation; Systems analysis and evaluation. (WEF, 2018, *on-line*, p. 12)⁴

⁴ Em tradução livre: “Pensamento analítico e inovação; aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem; criatividade, originalidade e iniciativa; tecnologia para desenvolvimento de sistemas e programação; pensamento crítico e análise; resolução de problemas complexos; liderança e influência social; inteligência emocional; razoabilidade, resolução de problemas e ideação; análise e avaliação de sistemas”.

Aferimos, sem muito esforço, que 80% das habilidades indicadas remetem às chamadas *soft skills*, confirmando a perspectiva de que o conteúdo e o conhecimento técnico-científico são imprescindíveis e precisam dialogar com outras habilidades, a fim de que se tenha os resultados esperados, em um mundo de relações complexas e extrema rapidez no fluxo de informação.

Diante de novas situações, radicalmente distintas do que poderíamos imaginar em exercícios de novos cenários, precisamos nos reinventar, e assim o fizemos, para enfrentar os desafios. E essa será uma marca do nosso futuro. Pessoas que apenas realizem ações previsíveis e repetitivas serão passíveis de substituição por algoritmos, que farão seu trabalho muito melhor, sem erros e a um custo menor. Sim, um algoritmo será mais eficiente do que um profissional mediano. O fazer repetitivo, acrítico, parametrizado em um modelo estanque de conduta, em tempos de inteligência artificial e algoritmos, não é difícil de ser substituído; por outro lado, o pensamento e o agir críticos, a empatia e a flexibilidade mental não são substituíveis, pois são inerentes à condição humana.

Aliado a isso, deparamo-nos com a diversidade em sala de aula, diante do perfil de alunos vindos de contextos sociais e realidades bastante distintas, e muitas vezes de grupos vulneráveis e discriminados. Logo, não há como ignorar esse cenário e o docente precisa enfrentar essas questões. E isso é relevante não apenas para atender a alguma demanda individual, mas especialmente para a formação do profissional do Direito para o contexto atual e futuro.

Isso porque o aprendizado em um curso jurídico não se restringe ao conteúdo técnico, mas envolve também a interação (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno), o discurso/a argumentação, a liberdade de expressão, as relações sociais, culturais, econômicas e políticas. E não há como separar o modo como ensinamos do modo como pensamos o Direito em si e a sociedade.

Na obra *O instante do encontro*, José Garcez Ghirardi (2012) coloca o curso jurídico como uma oportunidade privilegiada de contribuir para a formação dos alunos. Ainda, enfatiza que o impacto da nossa atuação como docentes na vida dos estudantes não se limita ao espaço da universidade, durante o curto período em que estarão como alunos, mas pode perdurar por toda a vida deles, a depender do que for vivenciado.

Portanto, esses impactos devem ser considerados seriamente em um curso. A forma como serão conduzidas as relações, o espaço aberto ou não ao diálogo e à inclusão, a postura do docente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos visando à formação de cidadãos de modo mais amplo e permanente, são todos fatores fundamentais para formar muito mais do que profissionais técnicos do Direito para um mercado de trabalho globalizado e cada vez mais exigente.

Estamos falando sobre formar cidadãos. O Direito, enquanto instrumento de produção e execução de políticas e normas públicas, a depender de sua interpretação e aplicação por profissionais do Direito, pode manter os padrões sociais ou promover alterações sociais e um desenvolvimento da sociedade direcionado ao cumprimento de direitos fundamentais.

Na verdade, “o Estado [...] tem sido o responsável pelo desenvolvimento da educação das massas. Foram as estruturas estatais que construíram arcabouços teóricos, jurídicos e políticos capazes de desenvolver métodos de ensino para a população [...]” (MACHADO, 2019, p. 29), o que ratifica a importância de refletirmos sobre a educação superior, mais especificamente, o ensino jurídico. Nesse sentido, as palavras de Machado (2019, p. 31):

A universidade que aflorou a partir da segunda metade do século XX buscava ser plural, inclusiva, preocupada com os institutos da democracia com a participação e diversos grupos sociais. O saber se tornou o norte do desenvolvimento econômico e social [...].

É nesse cenário que precisamos refletir sobre quem ocupa os bancos das universidades brasileiras atualmente? A diversidade e a inclusão são, de fato, uma preocupação objetiva e primordial das IES e de todos os atores envolvidos? Analisar a diversidade dos estudantes de Direito e as múltiplas realidades das quais eles provêm nos mostrará elementos fundamentais para realizar escolhas no planejamento do curso. Aqui ressaltaremos apenas um deles e de maneira não exaustiva: a (des)igualdade de gênero.

3. A QUEM INTERESSA A NÃO DISCUSSÃO SOBRE (DES)IGUALDADE DE GÊNERO?

Historicamente, a mulher tem sua voz calada e seus direitos negados. Ao mesmo tempo, sabemos que o recorte de classe e de raça também são elementos que silenciam as vozes dos que não têm privilégios: “Enquanto a categoria de ‘classe’ está baseada na teoria complexa de Marx (e seus desenvolvimentos posteriores) da determinação econômica e da mudança histórica, as de ‘raça’ e de ‘gênero’ não veiculam tais associações” (SCOTT, 1989, p. 4). A análise conjunta desses fatores revela a estrutura de poder vigente, que geralmente é reproduzida em nossas relações sociais, incluindo a escolar e universitária.

Todavia, por limitação de escopo, buscaremos trazer algumas contribuições no que se refere ao recorte de gênero. Destacamos que gênero é uma palavra polissêmica e foi apenas no decorrer dos anos de 1950 que o gênero se incorporou ao vocabulário dos Estados Unidos (GERMON, 2009) como um conceito aplicável ao contexto das relações pessoais e sociais (ANDRADE, 2017).

O gênero é uma categoria de análise da realidade mas não se resume a isso, uma vez que alberga componentes históricos de extrema relevância: “Gênero também diz respeito a uma categoria histórica, cuja investigação tem demandado muito investimento intelectual. Enquanto categoria histórica, o gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico; como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva; como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades; como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher etc. *Cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo, ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino*”. (SAFFIOTI, 2004, p. 45, grifos nossos)

Ainda nesse sentido, é necessária a reflexão de Bourdieu (2011, p. 18):

[...] a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça.

A partir da percepção de que há desigualdades (e não diferenças, na medida em que estas não são, *per si*, ruins) na construção social do masculino e do feminino, faz-se importante olhar para esse dado quando analisamos e refletimos sobre o ensino superior, os seus objetivos e a sua possível contribuição para minimizar ou reforçar referido panorama.

A desigualdade de gênero capilariza-se em todas as áreas da sociedade e, no que se refere à educação, faz-se presente em todos os níveis e nichos.

The imperial professions, law, medicine, and engineering were the initial field of study in higher education in Brazil. The title imperial was assigned because of the social and exchange value of these professions. As well, the professions require a college degree and do not involve manual labor or repetitive work. [...] Imperial professions were paths for the sons of wealthy individuals [...] The urban elite has recently become the center of Brazilian capital. However, agribusiness was and still is Brazil's economy base; since imperial college professions were initiated, students were male children of the landowners and civil servants. (HOWARD-BOSTIC, ANDRADE e SAPUCAIA, 2020, p. 176)⁵

5 Em tradução livre: “As profissões imperiais, Direito, Medicina e Engenharia, foram as primeiras áreas abrangidas pelo ensino superior no Brasil. O título imperial foi atribuído por causa do valor social dessas profissões. Além disso, essas profissões exigiam um

Desde as ciências da saúde, nas quais, por exemplo, a maioria dos profissionais da Enfermagem são mulheres (profissão diretamente atrelada às ações de cuidado), passando pelas STEMs^{6, 7} e chegando às profissões jurídicas, temos dados e cenários que comprovam que a condição de ser mulher impõe algumas barreiras para entrada (especialmente nas STEMs), na ascensão da carreira e na ocupação de espaços de poder e de tomada de decisão.

No que tange, especificamente, às profissões jurídicas, é preciso destacar que muitos autores têm utilizado a expressão *feminização do Direito* para tratar do fenômeno do aumento significativo do número de mulheres em quase todos os países ocidentais nas profissões jurídicas, o que dialoga

diploma universitário e não envolviam trabalho braçal ou repetitivo. [...] As profissões imperiais eram opções para os filhos das famílias abastadas [...] A elite urbana tinha se tornado, recentemente, o centro da capital brasileira. No entanto, o agronegócio foi e ainda é a base da economia brasileira; desde o início dos cursos de graduação, os alunos eram os filhos do sexo masculino dos proprietários de terras e dos funcionários públicos”.

- 6** Sigla para *Science, Technology, Engineering and Mathematics*; em tradução livre: Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática.
- 7** “Today in Brazil, women make up the majority population of university students, including professions that had ontce been considered male dominated professions such as legal and medical fields. Nevertheless, in engineering fields, women are still a minority population, accounting for slightly more than 20% of students (LOMBARDI & GONZALES, 2016, p. 172) and 15% (CONFEA) of engineers, and women are practically nonexistent in more prominent engineering areas. Data shows minimal increases in female enrollment in the Academy in Brazil (HOWARD-BOSTIC, ANDRADE & SAPUCAIA, 2020, p. 175)”. Em tradução livre: “Hoje, no Brasil, as mulheres são a maioria dos estudantes universitários, incluindo cursos que já foram considerados de profissões dominadas por homens, como Direito e Medicina. No entanto, nas engenharias as mulheres ainda são minoria, representando pouco mais de 20% dos estudantes (LOMBARDI e GONZALES, 2016, p. 172) e 15% dos engenheiros (CONFEA), sendo a presença de mulheres quase inexistente em áreas proeminentes da Engenharia. Os dados mostram um incipiente aumento na participação das mulheres na academia no Brasil (HOWARD-BOSTIC, ANDRADE e SAPUCAIA, 2020, p. 175)”.

diretamente com a quantidade de mulheres que ingressam e finalizam os cursos de Direito no Brasil (MACHADO, 2019).

Nas carreiras jurídicas, o Brasil, tem vivido, partir do final do século XX, uma massificação, tanto das faculdades de Direito como do trabalho do advogado/a. [...] A expansão dos cursos de direito fez com que o número de estudantes crescesse de forma impressionante, chegando, em 2013, a “cerca de 770 mil alunos matriculados” [...] O Brasil vive na advocacia uma realidade *sui generis*. A [...] OAB, responsável por creditar o direito ao exercício da advocacia, conta com mais de um milhão de advogados. (MACHADO, 2019, p. 134-135)

A questão mais sensível nas carreiras jurídicas em relação à desigualdade em razão do gênero parece se colocar nos lugares ocupados pelas mulheres, uma vez que diversas pesquisas demonstram que as mulheres ocupam as bases, mas encontram dificuldades para ascender: esbarram no que chamamos de *teto de vidro*.

Atribui-se a escassa presença feminina nas cúpulas das empresas à existência de um telhado (ou teto) de vidro, que impediria as mulheres de ultrapassar determinado patamar da hierarquia organizacional. Esse fenômeno também é verificado nas sociedades de advogados. Os homens se tornam sócios desses escritórios com mais frequência do que as mulheres e aquelas que chegam ao topo dessas organizações ainda são poucas e tidas como “excepcionais”. (BERTOLIN, 2017, p. 25)

Romper o paradigma do sexismo e da superioridade masculina é legitimar a democracia e os direitos humanos, tornando o ambiente de aprendizagem um lugar seguro para manifestações, debates e construção coletiva de conhecimentos e soluções para o mundo moderno. O contrário disso é apenas manter o *status quo* e legitimar espaços de exclusão e violência, ainda que simbólica.

Quanto aos objetivos de ensino de dominar o conteúdo e assimilar a matéria dada, eles devem ser superados urgentemente, uma vez que a sociedade globalizada vem debatendo e impondo condições internacionais na atuação de empresas e governos. Portanto, os discentes devem saber refletir criticamente sobre a realidade na qual estão inseridos para conseguir, com seu conhecimento jurídico, apresentar soluções inovadoras, transformar a sociedade, tomando uma situação com suas variáveis jurídicas, mas também com seu aspecto humano e multidisciplinar, em uma busca por relações mais paritárias.

Analyzing public and private spaces that men and women occupy allows us to reflect upon how social and economic relations are forged. The 21st century has been a scene of civil wars and a pandemic, which have, not without reason, occupied academic reflections and official policies. Still, it is imperative that we not ignore the continuity of structural problems such as gender inequality. There are several nuances to be addressed. This article described reasons why women are remain as an underrepresented group in engineering, an area of knowledge considered of extreme importance during this century. We believe that when men and women are performing equitably in all relevant modes of decision making including determinants of large budgets, advancements in science, and solutions to current problems, society will be able to advance in material more effectively. (HOWARD-BOSTIC, ANDRADE e SAPUCAIA, 2020, p. 194)⁸

8 Em tradução livre: “Analisar como as esferas pública e privada são ocupadas por homens e mulheres autoriza-nos a refletir sobre como as relações sociais e econômicas são constituídas. O século XXI tem sido palco de guerras civis e de uma pandemia, e esta última tem ocupado a pauta, não sem razão, das reflexões acadêmicas e das políticas oficiais. Ainda assim, é imperativo que não ignoremos problemas estruturais remanescentes, como a desigualdade de gênero. Há inúmeras nuances a serem observadas. Este artigo

Ao enfatizar elementos “não tradicionais” nos currículos das ciências jurídicas – como a maior flexibilidade nos diálogos em sala de aula, o aumento de atenção às interrupções feitas às falas de discentes mulheres, o desestímulo às práticas e falas misóginas –, quisemos mostrar que é essencial não apenas ensinar conteúdos técnicos, mas também conhecer o perfil da turma de alunos e enfrentar questões que afetam as relações pessoais, sociais e profissionais.

É uma realidade, como já afirmamos, que há um número maior de mulheres cursando Direito do que homens – de acordo com o último Censo da Educação Superior de 2017 são 486.422 mulheres matriculadas em contraposição a 392.312 homens (MEC, 2018, p. 51) –, mas são estes os que, na grande maioria das vezes, assumem a maior parte das posições de liderança nos departamentos jurídicos, são destacados nos *rankings* de melhores advogados, compõem sociedades de advogados e assumem cargos políticos. Nas palavras de Bertolin (2017, p. 25), discutindo dados obtidos em sua pesquisa de pós-doutoramento:

A incorporação das mulheres aos espaços do mercado de trabalho anteriormente dominados pelos homens vem subvertendo a lógica masculina com que tais espaços foram construídos. Muitas mulheres, com o objetivo de serem aceitas, assimilam o padrão masculino, nem sempre intencionalmente, mas até pela ausência de modelos femininos para se espelhar. Segundo Wajcman (1998), a incorporação do modelo masculino posicionaria a mulher como se estivesse “fora de lugar” e a construção da ideia de que a mulher é diferente do homem tem sido um dos mecanismos utilizados para a manutenção do poder masculino

aponta motivos que explicam o porquê de as mulheres ainda serem sub-representadas em áreas como a Engenharia, um campo do conhecimento considerado de extrema relevância no corrente século. Nós acreditamos que quando homens e mulheres atuarem de maneira paritária em todos os espaços relevantes de tomada de decisão, como orçamentos vultosos, ciência avançada e solução de problemas recorrentes, a sociedade conseguirá avançar de forma efetiva”.

nos locais de trabalho. Essa dominação se reproduz tanto no âmbito material quanto no simbólico. As relações estão completamente impregnadas da identidade de gênero daquele que nos espaços exerce o poder. Isso se evidencia, por exemplo, nas roupas usadas pelas advogadas, que priorizam terninhos e tailleurs, inspirados na indumentária masculina.

Questionar-se e refletir junto com os/as discentes sobre a desigualdade de gênero e como podemos começar a enfrentá-la de maneira responsável, conjunta e contínua, de forma a não reproduzir em sala de aula padrões de dominação social masculinas é tarefa do docente. Afinal, como desenvolver a capacidade de liderança nos alunos se não for reconhecida e superada a questão do machismo no ambiente de trabalho?

Por vezes é mais fácil, ou até mesmo automático, individualizar ações e posturas – mulheres são mais tímidas, então falam menos em sala de aula; grupos sociais vulneráveis e menos privilegiados socioeconomicamente estudaram menos, por isso possuem menos conhecimento e expressam menos suas opiniões –, de forma a “desobrigar” as pessoas a cultivarem posturas críticas e ativas diante de situações de discriminação e de desrespeito.

Em recente pesquisa da Universidade de São Paulo (NEDER CERREZETTI, 2019), tais características de gênero apontadas como “problemas” pessoais ou de personalidade foram desconstruídas diante da postura mais empática do docente. A partir do momento em que se reconheceu a desigualdade de gênero como um problema social relevante, foi possível conter atitudes sexistas em sua aula, a postura de alunas mulheres mudou, elas passaram a se sentir mais confortáveis e dispostas a participar das aulas, o que conseqüentemente aumentou o nível de aproveitamento do curso.

A sala de aula deve ser encarada como o lugar da dúvida, do diálogo, da cooperação e da construção coletiva de conhecimento, deve incentivar a interlocução, a diversidade e a inclusão. Tal ensino não pode ter como enfoque apenas a transmissão de conteúdo, mas também visar à empatia e à reflexão crítica. E o docente é o grande maestro da turma, que ajudará a desconstruí-la e torná-la um espaço convidativo a todos, ou a reproduzir e perpetuar as relações desiguais e de poder, não inclusivas, existentes na sociedade.

Portanto, a abordagem utilizada ao se ensinar Direito também é um posicionamento político, de responsabilidade da instituição de ensino e do docente. A metodologia eleita reflete a lente pela qual o docente vê o Direito. Ao optar por um ensino expositivo, estamos realmente inovando ao discursar unilateralmente sobre um tema inédito e atual, sem chance para que sejam ouvidas diferentes vozes e desenvolvidas habilidades, ou estamos simplesmente reproduzindo a configuração das relações de poder existentes na sociedade, na qual a voz de certos grupos sociais não é considerada?

Por essa razão, acreditamos que as metodologias participativas permitem atingir os objetivos de aprendizagem, levando em conta a parte jurídica e o desenvolvimento de habilidades e competências, mantendo compromisso com o debate e o combate à desigualdade. O estudante, enquanto centro do processo de ensino e aprendizagem, é sujeito ativo, na mesma medida em que deve sê-lo na sociedade enquanto cidadão e profissional jurídico.

Reconhecemos que precisamos ir muito além do debate sobre desigualdade de gênero para garantirmos relações igualitárias e inclusivas no ensino jurídico e nas carreiras jurídicas.

Por isso, mesmo com foco nessa temática, questionamos a prevalência dos professores de Direito do gênero masculino e branco (FGV DIREITO SP, 2013), em uma sociedade de maioria negra: o Brasil é racista? Como lidar com esses espaços de poder na relação professor-aluno? Somente enfrentando abertamente essas questões é que poderemos coletivamente as superar, permitindo construir novos conhecimentos e desenvolver verdadeiramente competências e habilidades em profissionais mais humanos e empáticos com os problemas sociais que vivenciam e com os quais lidarão no ambiente profissional.

Assumir um compromisso com a inovação é – ou deveria ser – assumir um pacto com a sociedade, de construção coletiva de um projeto social pautado na equidade e na inclusão.

CONCLUSÃO

A globalização tornou ainda mais evidente – e urgente – a adequação dos objetivos de aprendizagem dos cursos jurídicos, além de trazer à tona, com

mais força, as temáticas da inclusão e da diversidade. Embora não seja uma discussão ou demanda recente, o fato é que as transformações pelas quais a sociedade está passando não permitem que continuemos a reproduzir em sala de aula a organização social vigente, anulando e calando a existência de certas práticas a determinados grupos sociais.

Além disso, os futuros profissionais de Direito serão demandados a se posicionarem diante dessas circunstâncias e darem respostas à sociedade, as quais abrangem várias áreas do Direito: Direitos Humanos, Direito Penal, Direito Civil, Direito Constitucional, entre outras.

Todavia, só se pode oferecer aquilo que se possui; caso os estudantes não tenham desenvolvido competências e habilidades interpessoais para interpretar e manejar o repertório técnico jurídico, só poderão apresentar respostas já dadas, que muitas vezes podem não servir para um mundo que está em constante transformação.

Logo, essas mudanças dependem de uma nova postura, menos hierárquica e mais empática, dos formadores desses profissionais, para que consigam proporcionar o desenvolvimento sólido de competências e habilidades interpessoais nos futuros profissionais jurídicos. Assim, os estudantes estão verdadeiramente munidos de ferramentas para lidar melhor com essas questões, cada vez mais complexas e cuja solução exige grande sensibilidade humana.

Igualmente, os impactos da tecnologia na rotina jurídica somam-se aos fatores já mencionados. Esse contexto aponta-nos que o ensino jurídico deve se reinventar urgentemente diante das circunstâncias impostas pela globalização, sem, no entanto, esquecer-se de considerar as necessidades regionais e da realidade de atuação dos operadores do Direito.

A responsabilidade de desenvolver habilidades e competências, para além da dogmática e de conteúdos técnicos basilares da ciência do Direito, é imprescindível para formar cidadãos e profissionais jurídicos com alto grau de análise crítica da realidade que os cerca. E mais que as considerar *soft skills*, encarar a capacidade de lidar com a diversidade humana de modo inclusivo como essencial para a atuação dos profissionais jurídicos é imperativo em um curso de Direito.

Portanto, temos a responsabilidade de formar sujeitos pensantes para a nossa sociedade, capazes de ocupar um papel central como cidadãos e ope-

radores do Direito, que participem da construção de um projeto de sociedade mais justa por meio dos conhecimentos jurídicos. O passo fundamental para essa concretização é reconhecer a pluralidade do ambiente de ensino e a complexa e desigual realidade social na qual vivemos, criando, assim, uma esfera mais inclusiva e aberta ao diálogo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Denise Almeida de. *Planejamento familiar: igualdade de gênero e corresponsabilidade*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins. Feminização da advocacia e ascensão das mulheres nas sociedades de advogados. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 163, p. 16-42, jan./mar. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CAMPOS, Luís; CANAVEZES, Sara. *Introdução à globalização*. Lisboa: Instituto Bento Jesus Caraça, 2007.

FGV DIREITO SP. *Quem é o professor de Direito no Brasil?* Relatório de pesquisa, v. 1, n. 1, 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: 10 jan. 2022.

GERMON, Jennifer. *Gender: A Genealogy of an Idea*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

HOWARD-BOSTIC, Chiquita; ANDRADE, Denise Almeida de; MACHADO, Monica Sapucaia. Women, Engineering and Gender Equality: Brazil and United States Pathway. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 121, p. 171-201, jul./dez. 2020.

LEITE, Cristina Maria Costa. *Educação no contexto contemporâneo: as possibilidades do lugar*. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Cristina_Leite/publication/308395980_EDUCACAO_NO_CONTEXTO_CONTEMPORANEO_AS_POSSIBILIDADES_DO_LUGAR/links/57e2971508ae1f0b4d95ef43/EDUCACAO-NO-CONTEXTO-CONTEMPORANEO-AS-POSSIBILIDADES-DO-LUGAR.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOMBARDI, Maria Rosa; GONZALEZ, Débora de Fina. Engenharia e gênero: as mutações do último decênio no Brasil. *In*: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016.

MACHADO, Monica Sapucaia. *Direito das mulheres: ensino superior, trabalho e autonomia*. São Paulo: Almedina, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP. *Censo da Educação Superior 2017: divulgação dos principais resultados*. Brasília: MEC/INEP, 2018.

NEDER CERZETTI, Sheila Christina *et al.* *Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?* São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito a Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367420?posInSet=1&queryId=ac5ab934-fd90-4920-8245-4204d65975c8>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência: Brasil urgente*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SCHWAB, Klaus. The Fourth Industrial Revolution: What It Means and How to Respond. *Foreign Affairs*, 2015. Disponível em: <https://www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourth-industrial-revolution>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SCHWAB, Klaus. *A quarta revolução industrial*. São Paulo: Edipro, 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação e realidade*, v. 16, n. 2, p. 19, 1989.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The Future of Jobs Report*. 2018. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO JURÍDICA GLOBALIZADA: INDÍCIOS A PARTIR DA ADVOCACIA BRASILEIRA

Amanda Mitsue Zuchieri

Luiza Nogueira Papy

Roberto Maluf Filho

INTRODUÇÃO

Ao estudar o fenômeno da globalização financeira, Katharina Pistor constatou o papel crucial que desempenham os operadores do Direito: a codificação do capital global. Todo ativo financeiro, argumenta ela, está sujeito a alguma regulação, seja ela de direito nacional, privado ou público, ou internacional. Tais instrumentos regulatórios passam invariavelmente pelas mãos de operadores do Direito. Para retomar sua ilustração, o fluxo global do capital estaria garantido por uma vasta tapeçaria entretecida por uma infinidade de juristas, advogados, juízes, árbitros e docentes, que, desde os primórdios do capitalismo, costuram a harmonização de institutos legais divergentes. Nesse processo de progressiva codificação, Pistor identificou um modelo ou tradição jurídica prevalente: a tradição anglo-saxã, resultante da combinação do *common law* britânico e das leis de direito privado do estado de Nova York, nos Estados Unidos.

Essa tradição seria, portanto, a base do ordenamento jurídico global, o *Global Law*, e justificaria a distinção conceitual entre *global lawyers* e *masters of the code* elaborada por Pistor. Entre os operadores do Direito envolvidos nas operações internacionais de aplicação do capital global, haveria aqueles que, com desenvoltura, atuam nessa área do Direito como em qualquer outra (os *global lawyers*), e aqueles poucos que, com maestria, ditam a própria sistemática do “código do capital” (os *masters of the code*).

Com o olhar voltado para a realidade brasileira, esta pesquisa propôs-se a verificar em que medida essa alegada tradição jurídica prevalente esta-

ria dominando a prática jurídica dos operadores do Direito, no Brasil. A abordagem adotada foi o estudo empírico de uma amostra de juristas brasileiros, amparada no seguinte raciocínio: se houver, de fato, uma tradição jurídica especialmente relevante, então essa refletir-se-á, necessariamente, na formação dos(as) advogados(as) brasileiros(as) de elite. A formação acadêmica é uma consequência da educação jurídica disponível, e esta representa um ponto de intersecção das práticas passadas e vindouras. Em outras palavras, ao analisar-se a formação acadêmica de profissionais de destaque, é possível ponderar sobre as práticas passadas (as tradições) que embasaram sua formação, especialmente em nível de graduação, e as práticas vindouras (as tendências e evoluções), que os cursos em nível de pós-graduação procuram difundir.

Assim, a presente pesquisa dedicou-se à análise curricular de advogados(as) da elite profissional brasileira para explorar a relação entre educação jurídica e desigualdade epistêmica na formulação do *Global Law*, ou do processo de codificação do capital, reconhecido por Pistor. Procedeu-se, para tanto, à seleção de uma amostra de escritórios de advocacia brasileiros para verificar se na formação acadêmica de seu quadro de profissionais haveria indicativos de uma preferência pela alegada tradição prevalente.

O que se encontrou foram fortes indícios de que a elite da advocacia brasileira busca, sim, capacitar-se em *Global Law* por meio de cursos de pós-graduação dedicados ao tema. E que os profissionais que alcançam tal capacitação preferem a tradição anglo-saxã às tradições do Direito continental europeu e demais tradições.

Este capítulo organizou-se da seguinte forma: a primeira seção dedica-se à definição e à contextualização dos principais conceitos utilizados ao longo do texto; a segunda, à explanação do referencial teórico adotado; a terceira, à metodologia e à apresentação dos resultados obtidos; a quarta, à formulação de hipóteses explicativas e considerações sobre os resultados; e a conclusão recapitula os objetivos alcançados e faz sugestões de desdobramentos do presente trabalho.

1. CONCEITOS-CHAVE E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de adentrar o referencial teórico em que a pesquisa se baseia, vale adiantar a definição de alguns conceitos que serão abordados permanentemente ao longo do texto, pois constituem a espinha dorsal do referencial teórico adotado.

O primeiro conceito relevante do qual se vale a presente pesquisa é o de “mestres do código”, na tradução livre do que Pistor denomina de *masters of the code*. São eles os atores responsáveis por participar da codificação jurídica do capital global e por navegar entre outros sistemas domésticos instalando as estruturas que permitem o enriquecimento dos detentores de ativos.¹ Esses juristas, em sua maioria advogados, implementavam suas técnicas de codificação legal para garantir aos donos de terras direitos de prioridade, enquanto os protegiam de credores indesejados, conferindo maior proteção e durabilidade aos ativos de seus clientes.

Gradualmente, de negócio em negócio e de acordo em acordo, esses operadores do Direito foram construindo um império de alegações e contestações, direitos e restrições a esses direitos, como uma espécie de colcha fabricada a partir de inúmeros retalhos que somente eles sabiam costurar.

Apesar de não explicitar em seu trabalho quem são os *masters of the code*, Pistor enfatiza que nessa categoria não se enquadram todos os advogados, e que os verdadeiros mestres do código se diferenciam pela especificidade de seus serviços e por terem o costume de receber treinamento em instituições de ensino jurídico de elite. Posteriormente, são recrutados por escritórios de advocacia que ocupam o topo da cadeia, trabalham durante anos para aprender o ofício e fazer melhor uso das ferramentas jurídicas até ascenderem aos cargos de sócios. Para Ghirardi, autor de “Os mestres dos

1 A autora cita exemplos de certos ativos – terras, promessas de pagamento no futuro, recursos reunidos de amigos e família para abertura de um negócio, habilidades individuais e *know-how* – que podem ser transformados em capital ao receberem um “verniz jurídico”.

‘mestres do capital’: o papel da universidade no funcionamento do ‘código do capital’”, a academia desempenha papel fundamental na construção, legitimação e normatização do código do capital. As instituições de ensino jurídico e seus discentes e docentes contribuem em grande medida para a perpetuação do processo de codificação do capital teorizado por Pistor (GHIRARDI, 2020, p. 3).

Segundo Pistor, a maioria daqueles a quem ela reserva a classificação de *masters* vêm de um dos dois territórios com sistemas de *common law*, Inglaterra e o estado de Nova York, ou receberam treinamento jurídico adicional nesses locais. Esse fato é demonstrado pela quantidade significativa de estudantes de programas de pós-graduação estrangeiros que recebem educação e treinamento jurídico em escolas de Direito no Reino Unido e nos Estados Unidos (PISTOR, 2019, p. 168).

A essa categoria de juristas provenientes de outros territórios, inclusive do Sul global, com treinamento nas instituições de ensino jurídico frequentadas pelos *masters of the code*, mas que não nasceram ou tiveram sua formação inicial nas mesmas instituições frequentadas pelos mestres do capital, chamaremos de *global lawyers*.

Outro conceito importante para o presente capítulo está relacionado com a teoria de Yves Dezalay e Bryant Garth. Ela baseia-se em um modelo de difusão institucional sob condições existentes em um contexto de centro-periferia, no qual o desenvolvimento econômico e legal é determinado pela interação de conflitos dentro da elite da profissão jurídica e conflitos políticos em nível estatal, os quais os autores chamam de *palace wars*. Esses eventos ocorrem em um contexto global no qual fortes interesses centrais trabalham para envolver atores na periferia em mudanças políticas que irão beneficiar o capital global. Ao mesmo tempo, elites locais são capazes de resistir a algumas dessas pressões centrais, provocando a criação de soluções híbridas.

No cenário que surge dessa análise existem “agentes duplos”, no Norte e no Sul global, que trabalham juntos para preservar e aumentar a hegemonia internacional. Por meio da construção de um mercado para novas modalidades legais e ideias econômicas, enquanto as adaptam às condições locais e aos interesses das elites locais, esses “agentes duplos” fortalecem a

hegemonia internacional e os sistemas domésticos de dominância (CUNHA *et al.*, 2018, p. 3).

Os autores empregam *insights* simples, porém contundentes, em sua análise para explicar a globalização do jurídico. O primeiro é a relação recíproca entre Direito e poder – o Direito cria poder, mas ao mesmo tempo depende do apoio dos detentores de poder, limitando o que as leis podem fazer ao que as instituições locais permitem. O segundo é que o Direito se desenvolve por meio de guerras palacianas locais e constantes disputas por poder entre os operadores do Direito e outras elites (MUNGER, 2012, p. 2).

A pesquisa de Garth e Dezalay elabora esses *insights* a partir de entrevistas com os operadores do Direito mais proeminentes – advogados de elite, próximos ou integrantes do terreno político maior, no qual as elites competem para construir a força do Direito. Para os autores, não apenas a força legal é construída nas disputas das elites, mas o Direito possui pouca força até que os advogados de elite o construam (MUNGER, 2012, p. 3). Assim, os projetos de pesquisa de Garth e Dezalay, inclusive a obra *The Internationalization of Palace Wars*, exploram a construção de exportações jurídicas do Norte global e sua recepção e internalização por sociedades do Sul global. A partir de microbiografias de operadores do Direito, especialmente de advogados de elite, os autores demonstram que contendas políticas entre elites do Norte global, as chamadas “guerras palacianas”, são percebidas ora como debates domésticos sobre o papel do Direito ora como exportações jurídicas destinadas ao Sul global.

Os advogados são atores-chave, os quais, em muitos casos, em importantes campos nacionais e internacionais de poder, servem e legitimam detentores de poder, além de participarem da construção de instituições de poder como um produto do avanço de suas carreiras (MUNGER, 2012, p. 6). Dessa forma, esses “agentes duplos” mantêm a legitimidade dos seus clientes enquanto representam a autoridade independente do Direito, reforçando sistemas hegemônicos internacionais e de dominância interna.

Por fim, também é necessário destacar e contextualizar o que se entende por Norte e Sul global, expressões empregadas antes e que desempenharão papel relevante para a análise teórica e empírica das seções subsequentes. Os termos Norte e Sul global remontam à década de 1970, quando o

pessimismo generalizado somado a um declínio da tensão entre Estados Unidos e União Soviética contribuiu para a adoção de uma nova terminologia que traduzisse melhor aquela dinâmica da comunidade internacional. Com ênfase na divisão espacial do mundo, assim como a noção do eixo Leste-Oeste, Norte global e Sul global trazem, implicitamente, a ideia de uma ruptura na comunidade internacional (SOLARZ, 2014).

A polarização entre o Norte e o Sul global, ou seja, entre países centrais e países periféricos, denota uma relação de natureza hierárquica, na qual os países do Norte global exercem um domínio econômico, jurídico, cultural e epistêmico sobre os países do Sul global, em decorrência das relações capitalistas e coloniais que lhe são intrínsecas. Não é de se surpreender, portanto, que essa expressão tenha passado a ser empregada pelos países do Sul, que nela enxergaram maior potencial para a mobilização social com relação à distinção Leste Comunista/Oeste Liberal (BEDJAOUI, 1979).

Formalmente, a delimitação do globo em Norte e Sul global ocorreu a partir da publicação do Relatório Brandt, que estabeleceu a Linha de Brandt, traçada acima da Linha do Equador com um grande desvio para incluir a Austrália no Hemisfério Norte e a China no Hemisfério Sul. A Linha de Brandt divide o planisfério entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, com o objetivo de enfatizar a necessidade de cooperação entre ambos os lados da linha. Contudo, essa divisão cartográfica revelou-se uma verdadeira dicotomia que opõe, de um lado, um Norte global de matriz eurocêntrica, superior em termos de ciência e técnica, e de outro, um populoso Sul global, cuja ciência, técnica e saberes são desprezados. Além dessa linha, figura o que Boaventura de Sousa Santos denomina “pensamento abissal”, a divisão pela qual relações políticas e culturais inteiras são excluídas do sistema mundial contemporâneo.

2. O CÓDIGO DO CAPITAL E A PERPETUAÇÃO DE UMA TRADIÇÃO JURÍDICA

Uma vez definidos e contextualizados os principais conceitos que serão utilizados ao longo deste texto, passa-se a apresentar o referencial teórico selecionado, a partir de autores que dialogam com a principal hipótese desen-

volvida na pesquisa: a de que existe uma tradição jurídica predominante no mundo como um todo, e que também estaria prevalecendo sobre a prática jurídica brasileira.

Em sua obra *The Code of Capital*, Katharina Pistor apresenta o argumento de que os advogados (*lawyers*), mais amplamente os juristas, operadores do Direito, são responsáveis pela codificação do capital, estando o Direito a serviço da formação, consolidação, proteção e expansão do capital. Os detentores dos ativos, cujo enriquecimento é permitido por meio da atuação dos *masters of the code* – conforme exposto antes –, valem-se de *legal modules* para que seus ativos obtenham vantagem comparativa uns sobre os outros (PISTOR, 2019). Esses *legal modules* são os direitos contratuais, de propriedade, de garantias, dos fundos, direito corporativo e direito de falência, os quais conferem importantes atributos aos ativos, de modo a privilegiar seu portador. De tal maneira que, assim que um ativo é juridicamente codificado, ele está apto a gerar riqueza ao seu portador (PISTOR, 2019, p. 3).

Dessa forma, os detentores de ativos podem, com os melhores juristas a seu serviço, buscar seus interesses particulares com poucas restrições. Sua “liberdade contratual” é, na realidade, garantida por um Estado, mas este não necessariamente é seu Estado de origem. Essa interação é destacada por Pistor como elemento que contribui para a codificação jurídica do capital, ou seja, a garantia estatal.

Porém, nem todo Estado acomoda igualmente a codificação do capital. Existem dois sistemas legais dominantes quando se trata do capital global: o sistema de *common law* inglês e as leis do estado de Nova York. Ambas as jurisdições abrigam os grandes centros financeiros globais, Londres e Nova York, e os grandes escritórios de advocacia. Essas são as localidades onde a maior parte do capital, especialmente o capital financeiro, intangível, é codificada atualmente (PISTOR, 2019, p. 8).

Para Pistor, o império da lei é o que confere a legitimidade a um sistema jurídico que reforça desigualdades, que carrega em sua programação a diretriz de beneficiar poucos em detrimento de muitos, de modo que tal sistema é legal, porque legítimo, e legítimo porque é legal. A autoridade normativa da lei, cujo bordão mais poderoso é “mas é legal” (*but it is legal*), sustenta o

império exercido por um ou diversos poderes. Assim como muitos impérios do passado, o império da lei é constituído de modo a assemelhar-se a uma colcha de retalhos. O império da lei não é formado por uma única lei ou legislação global, mas por diversas leis domésticas selecionadas e costuradas para garantir o reconhecimento e a aplicação dessas leis domésticas em outros lugares, assim como por tratados internacionais, o que demonstra a natureza descentralizada da legislação utilizada na codificação do capital global. Isso significa que o sistema global de comércio e finanças não depende de um Estado global ou ordenamento jurídico global para prosperar, e permite que os detentores do conhecimento (*know-how*) acerca desse sistema possam escolher as regras que melhor se adequem e atendam aos interesses de seus clientes detentores de ativos.

No decorrer de um século, um império da lei ainda mais impressionante toma forma, um que se estende muito além do território de um único Estado e tem caráter global, estruturando o comércio global e as finanças, campos altamente lucrativos para os advogados e seus clientes. A demanda por serviços advocatícios, então, estava em alta (PISTOR, 2019, p. 159).

O capital, assim, tornou-se móvel e não se restringe a fronteiras físicas ou a um único sistema jurídico global capaz de regular o capitalismo global. A autora, então, questiona: “Se o capital está codificado no Direito, como o capitalismo global pode existir na ausência de um Estado global e de um sistema legal global?” (PISTOR, 2019, p. 132) (tradução livre).² A resposta, segundo ela, seria simples: teoricamente, ao menos, o capitalismo global sustenta-se sobre um único sistema legal doméstico, reconhecido e aplicado por outros Estados. Na prática, o capitalismo global estrutura-se a partir de dois sistemas domésticos, o *common law* britânico e as leis do estado de Nova York. Alguns tratados internacionais e uma rede extensa de regimes bilaterais e de investimentos complementam o quebra-cabeça.

Como se sabe, a exportação de sistemas legais tem um longo histórico. Colonos e colonizadores ingleses, por exemplo, difundiam a aplicação do

² No original: “If Capital is coded in law, how can global capitalism exist in the absence of a global state and a global legal system?”.

common law em toda a extensão do império e enviavam juízes para localidades distantes para assegurar sua implementação. As tropas de Napoleão Bonaparte levavam consigo os códigos civis franceses para onde fossem, expandindo o alcance do Direito francês para a Polônia, no Leste, e para a Espanha, Portugal e o Egito no Sul. O imperialismo não se resumia apenas às conquistas militares, contemplava também a expansão do sistema legal dos Estados europeus para as colônias na África, Ásia e Américas. Por esse motivo, a maioria dos países no mundo possuem sistemas legais que pertencem a uma das três grandes “famílias jurídicas”: o *common law* inglês, o direito civil francês, e o direito civil alemão. Até mesmo os países que não foram colonizados sofreram pressões para incorporar leis ocidentais. O Japão é o exemplo mais evidente dessa difusão dos sistemas legais europeus para além de suas colônias (PISTOR, 2019, p. 133). Consoante à reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 6):

Assim, o imperialismo é constitutivo do Estado moderno. Ao contrário do que afirmam as teorias convencionais do direito internacional, este não é produto de um Estado moderno pre-existente. O Estado moderno, o direito internacional e o constitucionalismo nacional e global são produtos do mesmo processo histórico imperial.

Também Garth e Dezalay, na obra *The Internationalization of Palace Wars* (2002), observam que as grandes transformações legais que ocorreram na década de 1990 fizeram com que as leis e as instituições jurídicas dos Estados Unidos se tornassem especialmente influentes na economia global. Em seu estudo, os autores apontam que as ideias e instituições jurídicas estadunidenses tendiam a ser favorecidas durante períodos de mudanças globais, mesmo em países com tradições legais e históricas visivelmente diferentes (CUNHA *et al.*, 2018, p. 4). O processo de americanização da prática e do ensino jurídico foi impulsionado, em parte, pela dinâmica da profissão jurídica. As elites jurídicas e corporativas desempenharam papel fundamental no transplante e implementação de novas legislações ou modelos profissionais provenientes de países do Norte global.

O impacto provocado pela globalização no direito corporativo e na prática jurídica varia conforme é internalizado pelas elites envolvidas. Enquanto elites tradicionais em diversas economias emergentes se inspiravam na cultura e nos ordenamentos jurídicos europeus, uma nova geração de juristas “mais moderna”, em países como o Brasil, construiu laços mais próximos com os Estados Unidos. Ao empregar *expertise* com orientação estadunidense em debates sobre as transformações legais e corporativas, essas elites em ascensão contribuíram para a consolidação de uma orientação americanizada, ao mesmo tempo em que elevavam sua posição dentro do Estado e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (CUNHA *et al.*, 2018, p. 5).

Diante dessas transformações legais, o crescimento do setor corporativo e a internacionalização da prática jurídica criaram uma demanda por um novo tipo de operador do Direito. Nesse novo cenário, para ter sucesso, advogados e advogadas devem possuir as habilidades jurídicas elementares e conhecimento acerca do sistema brasileiro, bem como precisam ser versados em saberes avançados e disciplinas especializadas, como direito econômico internacional, prática de negócios e estilos de advocacia global (*global lawyering*); saberes apenas acerca do Direito pátrio não são mais suficientes na prática advocatícia global (CUNHA *et al.*, 2018, p. 16).

Em seu trabalho “Law and Development: Forty Years after ‘Scholars in Self-Estrangement’”, David Trubek reflete que, no campo do Direito e Desenvolvimento (*Law and Development*), especificamente, chegou-se a considerar que o remédio para o Direito moderno seria a importação de leis de Estados modernos. Para dispensar sistemas tradicionais e ter leis modernas, o Sul global, ou Terceiro Mundo, conforme o autor, deveria copiar sistemas jurídicos modernos. O primeiro movimento do Direito e Desenvolvimento assumiu que transplantar leis de outros países desenvolvidos era um atalho para a modernização jurídica. Influenciados por ideias neoevolucionistas e linhas de pensamento dicotômicas, esses acadêmicos assumiram que as leis estadunidenses e europeias representavam formas legais e sistemas mais modernos. Assim, eles acreditavam que esses institutos poderiam facilmente ser adotados e internalizados por países em desenvolvimento, de modo a provocar a aceleração de um processo evolutivo “natural”, porém mais lento (TRUBEK, 2016, p. 6).

Propõe-se, agora, transpor o pensamento desenvolvido por Trubek para o cenário e os argumentos oferecidos por Pistor sobre a prática, e em alguma medida, sobre o ensino jurídico. Essa exportação de sistemas legais descrita por Pistor, mais especificamente o estadunidense e o britânico, ambos oriundos do Norte global, e a aparente preferência por programas de ensino jurídico especializado em instituições de ensino no Norte global, especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, assim como treinamento profissional em escritórios localizados e atuantes a partir dos dois países, evidencia uma desigualdade epistêmica, na qual o Direito anglo-saxão, predominantemente branco e protestante, prevalece, tanto no campo acadêmico como no da prática jurídica (*white, Anglo-Saxon, and protestant – WASP*) (PISTOR, 2019, p. 176).

Ainda no contexto da primeira fase do campo do Direito e Desenvolvimento, os acadêmicos do período acreditavam que a transformação da cultura legal era essencial para a reforma, e desse modo as instituições de ensino jurídico poderiam atuar como agentes primários da mudança rumo à modernização legal. Para esse grupo, o que era necessário sumariamente eram advogados modernos com valores modernos. Assim, a criação destes faria com que o restante os seguisse. Por esse motivo, a reforma da educação jurídica encontrava-se no topo da pirâmide dos projetos de assistência apoiados no primeiro momento do Direito e Desenvolvimento (TRUBEK, 2016, p. 6).

Já em um segundo momento, na década de 1990, a área do Direito e Desenvolvimento passou a contar com a participação de economistas estudiosos do desenvolvimento que vieram a se interessar também pelo Direito. A importância dos mercados para o desenvolvimento foi reiterada, o papel significativo das instituições foi redescoberto e esses estudiosos voltaram sua atenção ao Direito. Consequentemente, admitiram que as instituições jurídicas eram necessárias tanto para facilitar as transações no mercado como para refrear intervenções indesejadas do Estado nas atividades do mercado.

Com esse novo institucionalismo, os economistas passaram a reconhecer que as instituições jurídicas não são automaticamente produzidas pelos mercados, mas precisam ser construídas ou reformadas por intervenções bem planejadas e reformas conscientes, algo que o campo jurídico há muito tempo já sabia. No segundo momento do Direito e Desenvolvimento, o cenário

da assistência ao desenvolvimento conferiu maior destaque e investiu-se consideravelmente no campo legal e jurídico, com apoio às reformas de leis e instituições jurídicas. Isso gerou grandes desdobramentos na academia, à medida que muitos professores no Norte e no Sul foram recrutados por agências para trabalhar em projetos, novos estudos, e no oferecimento de novos cursos. A comunidade acadêmica reforçou as reformas ocorridas na década de 1990. Os acadêmicos reforçaram a noção de que os mercados requerem uma infraestrutura complexa de instituições e regras para funcionar corretamente, e essa infraestrutura inclui direito de propriedade e direito contratual; reconheceram a importância de profissionais qualificados e juízes para que haja efetividade no cumprimento das leis; indicaram que os mercados precisam de certa regulação, como a regulação antitruste (TRUBEK, 2016, p. 13).

Entre esses profissionais qualificados apontados por Trubek, e duramente criticados por Pistor, estão os advogados (*lawyers*). Eles são descritos geralmente como prestadores de serviços jurídicos. No entanto, essa definição minimiza sua contribuição para a codificação do capital e, por meio disso, da criação e distribuição de riqueza na sociedade (PISTOR, 2019, p. 159). A grande maioria dos advogados em exercício pode continuar a oferecer serviços de consultoria jurídica mais básicos mediante o recebimento de honorários. Porém, os verdadeiros mestres do capital lançam mão de seus conhecimentos jurídicos (*know-how*), construídos durante anos de atuação ao lado de seus pares e de prestação de serviços aos seus clientes, para moldar um novo capital e produzir um novo Direito no processo, a partir de material legal já existente. Para isso, os mestres do capital utilizam como ferramentas os já mencionados *legal modules* do código do capital. Essa classe proposta por Katharina Pistor, que cria ativos ou instrumentos intermediários para seus clientes, é profundamente familiarizada com a legislação, regras e regulação de múltiplas jurisdições e sistemas legais, de modo que não há Estado único que possa restringi-la, ao mesmo tempo em que os mesmos Estados conferem a legitimidade necessária ao desenvolvimento de suas atividades (PISTOR, 2019, p. 161).

As diferentes tradições jurídicas espalhadas pelo mundo, a globalização da profissão e do ensino jurídico, e a inexistência de um Estado global e de

uma legislação global foram elementos fundamentais para a expansão do alcance de certas leis domésticas sobre o cenário transnacional, em especial as leis originadas no sistema jurídico de *common law* anglo-saxão. Os advogados que desenvolveram suas habilidades de codificação do capital a serviço de seus clientes, encontrando soluções inovadoras para novos problemas com os quais se depararam, e novos ativos, colocaram-se em posição mais privilegiada do que seus pares em países com histórico de maior intervenção e regulação estatal sobre a profissão jurídica. Do mesmo modo, aqueles profissionais estrangeiros que continuaram sua educação e especialização jurídica em instituições de ensino ao lado dos mestres do capital, argumenta-se, encontram-se em patamar mais elevado na pirâmide acadêmica do que aqueles que se dedicaram a uma educação formal em seus países de origem, diante do sistema de codificação do capital.

Essa diferenciação entre nativos e estrangeiros frequentadores de instituições de ensino do Norte global remete à afirmação feita por Pistor de que, mesmo após a apreensão dos *legal modules* do código do capital, os juristas originados em países outrora colônias do Império Britânico não tinham a mesma possibilidade de acesso à legislação fundiária do que alguém nascido no Reino Unido. Propõe-se estender a afirmação à seara acadêmica, realizando a distinção entre os *masters of the code*, nascidos nos países do Norte global, mais especificamente Reino Unido e Estados Unidos, e os atendentes das instituições de ensino e programas de pós-graduação nascidos em outros países, aqui chamados de *global lawyers*, os quais não necessariamente terão ao seu alcance as mesmas oportunidades disponíveis para os mestres do capital.

Diferentemente do Reino Unido, cujo passado enquanto Estado metrópole explica a expansão do seu sistema jurídico aos territórios colonizados, os Estados Unidos desenvolveram um sistema jurídico plástico, que permite aos advogados desenvolver habilidades em mais de uma ordem jurídica e explorar as lacunas e as diferenças entre elas para satisfazer os interesses de seus clientes (PISTOR, 2019, p. 177). A grande vantagem oferecida pelo sistema estadunidense, então, é a possibilidade de aprender a explorar a pluralidade normativa de um sistema jurídico altamente fragmentado para fins competitivos.

No Brasil, os estudos realizados pelo projeto *Globalization, Lawyers and Emerging Economies* (GLEE) apontaram que as instituições de ensino jurídico não foram capazes de responder com agilidade à necessidade de profissionais treinados em práticas globais do Direito. Para garantir a apreensão dessas habilidades e experiências, os juristas brasileiros fiam-se na continuidade de sua educação legal no exterior, e no treinamento em escritórios de advocacia e firmas, em vez de somente perseguirem uma educação jurídica formal no país (CUNHA *et al.*, 2018, p. 17).

As alterações na natureza dos escritórios de advocacia brasileiros são fruto de uma crescente demanda por serviços jurídicos mais ligados ao ambiente de negócios, assim como por exigência dos clientes. A maior entrada de empresas estrangeiras no país, e o aumento da importância e sofisticação delas, gerou demandas por maior sofisticação também nos serviços prestados por escritórios externos às empresas, e por novas formas e habilidades jurídicas e advocatícias. As escolas de Direito brasileiras não foram capazes de responder a essas demandas e, com poucas exceções, há grande resistência às mudanças por parte das instituições de ensino bem estabelecidas.

Apesar de um vertiginoso aumento da criação de novas instituições de ensino, em sua maioria por instituições com fins lucrativos, essas novas ingressantes no cenário jurídico acadêmico costumam focar em uma modalidade de ensino massificada, menos sofisticada, replicando modelos curriculares tradicionais, com foco na aprovação no Exame da Ordem. Como resultado dessa mentalidade institucional, os advogados corporativos em ascensão precisam buscar alternativas para adquirir as novas habilidades exigidas pelo mercado novidadeiro. Essas alternativas incluem continuar sua educação jurídica em programas no exterior, muitas vezes direcionados especificamente a estrangeiros, principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido. Algumas dessas instituições que criaram cursos de graduação voltados ao público internacional também passaram a oferecer programas de pós-graduação (mestrado, doutorado, LL.M.) de alto nível. Desse modo, esses programas atendem à demanda do mercado por profissionais com novas habilidades e conhecimentos jurídicos que, de outro modo, não seriam apreendidos em instituições de seus países de origem (CUNHA *et al.*, 2018, p. 26).

3. UMA ANÁLISE EMPÍRICA: SELEÇÃO DA AMOSTRA E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

3.1. O LEVANTAMENTO DA AMOSTRA

Para realizar a proposta inicial deste capítulo e efetuar uma análise empírica do referencial proposto, mostrou-se necessário criar uma base de dados a partir da qual fosse possível mensurar aspectos relativos tanto ao ensino do Direito quanto à prática jurídica brasileira.

Nesse sentido, optou-se por selecionar escritórios de advocacia nacionais, porquanto, não obstante sejam um ambiente próprio da prática jurídica,³ pressupõem necessariamente o ensino jurídico e a formação acadêmica. Com efeito, desde a seleção de graduandos para posições de estagiários, até operações de mudança de sócios entre escritórios levam em consideração, entre outros fatores, a formação acadêmica do(a) profissional.

Sabe-se que a formação acadêmica serve de base para a atuação dos advogados enquanto representantes das firmas de advocacia e de seus clientes. É de se admitir, portanto, que o ensino jurídico condiciona, ao menos parcialmente, a prática jurídica. Daí a relevância de se buscar indícios de que a origem (epistêmica e geográfica) do ensino jurídico possa exercer alguma influência sobre o conhecimento e, conseqüentemente, a *praxis* jurídica. Em outras palavras, o que esta pesquisa pretende encontrar na base de dados que se propôs construir são elementos indicativos de que o ensino jurídico do Norte global influi, em alguma medida, na prática jurídica do Sul global.

Para tanto, realizou-se uma seleção de escritórios cujos profissionais serviriam de amostra no que toca à sua formação acadêmica. E, a fim de evitar a escolha de escritórios e profissionais por critérios subjetivos, optou-se por uma seleção a partir de *rankings* independentes que anualmente selecionam, classificam e premiam as firmas e os advogados. Considera-se

3 Apesar de ter sido o recorte utilizado nesta pesquisa, não se discute que a prática jurídica vai além da advocacia.

que essa opção produziu uma amostra confiável, ainda que não seja a mais representativa em termos quantitativos,⁴ porquanto se trata de publicações feitas por instituições internacionais – adequadas, portanto, a um estudo da globalização do ensino jurídico.

Nesse sentido, optou-se por selecionar os escritórios vencedores dos prêmios *Latin America Law Firm of The Year* e *Brazil Law Firm of The Year*, ambos entregues por um *ranking* internacional específico, o *Chambers and Partners*. O levantamento exclusivo por meio dos prêmios da *Chambers* justifica-se na medida em que eles visam selecionar, de maneira objetiva, a firma de advocacia enquanto unidade. Nesses prêmios, não há uma classificação dos escritórios por áreas do Direito, alternativa que demandaria esforços metodológicos no sentido de identificar quais dessas áreas seriam mais representativas para fins da análise – tarefa que possui uma carga subjetiva inerente.

Outra justificativa para a adoção dos prêmios da *Chambers*, agrupados em um único *ranking*, é justamente a de se evitar a adoção de múltiplos *rankings*. Isso porque tal prática levantaria a necessidade de se equalizar os variados critérios utilizados pelos diferentes *rankings* eleitos, o que também recairia em subjetivismo.

Ademais, o *Chambers* já foi apontado em outras pesquisas de organismos internacionais como sendo o mais incidente para identificar escritórios de advocacia e advogados (INTERNATIONAL IN-HOUSE COUNSEL JOURNAL, 2010) e já foi utilizado como *proxy* para seleção de firmas em outras pesquisas que tinham esse levantamento como opção metodológica (PAOLELLA, 2014).

A Tabela 1 indica a relação dos escritórios vencedores dos prêmios desde 2009, data base utilizada pela pesquisa, uma vez que coincide com a criação do prêmio *Brazil Law Firm of The Year*. A partir de 2009, portanto, as cate-

⁴ Parte relevante da advocacia nacional é formada por advogados autônomos e por firmas de pequeno porte. Ademais, apenas uma pequena parcela dos escritórios e de seus advogados é avaliada pelos *rankings*.

gorias *Brazil Law Firm* e *Latin Firm* passaram a coexistir e a ser avaliadas de forma independente.⁵

Tabela 1 – Prêmios *Chambers* – Firmas de advocacia (2009-2020)

	<i>Latin America Law Firm of The Year</i>	<i>Brazil Law Firm of The Year</i>
2009	Pinheiro Neto Advogados	Pinheiro Neto Advogados
2010	Pinheiro Neto Advogados	Machado Meyer Advogados
2011	Guyer & Regules (URU)	Pinheiro Neto Advogados
2012	Carey y Cia (CHI)	Mattos Filho, Veiga Filho, Marrey Jr. e Quiroga Advogados
2013	Pinheiro Neto Advogados	Mattos Filho, Veiga Filho, Marrey Jr. e Quiroga Advogados
2014	Não identificado	Pinheiro Neto Advogados
2015	Mattos Filho, Veiga Filho, Marrey Jr. e Quiroga Advogados	BMA Advogados – Barbosa, Müssnich, Aragão
2016	Philippi, Prietocarrizosa, Ferrero DU & Uría (CHI)	Mattos Filho, Veiga Filho, Marrey Jr. e Quiroga Advogados
2017	Não identificado	Mattos Filho, Veiga Filho, Marrey Jr. e Quiroga Advogados
2018	Rodrigo, Elías & Medrano Abogados (PER)	Mattos Filho, Veiga Filho, Marrey Jr. e Quiroga Advogados
2019	Pinheiro Neto Advogados	Pinheiro Neto Advogados
2020	Pinheiro Neto Advogados	Mattos Filho, Veiga Filho, Marrey Jr. e Quiroga Advogados

Fonte: Elaboração própria, a partir de fontes múltiplas.

5 É necessário pontuar que o *site* da *Chambers* não fornece uma relação pública de todos os vencedores dos prêmios, o que ensejou uma busca exploratória indireta para identificar os escritórios vencedores, envolvendo *sites* de notícias, *sites* dos próprios escritórios, entre outras fontes, incluindo contato com profissionais do *ranking* para tentar obter todas as informações. Ainda assim, não foi possível identificar todos os vencedores do prêmio *Latin America Law Firm of The Year*. Vale ressaltar também que em alguns anos esse mesmo prêmio foi entregue a escritórios estrangeiros, de sorte que não foram considerados na análise, já que o capítulo pretende analisar o efeito do ensino jurídico global sobre o contexto da prática jurídica brasileira.

3.2. O ENSINO REVELADOR DA PRÁTICA JURÍDICA

Considerando que educação e prática jurídica são intrinsecamente relacionadas, e que a primeira explica em grande medida a segunda, esta pesquisa partiu da análise da formação acadêmica de uma amostra da elite advocatícia brasileira para verificar se há indícios de prevalência de alguma tradição jurídica específica na advocacia brasileira.

Portanto, uma vez selecionados os escritórios brasileiros vencedores dos prêmios no período indicado, passou-se à análise da formação acadêmica de cada advogado conforme constante dos *sites* dos escritórios,⁶ de modo que foi necessário assumir que o conteúdo de tais informações era verdadeiro.⁷ Vale destacar que a análise completa dos profissionais foi possível apenas para dois dos quatro escritórios selecionados, uma vez que os demais informaram a formação acadêmica apenas dos sócios e dos consultores.

Juntos, os escritórios somam 1.829 profissionais, dos quais foi possível analisar a formação acadêmica de 975, considerando a limitação destacada anteriormente. Desse total, 440 eram sócios/consultores,⁸ e 535, advogados. A discriminação do número de sócios/consultores, de advogados por escritório e de profissionais totais é descrita na Tabela 2.

6 Levantamento e análise realizados até janeiro de 2021.

7 A mesma assunção teria de ser feita caso se utilizasse outros portais de informações acadêmicas dos profissionais, por exemplo, o sistema *Lattes*. Nem todo profissional o utiliza, tampouco o atualiza, de modo que o ganho de confiabilidade com relação a outros portais não seria suficiente para descredibilizar as informações dos *sites* dos escritórios.

8 Além das demais considerações metodológicas, é importante destacar que desses 281, alguns advogados foram contabilizados mais de uma vez em razão de terem feito mais de um curso no exterior. Foi o caso de nove profissionais, dos quais sete realizaram dois cursos, e dois realizaram três cursos. A amostra final, por profissional, foi de 271, o que, em termos gerais, não altera os resultados obtidos.

Tabela 2 – Profissionais dos escritórios selecionados

	Profissionais	Sócios/Consultores	Advogados
Escritório 1	639	110	529
Escritório 2	493	125	368
Escritório 3	450	125	325
Escritório 4	247	80	167
Total	1829	440	1389

Fonte: Elaboração própria, a partir dos *sites* dos escritórios.

A partir dessa amostragem, identificou-se que, do total de 1.829 profissionais da advocacia cujos currículos foram levantados, 15,3% realizaram ao menos um curso de pós-graduação fora do Brasil; a porcentagem aumenta para 50,2% quando considerado somente o total de sócios ou consultores.⁹ A Tabela 3 contém a relação dos profissionais com formação acadêmica no exterior em números absolutos, bem como a porcentagem em relação aos dados da Tabela 2.

Tabela 3 – Profissionais com formação no exterior – números absolutos e percentual em relação ao total de profissionais (%)

	Profissionais	Sócios/Consultores	Advogados
Escritório 1	67 (10,5%)	67 (61%)	n/a
Escritório 2	96 (19,5%)	62 (49,6%)	34 (9,2%)
Escritório 3	60 (13,3%)	60 (48%)	n/a

(continua)

⁹ Além das demais considerações metodológicas, é importante destacar que desses 281, alguns advogados foram contabilizados mais de uma vez em razão de terem feito mais de um curso no exterior. Foi o caso de nove profissionais, dos quais sete realizaram dois cursos, e dois realizaram três cursos. A amostra final, por profissional, foi de 271, o que, em termos gerais, não altera os resultados obtidos.

	Profissionais	Sócios/Consultores	Advogados
Escritório 4	58 (23,5%)	32 (40%)	26 (15,5%)
Total	281 (15,3%)	221 (50,2%)	60 (4,3%)

Fonte: Elaboração própria, a partir da formação acadêmica disponibilizada nos *sites* dos escritórios.

A partir desses dados já é possível perceber uma concentração das formações acadêmicas no exterior nos sócios/consultores dos escritórios analisados, variando entre 40% e 60% do número total de cada escritório. Em termos globais, metade dos sócios analisados tinha alguma formação no exterior. Isso certamente contribuiu para que o número de profissionais com formação fora do país chegasse a 15,3% do total de profissionais, uma vez que os sócios correspondem a aproximadamente 78% daquele número.¹⁰

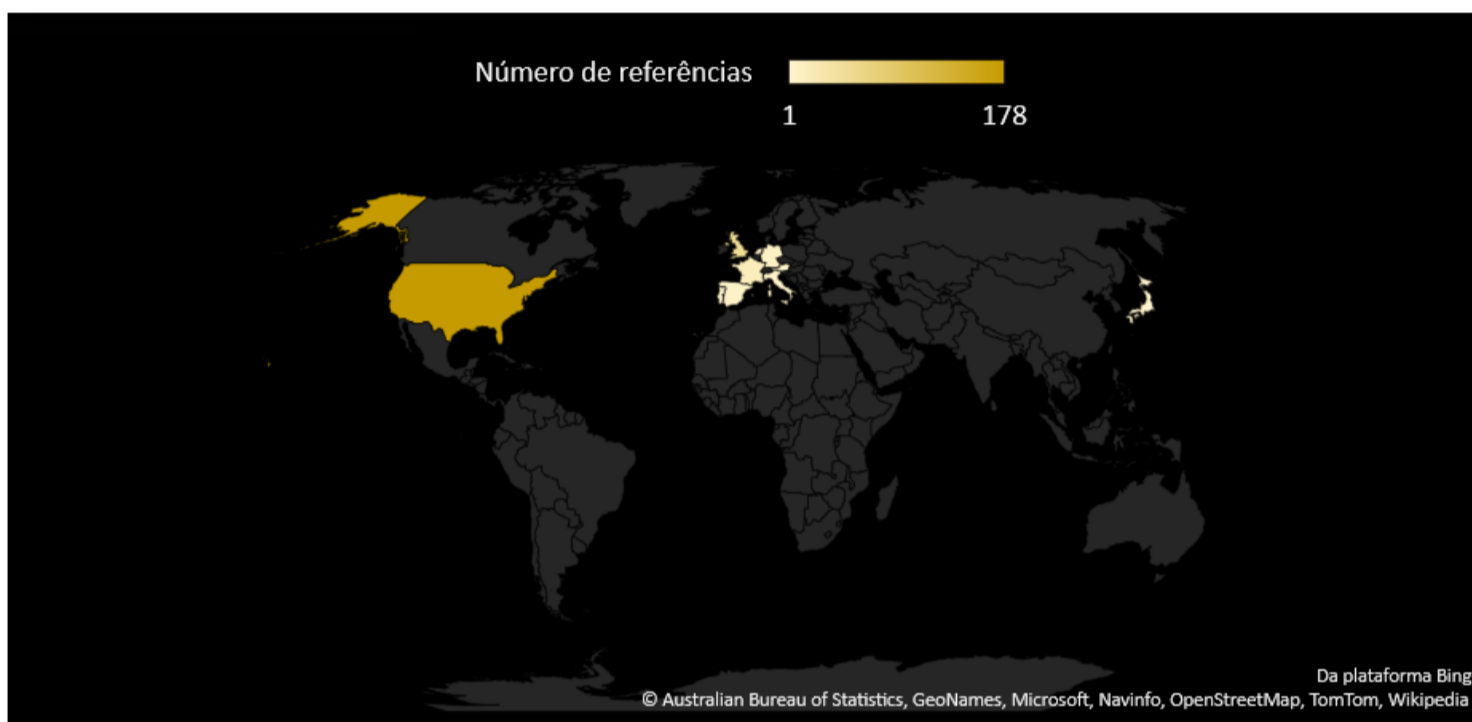
Todavia, os dados que mais interessam a este capítulo são aqueles relacionados às instituições de ensino e aos países em que a formação dos profissionais ocorreu. Isso porque pretendia-se, desde o início, coletar indícios de que os efeitos da codificação do Direito – presente na teoria de Pistor – e da superposição ocupada pelos centros de ensino do denominado Norte global também estão presentes na prática jurídica dos escritórios brasileiros. Felizmente, a pretensão inicial concretizou-se após a análise.

As instituições de ensino que fizeram parte da formação dos profissionais analisados indubitavelmente são universidades do Norte global, concentradas majoritariamente nos Estados Unidos e na Europa Continental, como é possível perceber a partir do Gráfico 1; de fato, houve uma única

10 Como destacado anteriormente, é bem verdade que a análise dos advogados foi possível apenas para metade dos escritórios, e que o percentual de advogados – e, conseqüentemente, de profissionais – que não foram analisados foi de 46%. No entanto, mesmo nos escritórios em que foi possível a análise completa, o percentual de advogados com formação no exterior permaneceu bem abaixo daquele de sócios com a mesma formação. Dessa forma, é possível afirmar que a formação no exterior permaneceu condensada na classe dos sócios e consultores do escritório.

incidência destoante dessa tendência, a Universidade de Kyoto, no Japão, referenciada uma vez na análise.

Gráfico 1 – Incidência nas universidades – Mundo

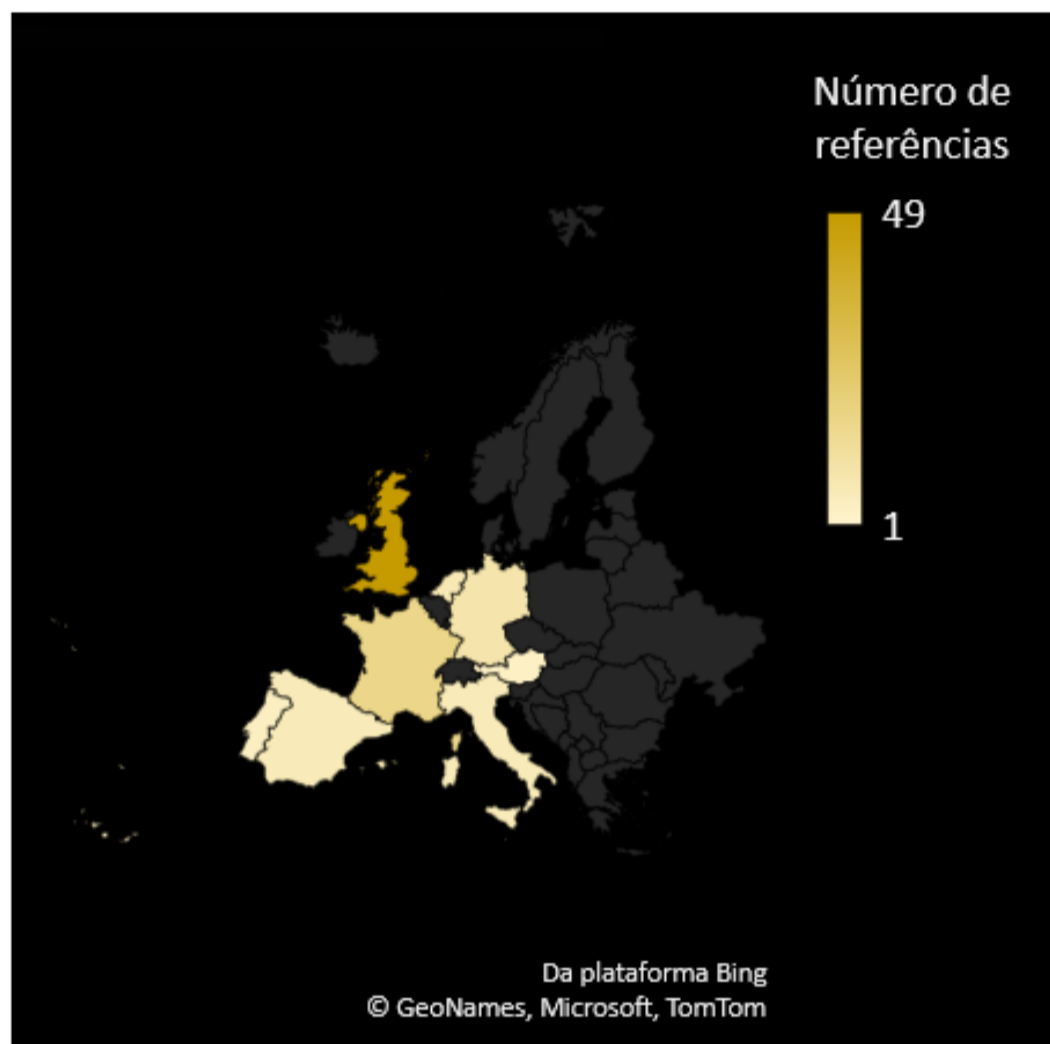


Fonte: Elaboração própria, a partir da formação acadêmica disponibilizada nos *sites* dos escritórios.

Mesmo naquelas regiões há uma evidente prevalência de universidades de tradição jurídica anglo-saxã. Não apenas os Estados Unidos são responsáveis por 63% das referências totais, como também o segundo colocado nesse critério é o Reino Unido, com 17%.

Na Europa Continental, nem mesmo em países latinos, como Portugal, Espanha e Itália – em relação aos quais era possível esperar uma incidência maior pelas afinidades em termos de tradição jurídica e facilidade linguística –, os números equiparam-se aos do Reino Unido (Gráfico 2). França e Alemanha, países que influenciaram a história do ensino jurídico brasileiro, figuram com números melhores, mas ainda bem abaixo dos britânicos. Somando-se as incidências desses países ainda não se alcança o total de incidências do Reino Unido.

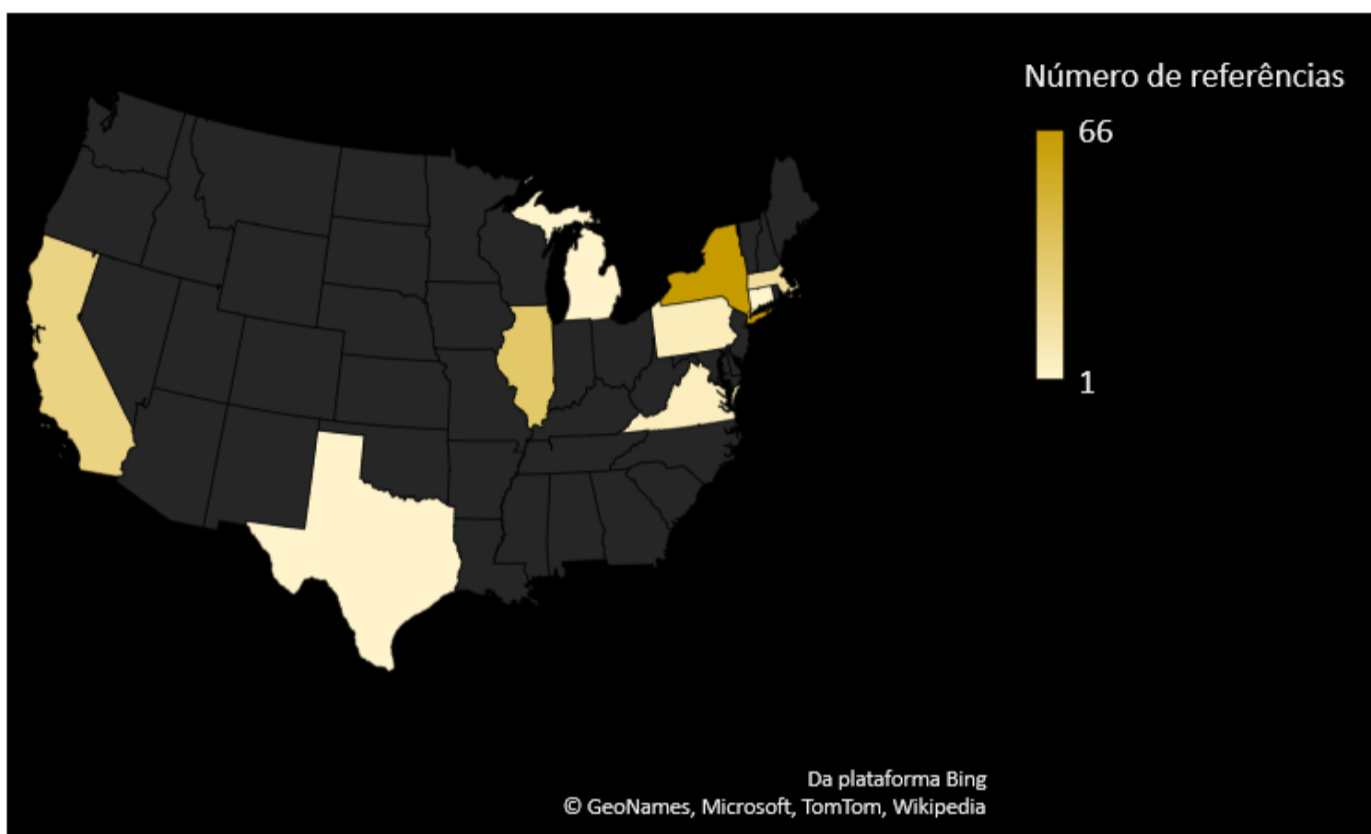
Gráfico 2 – Incidência nas universidades – Europa Ocidental



Fonte: Elaboração própria, a partir das informações disponibilizadas nos *sites* dos escritórios analisados.

O Gráfico 3 também confirma a tendência de concentração das incidências por universidades, mas no contexto dos Estados Unidos e de suas unidades federativas. Nesse caso, a concentração dá-se nos estados do nordeste estadunidense, responsáveis por aproximadamente 81% das incidências totais do país; o restante é dividido entre os estados da Califórnia (14%), Flórida (3%) e Texas (1%).

Gráfico 3 – Incidência nas universidades – Estados estadunidenses



Fonte: Elaboração própria, a partir da formação acadêmica disponibilizada nos *sites* dos escritórios.

Ainda, foram identificadas 72 universidades diferentes distribuídas pelos países; todos eles, representantes do Norte global, conforme demonstrado no Gráfico 1. Também nesse critério os líderes continuam sendo os Estados Unidos e o Reino Unido com, respectivamente, 24 e 14 universidades locais representando-os – mais da metade do total de universidades.

Mesmo com uma boa quantidade de universidades globais, as incidências continuaram concentradas em um grupo pequeno de universidades. Se forem destacadas as universidades que tiveram ao menos uma dezena de incidências, a fim de se considerar apenas as mais representativas, tem-se que 54,8% das incidências ocorreram em apenas 9 universidades; destas, 7 são universidades dos Estados Unidos e as demais, do Reino Unido. Em termos absolutos, significa dizer que, dos 281 registros de formação acadêmica no exterior, 154 estão concentrados nessas universidades, que se encontram discriminadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Universidades mais incidentes

Universidade (país)	Número de incidências
Columbia (Estados Unidos)	32
New York University – NYU (Estados Unidos)	25
Chicago (Estados Unidos)	22
London School of Economics – LSE (Reino Unido)	17
Harvard (Estados Unidos)	13
Georgetown (Estados Unidos)	12
Stanford (Estados Unidos)	11
King’s College (Reino Unido)	11
Berkeley (Estados Unidos)	11

Fonte: Elaboração própria, a partir da formação acadêmica disponibilizada nos *sites* dos escritórios.

Nesse sentido, o achado mais interessante, tanto da análise das universidades quanto da dos países em que se localizam, talvez seja o fato de que nenhum país ou centro de ensino jurídico localizado no Sul global foi identificado. Em termos absolutos, significa que dos 1.829 profissionais das quatro grandes firmas analisadas; dos 975 cuja formação acadêmica se mostrou disponível para análise; dos 281 que informaram ter realizado formação no exterior; de todos esses, não se observou qualquer universidade ou país do Sul global.

Trata-se de um achado curioso, considerando que o Direito brasileiro faz parte do Sul global. Há de se reconhecer: o Brasil não apenas se encontra no Sul global, como também com ele estabelece relações de influência e trocas de conhecimento jurídico. Novamente, se a prática jurídica é um reflexo do ensino, então é possível presumir que há uma troca de influências também entre países do Sul global.¹¹ No entanto, essa relação interna do Sul global

¹¹ Por exemplo, na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 347, o Supremo Tribunal Federal proferiu acórdão reconhecendo o Estado de Coisas Inconstitucio-

não apareceu nos dados coletados, o que pode conduzir à conclusão de que, aparentemente, se trata de relação mais sutil do que a estabelecida pelo Norte global sobre terras brasileiras; essa relação, inclusive, mostra-se evidente e presente, o que só ressalta a necessidade de ser estudada e aprofundada.

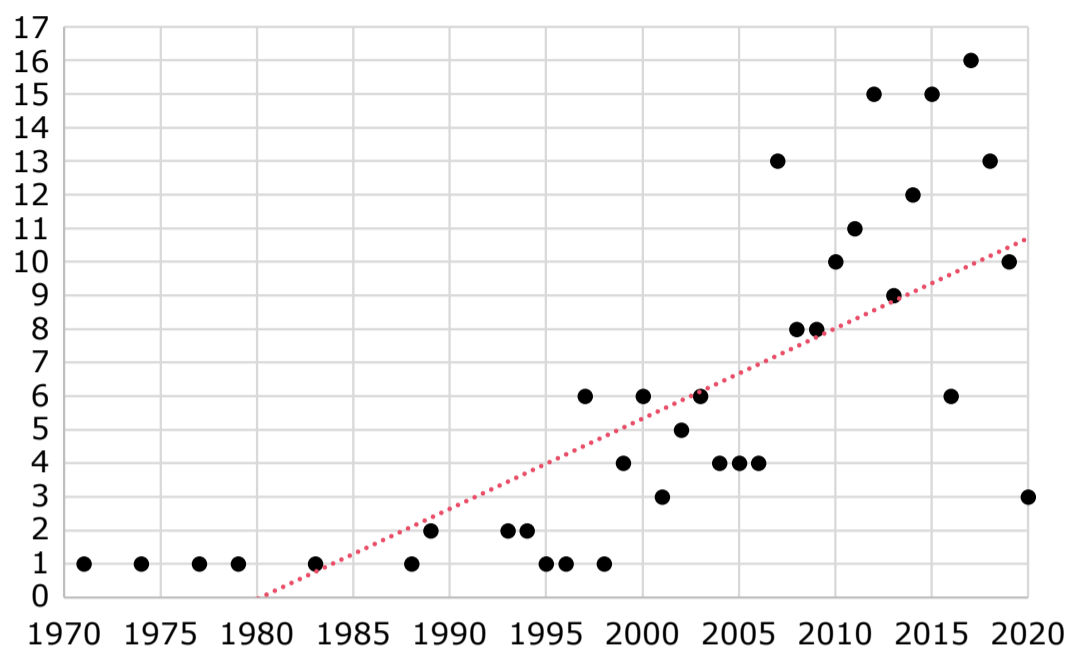
Ainda, a relevância do contato com literaturas a respeito da globalização do ensino jurídico decorre de mais duas razões, amparadas pelos dados colhidos da análise da formação jurídica dos profissionais. Em primeiro lugar, é possível perceber que a formação jurídica no exterior normalmente está relacionada a áreas do Direito voltadas a temas internacionais, principalmente com foco empresarial,¹² conforme descrever-se-á mais precisamente adiante.

O segundo motivo que aponta para a necessidade de se entender o fenômeno da globalização do ensino jurídico diz respeito à tendência, identificada pela análise, de uma curva crescente de formações acadêmicas no estrangeiro, por ano. O Gráfico 4 deixa evidente que, desde a década de 1980, e principalmente a partir da virada do milênio, há forte tendência à obtenção de formação acadêmica fora do Brasil entre os profissionais de grandes escritórios de advocacia, a despeito de variações.¹³

nal (ECI) do sistema carcerário brasileiro, conceito que não teve origem no Direito local. Ao contrário, o ECI nasce na petição inicial a partir de uma análise de direito comparado com a prática da Corte Constitucional da Colômbia – outro país do Sul global. Em outras palavras, o ECI tem origem na Jurisprudência da Corte colombiana, o que evidencia sua natureza: uma construção do conhecimento jurídico do Sul global. Naquele caso, os profissionais apresentam esse conceito ao STF, que não apenas o recebe, mas o abraça e o referenda por meio de sua decisão. Esse é apenas um dos casos em que o Direito brasileiro demonstra receber evidente influência de seus “vizinhos” do Sul global. No entanto, a Colômbia passou longe de ter alguma incidência na análise realizada.

12 Outros casos que apareceram na amostra e que também comprovam essa tendência de internacionalização do ensino jurídico foram formações acadêmicas relacionadas a direitos difusos internacionais, como direito ambiental e direito dos recursos naturais.

13 É esperado, por exemplo, que o quantitativo de formações acadêmicas no ano de 2020 (3) cresça caso os *sites* dos escritórios sejam atualizados desde o período de coleta dos dados.

Gráfico 4 – Quantidade de incidências por ano – Tendência

Fonte: Elaboração própria, a partir da formação acadêmica disponibilizada nos *sites* dos escritórios.

3.3. ANÁLISE ESPECÍFICA: AMOSTRA DERIVADA E INDÍCIOS DE UM ENSINO JURÍDICO GLOBAL

A amostra principal permitiu identificar os cursos mais procurados pela elite da advocacia brasileira. E, a fim de compreender o que esses profissionais brasileiros buscam aprender nos referidos cursos e avaliar se esse aprendizado seria uma expressão do Direito Global (*Global Law*), optou-se por analisar os currículos programáticos dos cursos mais recorrentes na amostra principal.

Criou-se, desse modo, uma amostra derivada composta dos currículos programáticos dos cursos de especialização oferecidos nas nove instituições de ensino que contam com mais de dez incidências na amostra principal. Em ordem decrescente de incidência, são elas: a Universidade de Columbia, a NYU, a Universidade de Chicago, a LSE, a Universidade Harvard, a Universidade de Georgetown, a Universidade de Stanford e a Universidade de Berkeley.

Há, nesse ponto, duas ressalvas metodológicas a se fazer.

Primeiro, é preciso esclarecer que a amostra principal se baseou nas descrições das formações acadêmicas dos profissionais tais como constam

nos *sites* dos respectivos escritórios de advocacia. E como descrições desse tipo são naturalmente pouco precisas, optou-se por levar em consideração uma variedade de expressões que remetem a cursos de especialização em nível de pós-graduação, em instituições de ensino estrangeiras. Também foram retiradas da amostra total experiências realizadas antes da graduação, incluindo o bacharelado no estrangeiro, MBAs em administração e cursos em outras áreas – que não a jurídica –, cursos de verão (*summer courses*), atividade de *visiting scholar*, bem como cursos e experiências cujo grau não foi informado. Reunidas, estas experiências excluídas correspondem a 19 incidências, de um total inicial de 300.¹⁴

A segunda ressalva é relativa ao recorte temporal. Embora a amostra principal compreenda um período de dez anos (de 2009 a 2019), considerou-se para a presente análise apenas os currículos programáticos atualizados, relativos ao ano letivo de 2020.¹⁵ Assim, obteve-se os currículos programáticos dos cursos de LL.M. (*Master in Law*) oferecidos pelas universidades de Columbia, NYU, Chicago, LSE, Harvard, Georgetown, Stanford e Berkeley.

A partir da análise desses currículos programáticos, o presente trabalho também buscou identificar um padrão relativamente ao formato e à estruturação dos cursos de LL.M. e descrever um possível perfil do público-alvo desses cursos para então levantar hipóteses explicativas para a preferência dos profissionais brasileiros pelos cursos de tradição jurídica anglo-saxã.

14 A amostra principal de 281 profissionais abrange cursos de pós-graduação, especialização e extensão em Direito, além de atividades de *visiting researcher*, *Master in Science* (MSc), *Master of Laws* (LL.M.), mestrados e doutorados na mesma área; esses últimos quatro graus de ensino, inclusive, correspondem à maioria esmagadora das formações acadêmicas no exterior: 88% da amostra final, aproximadamente, ou 247 profissionais, em termos absolutos.

15 Nota-se que o ano de 2020 foi marcado por toda sorte de adaptação curricular em decorrência das restrições impostas pela pandemia de covid-19. Contudo, para simplificar esta pesquisa, optou-se por levar em consideração os programas inicialmente previstos, sem as referidas adaptações.

Com relação ao formato dos cursos de LL.M., identificou-se o seguinte padrão:¹⁶ todos os cursos são pagos e presenciais, possuem duração média de dois anos¹⁷ e destinam-se a bacharéis em Direito que tenham cursado graduação fora dos Estados Unidos. Por esse motivo, todos os cursos analisados incluem uma disciplina obrigatória de introdução ao Direito estadunidense (*Introduction to American Law*).¹⁸ Os critérios de seleção de cada curso são muito semelhantes e incluem, frequentemente, um tempo mínimo de prática profissional.

No que toca ao conteúdo dos cursos, notou-se que há certa variedade entre as especialidades propostas. Com exceção de Harvard e Chicago, que não possuem programas específicos para o LL.M., as demais instituições oferecem programas de LL.M. específicos,¹⁹ com enfoques em determinadas áreas do Direito. Assim, NYU, por exemplo, propõe um cardápio de nove programas (*Master of Laws, Competition, Innovation & Information, Corporation Law, Environmental Law, International Business Law, International Legal Studies, International Taxation, Legal Theory e Taxation*).

16 A LSE é uma exceção ao padrão observado. Além de oferecer diferentes formatos e duração, o LL.M. da LSE não se destina necessariamente a bacharéis estrangeiros. Também vale notar que seu processo seletivo é distinto dos demais.

17 Algumas instituições, como Columbia, propõem um curso de Executive LL.M., com duração de 12 meses e formato semipresencial.

18 Algumas instituições, como a NYU, capacitam os egressos dos cursos de LL.M. a prestarem o exame da Ordem dos Advogados correspondente à circunscrição da instituição de ensino.

19 Essa diferença entre os cursos de LL.M. com programas específicos e não específicos não é sem relevância. Enquanto nos cursos com programas específicos o(a) aluno(a) participará de aulas específicas para alunos estrangeiros do programa de LL.M., nos cursos sem programas específicos, os alunos participarão de aulas do curso de graduação. Em outras palavras, enquanto aqueles cursos se estruturam para atender especificamente alunos estrangeiros em nível de pós-graduação, esses outros recebem bacharéis estrangeiros que assistem às aulas de graduação em Direito estadunidense.

Entre os(as) profissionais brasileiros(as) que especificaram a área de especialidade dos programas de LL.M. que cursaram, as de maior incidência foram: direito societário, tributação internacional, mercado financeiro e de capitais, comércio internacional, regulação, finanças corporativas e arbitragem.²⁰ Foram poucos os casos em que a formação estava relacionada a áreas do Direito local (como direito privado, penal ou processo civil), e mesmo nesses casos, houve registros de formação relacionada a sistemas nacionais ou regionais estrangeiros, como “direito penal europeu” ou “sistema legal americano”.

Outro ponto comum a quase todos os cursos de LL.M. analisados é o perfil do público a que se destinam. Com exceção do programa da escola inglesa LSE, todos os demais programas de LL.M. analisados são para bacharéis em Direito provenientes de fora dos Estados Unidos, os chamados *students trained abroad*,²¹ com experiência profissional comprovada – geralmente, requer-se cinco anos de experiência após a graduação. Isso se confirma pelo fato de todos esses programas imporem como disciplina obrigatória uma matéria de introdução ao Direito estadunidense (*Introduction to American Law*).²²

Essa delimitação do público-alvo dá aos cursos de LL.M. contornos de verdadeiros programas de inclusão para estrangeiros, em vez de iniciativas de pluralismo cultural. Apesar das incontornáveis fotografias de alunos(as) de todas as etnias que ilustram as páginas de *site*, há como uma linha que distingue os alunos de LL.M. e remete inevitavelmente às linhas globais e seus recortes epistemológicos herdados do imperialismo (SANTOS, 2007, p. 9-10).

20 Ressalta-se que apenas 43% dos registros mencionaram a área de formação.

21 Expressão constante do *site* da Universidade de Columbia. Disponível em: <http://law.columbia.edu/academics/llm-program-and-curriculum>. Acesso em: 11 jan. 2022.

22 Alguns desses cursos ainda preveem um programa específico de capacitação para o exame admissional na ordem advocatícia de sua circunscrição. É o caso da NYU, que oferece aos seus alunos de LL.M. um preparatório para o exame admissional da *New York State Bar Association*. Disponível em: <https://www.law.nyu.edu/llmjsd/fromnyutothebar>. Acesso em: 11 jan. 2022.

Em suma, o padrão que se extrai dessa análise é de: programas de LL.M. oferecidos por instituições de ensino privadas, estadunidenses, de renome, que possuem duração média de dois anos, são ministrados em modalidade presencial,²³ destinados a experientes juristas, formados fora dos Estados Unidos, que desejem se especializar em temas relacionados ao direito dos negócios estadunidense e/ou internacional (*Business law* ou *Corporate law*).

A amostra obtida produziu dados que já recomendam, por si, a necessidade de se revisitar teorias da globalização do ensino jurídico e da codificação de um modelo jurídico dominante – além de sua sobreposição. A prática advocatícia é reflexo da educação jurídica, e no caso brasileiro, a presente pesquisa revelou que ela indica uma tendência de convergência para um direito global de tradição jurídica anglo-saxã e, mais especificamente, estadunidense.

Certamente, mais estudos qualitativos seriam necessários para se avaliar o quanto os indícios aqui apontados corroboram para a tese de codificação do Direito de Pistor. Contudo, a simples ausência de qualquer participação de universidades e de países do Sul global na amostra selecionada já é uma forte evidência de que esse fenômeno de convergência para um modelo epistêmico único se faz, de fato, presente no cenário jurídico nacional.

CONCLUSÃO

Tomando por referencial teórico a obra de Katharina Pistor e as teorias de Direito e Desenvolvimento acerca da globalização da educação jurídica, esta pesquisa explorou a relação entre o fenômeno da codificação do Direito, a educação jurídica e a exportação – e, em certa medida, imposição – de sistemas jurídicos de países do Norte global, mais especificamente da tradição anglo-saxã. A partir disso, foi estabelecido o vínculo entre o ensino e a prática jurídica, com destaque para o papel dos advogados, que, na acepção da Katharina Pistor, poderiam se dividir entre *global lawyers* e *masters of code*.

²³ Algumas universidades, como Columbia e LSE, oferecem programas que chamam de Executive LL.M., com carga horária reduzida e aulas semipresenciais.

Esse referencial teórico utilizado serviu de base para análises empíricas, por meio das quais foi possível dialogar e referendar as conclusões dos autores citados ao longo do texto, a partir do estudo da prática e, de modo reflexo, do ensino jurídico dos operadores do Direito no contexto brasileiro. Os principais achados indicam que, de fato, há um perfil dominante na formação acadêmica no estrangeiro por parte dos advogados brasileiros, qual seja, o de cursos de LLM em IES do Norte global, especialmente naqueles locais indicados por Pistor como sendo o centro da codificação do capital – a saber, Estados Unidos e Reino Unido. Em contraposição, não foram encontrados dados a respeito de formação acadêmica em países do Sul global, o que também contribui para o cenário descrito neste capítulo.

Ademais, a análise da grade curricular de alguns dos cursos mais procurados revelou um perfil de público-alvo particularmente interessante e que vai ao encontro do referencial adotado: cursos projetados para instruir profissionais estrangeiros acerca do Direito anglo-saxão e práticas jurídicas negociais e de *global law*, áreas sobre as quais muitas das IES mais identificadas (Columbia, NYU, LSE) se debruçam em suas agendas de pesquisa.

Portanto, além de indicar a tendência da expansão da tradição jurídica anglo-saxã para fora do Norte global, a prevalência desse padrão nos dados colhidos empiricamente confirma o referencial teórico adotado e reforça a necessidade de se revisitar as teorias de Direito e Desenvolvimento e, especialmente, a teoria da codificação de Katharina Pistor, para se entender o ensino jurídico experimentado pelos profissionais brasileiros.

REFERÊNCIAS

BEDJAOUI, Mohammed. *Pour un nouvel ordre économique international*. Paris: UNESCO, 1979.

BRANDT, Willy. *North-South: A Programme for Survival: Report of the Independent Commission on International Development Issues*. Cambridge: MIT Press, 1980.

CUNHA, Luciana Gross *et al.* *The Brazilian Legal Profession in the Age of Globalization: The Rise of the Corporate Legal Sector and Its Impact on Lawyers and Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

GARTH, Bryant G.; DEZALAY, Yves. *Internationalization of Palace Wars. Lawyers, Economists, and the Contest to Transform Latin America States*. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.

GHIRARDI, José Garcez. Os mestres dos “mestres do capital”: O papel da universidade no funcionamento do “código do capital”. In: BADIN, Michelle Raton Sanchez (org.). *Decodificando o código do capital de Katharina Pistor a partir do Brasil*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2020. (Coleção Pesquisa Direito GV, Série Direito e Desenvolvimento, v. 4.)

GHIRARDI, José Garcez. *Legal Teaching and the Reconceptualizing of the State: Discussing Global Law Programs*. 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/27739>. Acesso em: 11 jan. 2022.

INTERNATIONAL IN-HOUSE COUNSEL JOURNAL. *Agenda for Action 2010*. Annual Survey Report, 2010. p. 213-248.

MUNGER, Frank. *Review: Globalization through the Lens of Palace Wars: What Elite Lawyers’ Careers Can and Cannot Tell Us about Globalization of Law*. Law & Social Inquiry, 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23252269>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PAOLELLA, Lionel. *Law and (Re)Order: Impact of Category-Stretching Strategies on Firms’ Performance and Evaluation. The Case of the Corporate Legal Services Market (2000-2010)*. Tese (Business administration) – ParisTech. Paris, 2014. Disponível em: <https://pastel.archives-ouvertes.fr/tel-01333629>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PISTOR, K. *The Code of Capital: How the Law Creates Wealth and Inequalities*. Princeton: Princeton University Press, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Construindo as epistemologias do Sul: antologia essencial*. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. In: MENESES, Maria Paula *et al.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista de Ciências Sociais*, v. 78, p. 3-46, 2007.

SOLARZ, Marcin Wojciech. *The Language of Global Development: A Misleading Geography*. New York: Routledge, 2014.

TRUBEK, David. Law and Development: Forty Years after Scholars in Self Estrangement. *University of Toronto Law Journal*, v. 66, n. 3, p. 301-329, 2016. Disponível em: <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/UTLJ.3671?journalCode=utlj>. Acesso em: 4 mar. 2022.

CAPÍTULO 4

DOCÊNCIA JURÍDICA E *GIG ECONOMY*: ENTRE PRECARIZAÇÃO E EFICIENTISMO NA SALA DE AULA

Marco Antonio Loschiavo Leme de Barros
Matheus de Barros

INTRODUÇÃO

O que dizer sobre o docente em Direito no Brasil, após quase dois séculos da criação das primeiras instituições de ensino jurídico? Do ponto de vista histórico, considerando o isolamento secular das faculdades de Direito e as respectivas origens orientadas para a formação de uma elite profissional (NOBRE, 2004), desde o período imperial, mesmo antes da implementação de quadros universitários no país, a resposta recorrente é a descrição daquele profissional que cumpre dupla jornada, combinando o tempo em sala de aula com escritório ou gabinete.¹ Não é raro que o conteúdo ministrado em sala de aula reflita o ritmo da vida forense, com o professor reproduzindo para o alunado os casos de sucessos – e os vícios – de seu dia a dia. Nesse sentido, a atividade docente é reduzida à repetição de atos operacionais do Direito,

1 De acordo com o relatório do Observatório do Ensino em Direito da Fundação Getúlio Vargas, publicado em 2013, baseado no Censo de Educação Superior de 2012 (INEP), a maioria dos docentes em Direito no país é composta por profissionais do gênero masculino, brancos, com título de mestre, com trabalho em regime parcial e nos cursos localizados na capital e oferecidos pela rede privada (GHIRARDI *et al.*, 2013, p. 9). O Censo da Educação Superior 2019, produzido pelo INEP, indica que, no Brasil, há 386.073 docentes atuantes na educação superior, sendo 209.670 em instituições privadas. Ainda segundo o INEP (2020), há 213.204 docentes em tempo integral, 104.678 em tempo parcial e 68.191 horistas – a rede privada apresentou uma concentração de horistas: 62.725 docentes.

enquanto a formação do jurista – capaz de atribuir autonomia para a construção do conhecimento – é submetida à rotina desenvolvida pelo docente.

Este texto não afirma que a atuação profissional do docente fora da academia seja inútil ou irrelevante à educação jurídica. Ao contrário, deve-se reconhecer que essa atuação pode ser valiosa fonte de formação. A crítica é voltada para a prática *reducionista* do ensino: o mundo jurídico apresentado pela(o) docente passa a ser mera reprodução do que ele(a) vê em seu dia a dia fora da academia. Essa prática *reducionista* pode ser decorrente da dificuldade de conciliar a produção de material didático e a preparação de plano de cursos com as horas exigidas pela outra atuação profissional (o escritório de advocacia, o gabinete, etc.).

Um dos resultados desse problema no ensino jurídico pode ser identificado na qualidade científica das pesquisas e dos estudos produzidos nas faculdades de Direito. Por meio de diferentes abordagens, pesquisadores observaram, nas últimas décadas, uma confusão entre ensino, pesquisa e prática jurídica.² Essa confusão pode explicar a consolidação de um pensamento jurídico comum no país, pautado em certa vulgata formalista: a crença de que o raciocínio jurídico se reduz à automática aplicação do modelo da subsunção dos fatos à norma jurídica, afastando-se qualquer desenvolvimento teórico sobre a atividade interpretativa e argumentativa do jurista. Com a redução do estudo jurídico através das lentes formalistas, o ensino torna-se incapaz de identificar transformações na sociedade e oferecer novas soluções para problemas jurídicos contemporâneos.³ A redução do âmbito do conhecimento jurídico também tem consequências na produção de pesquisas sobre o Direito,

2 Cf. Nobre (2004), Rodriguez (2013), Lins e Horta, Almeida e Chilvarquer (2014) e Lima e Lupetti (2014), Xavier (2015) e Sá e Silva (2016).

3 Nesse mesmo sentido, apontando a importância da formação de “juristas fora da curva”, José Eduardo Faria (2016, p. 273) sustenta que “se algo marca a formação de operadores jurídicos e do próprio pensamento jurídico brasileiro contemporâneo é a dificuldade das faculdades de Direito mais antigas e tradicionais, integradas por juristas forjados na tradição de uma Teoria Geral do Direito de inspiração privatista e epistemologicamente frágil, de perceber os problemas novos [...]”.

com a falta de desenvolvimento de estudos sobre metodologia adequada a trabalhos científicos.

O saldo é a formação de bacharéis em Direito incapazes de avaliação crítica e de desconstrução de práticas prejudiciais à sociedade. Profissionais avessos à crítica reproduzem desigualdades e confirmam o alheamento referente à articulação do pensamento jurídico com saberes de outras áreas, assim como deixam de desenvolver o conhecimento propriamente jurídico por meio de pesquisas sobre o Direito dotadas de rigor epistemológico e metodológico.⁴ No cenário brevemente apresentado nas linhas anteriores, a participação de discentes em sala de aula é traduzida pela assimilação da vulgata formalista, pela ausência de diálogo entre as(os) discentes e entre discentes e docente, bem como pela indiferença aos problemas sociais contemporâneos.

Nesse contexto, professores-operadores são reforços de uma lógica de ensino voltada para o consumo de massa, na qual suas funções apenas são compreendidas como fonte de valor econômico. Essa situação não será modificada com tanta facilidade, já que ela vem ganhando incentivos para aumentar a lacuna entre a autonomia científica dos cursos de Direito *vis-à-vis* a exploração comercial dos seus projetos acadêmicos com propósitos mercadológicos (*e.g.*, a ideologia concurseira).⁵ O desafio principal é, então, saber como promover uma mudança de cenário na carreira jurídico-acadêmica no Brasil, de modo a assegurar boas condições de trabalho a ponto de alterar a descrição referente ao docente do Direito com dupla jornada.

Diferentes alternativas foram apresentadas: residência pedagógica; a aplicação de exames de aptidão técnica para os professores – em moldes

⁴ Para uma perspectiva crítica sobre os desafios do ensino jurídico no país, cf. Barros e Barros (2018).

⁵ É possível identificar tentativas de reforma do ensino jurídico que não lograram tanto êxito – como o Ceped no final da década de 1960, reavivado atualmente com outros propósitos. Cursos de Direito com projetos pedagógicos inovadores, comprometidos com a formação de profissionais habilitados tanto às práticas forenses quanto à pesquisa e à docência, são exceções no país. Para um debate sobre uma nova faculdade de Direito, veja Unger (2006).

similares ao exame da Ordem;⁶ exigências de vínculos empregatícios com dedicação exclusiva dos docentes; e até mesmo um controle mais rigoroso sobre a abertura de cursos jurídicos – o que acarretou uma queda de braço entre o Ministério da Educação e a Ordem dos Advogados do Brasil, que solicitou a suspensão da criação de novos cursos até a conclusão de avaliações técnicas sobre como aprimorar a qualidade do ensino.⁷ Subjacente a essas tentativas pontuais, percebe-se que a questão da formação e do ensino em Direito vem sendo negligenciada e apartada do debate sensível àquilo que será denominado, neste texto, campo acadêmico (docência e pesquisa).

A partir desse contexto, discute-se o futuro da docência do Direito via reflexões sobre as relações de trabalho após a Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467/2017), que promoveu a redução de direitos, a flexibilização de regimes de trabalho e cortes de verbas assistenciais e previdenciárias. Para tanto, lança-se a seguinte questão: é possível afirmar a existência de um movimento de incentivo à precarização do trabalho do docente em Direito?

Na busca por uma resposta, iniciamos este capítulo com uma breve exposição explicativa sobre a Reforma Trabalhista no Brasil, com foco na inovação concernente à possibilidade de contratação para trabalhos intermitentes. Em seguida, apresentamos algumas considerações sobre o papel contemporâneo do docente na área do Direito, com vistas a mostrar como a orientação puramente mercadológica em instituições de ensino vai na contramão da formação de bons juristas, isto é, de pessoas preparadas para as demandas de profissões jurídicas contemporâneas. A principal hipótese discutida no texto é a de que a legalização de trabalhos intermitentes na área da docência pode implicar sério risco para projetos universitários que apostam em diretrizes voltadas para a formação docente e de pesquisa no Direito.

6 *Vide* Mariz (2018). Interessante perceber que essa alternativa representaria, em alguma medida, um engessamento da formação pedagógica, considerando o prejuízo de conduzir o ensino com vistas à aprovação do discente em um exame, como é o caso da prova para ingresso na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

7 *Vide* Pinho (2019).

Para o desenvolvimento dessa reflexão, recorreremos à noção de *gig economy*,⁸ aqui entendida como um recurso útil na análise do cenário brasileiro no que diz respeito ao ensino jurídico, considerando as transformações da operação de uma economia digital, sobretudo para apontar a dominação do mercado do ensino jurídico por alguns grupos econômicos.⁹ Em seguida, abordamos brevemente a existência de casos concernentes à Reforma Trabalhista que tramitam no Supremo Tribunal Federal (STF), visando mostrar alguns pontos de tensão entre entidades da sociedade civil gerados pela introdução da possibilidade de trabalho intermitente no ordenamento jurídico brasileiro.

Por fim, são correlacionadas algumas práticas mercadológicas com a formatação do ensino em Direito, o que permite refletir sobre como ocorre a desvalorização da carreira do docente em Direito no país.¹⁰ O saldo final

8 Este texto utiliza a expressão em inglês, capaz de preservar o sentido do termo *gig*, que se refere, entre outras coisas, à *performance* de um artista, de forma autônoma, por um período determinado e curto. Em alguma medida, a *gig economy* privilegia os trabalhos autônomos, vinculados à demanda estruturada pela economia de plataformas (EVANS e GAWER, 2016).

9 O vínculo e o tratamento jurídico dessas relações de trabalho não são claros à luz da legislação brasileira, além de que muitos trabalhadores não possuem quaisquer garantias trabalhistas, devido ao fato de trabalharem, sem vínculo empregatício, para sociedades empresárias que oferecem serviços sob demanda nas plataformas. Evans e Gawer (2016, p. 5) definem plataformas como os meios – notadamente digitais – por meio dos quais dados (informações) são “capturados, transmitidos e monetizados”. Para os fins deste texto, a referência à economia de plataformas concerne ao potencial de uso dos meios digitais, por parte de sociedades empresárias do ramo educacional.

10 Este texto não estabelece uma relação de causalidade entre as operações do mercado de ensino superior em Direito no país e o processo de precarização do vínculo de trabalho do docente, mas são apontadas diferentes correlações. Outros pontos também poderiam ser explorados, como a retroalimentação da cultura de litígio predominante no país e o impacto na formação de profissionais do Direito, bem como as diretrizes de programas de pós-graduação em Direito, que apostam no aumento de seus quadros discentes, em

é uma reflexão sobre os desafios que as novas relações de trabalho, vinculadas à operação de uma economia digital,¹¹ representam para a docência jurídica. Por um lado, é possível indicar as oportunidades que se configuram em razão do âmbito digital, baseado em um sistema produtivo de capacidade quase ilimitada. Por outro lado, observa-se o aumento da desigualdade na sociedade, inclusive na sala de aula.

1. A REFORMA TRABALHISTA E O TRABALHO INTERMITENTE: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DA REVOLUÇÃO DIGITAL

A Reforma Trabalhista promovida pela Lei n. 13.467, de 2017,¹² introduziu muitas mudanças no Direito e pode ser considerada um reflexo do processo de alterações das relações de trabalho no contexto da revolução digital, que se alastra globalmente. Segundo o economista francês Jean Tirole (2020, p. 438), “é necessário repensar nosso Direito e o ambiente institucional do trabalho (formação, aposentadoria, seguro-desemprego) num mundo em mutação tecnológica acelerada”.

Considerando o tema que será abordado a seguir, destacamos uma das mudanças no âmbito trabalhista: a introdução da possibilidade do trabalho intermitente no ordenamento jurídico brasileiro. Antes da Reforma, empregados não podiam ser contratados para prestação de serviços intermitentes. A Lei n. 13.467/2017 alterou isso, por meio de uma nova redação do art. 443, *caput* e § 3º, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que definiu o trabalho intermitente como aquele descontínuo, “[...] com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas,

vez de privilegiarem a construção de critérios mais específicos voltados para a seleção de pesquisadores com dedicação exclusiva no campo jurídico.

11 Cf. Evans e Gawer (2016).

12 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador [...]”.¹³ Assim, o empregado é chamado à prestação de serviço conforme a necessidade do empregador, recebendo somente nessas oportunidades.

A Reforma Trabalhista foi apresentada como uma das soluções para a crise econômica pela qual passa o Brasil, agravada pela pandemia de covid-19. Nesse sentido, a regulação jurídica do trabalho intermitente surgiu como um modo de combater o desemprego e a informalidade em relações trabalhistas, tendo em vista que contratações de modo descontínuo já ocorriam antes das alterações na CLT. Os defensores da Reforma sustentavam que a possibilidade de contratações para trabalhos intermitentes propiciaria ao trabalhador ter diversos empregos e, com isso, produzir a sua renda para se sustentar.

Por outro lado, a legalização da modalidade intermitente – similar ao *zero-hour contract*, que não estipula uma quantidade mínima de horas a serem cumpridas – trouxe incertezas, devido à inexistência da estabilidade na relação empregatícia. O condicionamento da remuneração à convocação do empregador para a prestação de serviços pode levar a situações nas quais a falta de estabilidade supera quaisquer vantagens da Reforma Trabalhista.¹⁴ Além disso, a precariedade da relação empregador-empregado permitiria àquele que contrata recorrer a muitos profissionais, os quais estão à disposição no mercado. A existência de um exército de reserva permite a intensificação da precariedade no mercado de trabalho, por meio, por exemplo, da oferta de baixos salários.

13 Nós nos referimos especificamente à redação atual do art. 443, § 3º, da CLT, que pode ser consultada em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

14 A eficácia da Reforma também pode ser questionada. Nesse sentido, são necessárias pesquisas voltadas para os resultados da inovação legislativa no mercado de trabalho, com o fim de averiguar, por exemplo, se a possibilidade de jornadas intermitentes realmente levou à formalização de relações trabalhistas antes irregulares.

A precarização (a contratação no modelo *zero-hour*, os baixos salários) é uma realidade que o próprio Direito pode chancelar e que afeta todos os trabalhadores, inclusive o docente em Direito. Como será abordado adiante, no modelo *gig* as normas jurídicas trabalhistas permitem a flexibilização de contratações: a remuneração é condicionada à necessidade do empregador, que tem diminuídos os seus deveres legais referentes às garantias trabalhistas – o pagamento do salário mínimo, por exemplo, torna-se proporcional às horas trabalhadas de modo intermitente.¹⁵

A flexibilização na contratação favorece, principalmente, o polo contratante na relação trabalhista. Em tese, embora os trabalhadores possam escolher suas horas de trabalho, os empregadores também podem decidir aceitar em suas listas apenas pessoas preparadas para trabalhar por determinado número de horas e em determinados momentos do dia ou da noite. Com isso, a subordinação na relação trabalhista ganha novas cores, tendo sido legitimada pelo direito do trabalho reformado, tornando-se uma nova forma de controle baseada na incerteza da remuneração.¹⁶

15 O contexto de precarização, de subcontratação, de queda do padrão salarial, da ampliação de contratos de trabalho temporários e do desemprego é uma realidade que o próprio Direito pode legitimar e que afeta a todos os trabalhadores. No modelo *gig*, os empregadores maximizam a flexibilidade, pois remuneram os trabalhos somente quando deles necessitarem, sem que seja preciso arcar com certas garantias trabalhistas. A justificativa desse cenário reside no discurso romanceado segundo o qual os trabalhadores podem desfrutar da liberdade de serem “empreendedores”, trabalhando quando e para quem quiserem.

16 Alguém poderia argumentar que a economia *gig* nada mais é que a expansão do trabalho autônomo. Todavia, o trabalhador autônomo geralmente labuta por conta própria e para vários clientes. Na melhor das hipóteses, o trabalhador autônomo pode arriscar perder qualquer cliente sem o colapso de seu negócio – aliás, essa liberdade de atuação é um ideal da livre iniciativa. Contudo, no modelo *gig*, os trabalhadores veem-se em uma situação na qual dependem de vínculos empregatícios com sociedades empresárias que, por sua vez, não podem ser realística e juridicamente descritas como “clientes” de “trabalhadores autônomos”, tendo em vista a subordinação que caracteriza a relação empregatícia.

A legalização da jornada intermitente por meio da Reforma afetou os empregos de vários setores: saúde, lazer, educação, entre tantos outros. O caso Uber já não é uma exceção, mas exemplo de um processo global de pulverização de empregos e implementação de *gigs*. Outro exemplo interessante é a plataforma estadunidense TaskRabbit, que facilita a conexão entre o trabalho *freelancer* e a demanda local, permitindo que usuários encontrem ajuda imediata nas tarefas diárias, incluindo limpeza, aulas, saúde, mudanças, entregas e trabalhos manuais – no Brasil, plataformas semelhantes também fornecem na *web* essa versão de serviços em geral, como a GetNinjas. Seria o caso também de cogitar um impacto na atuação dos profissionais acadêmicos (professores e pesquisadores), em especial na área do Direito? Na sequência, apresentaremos alguns diagnósticos atinentes à carreira jurídico-acadêmica no Brasil para, em seguida, tratarmos de como a Reforma Trabalhista pode contribuir para a precarização de um ramo já combalido da educação superior.

2. O ENSINO DE DIREITO NO BRASIL: ALGUNS DIAGNÓSTICOS ATINENTES À CARREIRA JURÍDICA

Um dos modos de conceber a função de um professor é atribuir a ele a missão de facilitar o acesso de seus alunos e alunas a algum tipo de conhecimento. Essa facilitação pode ocorrer por meio de diversos métodos de ensino, que são escolhidos com vistas à otimização da construção do conhecimento durante o curso elaborado pelo docente. Isso pode ser entendido como o planejamento de diferentes tipos de aulas (exposições, diálogos socráticos, *role playing*, etc.), atividades extraclasse, recomendações de leituras e avaliações para o semestre ou o ano letivo. Nesse sentido, pode-se estabelecer uma analogia entre o *curso* em uma sala de aula e o *curso* entendido como um caminho idealizado pelo docente e trilhado por ele e pelos estudantes. Essa concepção da atividade docente pressupõe a busca pela sinergia entre discentes e professores(as), pois a construção do conhecimento depende, por um lado, da escolha de métodos apropriados e, por outro lado, do comprometimento dos estudantes. Somente desse modo é possível avaliar se as aulas estão atingindo o seu objetivo ou se os métodos devem ser revistos.

A realidade do ensino jurídico em nosso país, infelizmente, não reflete a preocupação em construir um caminho consistente a ser trilhado pelo corpo discente. Alguns autores apontam a crise do ensino jurídico há bastante tempo. Nobre (2004), por exemplo, indica o descompasso entre as faculdades de Direito e outras áreas ligadas às ciências humanas. O cerne de seu argumento consiste em um diagnóstico com duas faces: o ensino jurídico seria pautado na mera reprodução de práticas profissionais (a advocacia, a magistratura, etc.), situação que foi propiciada pelo isolamento das faculdades de Direito em relação às demais instituições das ciências humanas (economia, ciências sociais, e psicologia, por exemplo). Conseqüentemente, o caráter científico da produção jurídico-acadêmica seria frequentemente comprometido, sendo dominante o que se denomina “lógica dos pareceres”, isto é, a simples reprodução de textos dogmáticos com o objetivo de sustentar um ponto de vista previamente concebido sobre determinado tema,¹⁷ em detrimento da formação robusta de um campo epistemológico voltado para a pesquisa acadêmica sobre o Direito.

Ghirardi (2016, p. 73-87), por sua vez, sustenta que o ensino jurídico brasileiro ainda é fortemente marcado pelo modelo moderno, no qual o(a) docente é visto(a) como a fonte de todo o conhecimento, cabendo aos discentes a postura passiva de receptáculo do que é fornecido em sala de aula. Segundo o autor, o contexto pós-moderno gerou tensões e desafios para os profissionais da educação, já que a aludida passividade perante o docente não se mostra suficiente para a formação de juristas preparados para lidar com a complexidade dos problemas jurídicos atuais. Alguns caminhos apontados por Ghirardi para o enfrentamento dessa necessidade de transformação são a aplicação de métodos participativos em sala de aula – por meio dos quais o conhecimento é construído em conjunto e não somente transmitido pelo professor – e o uso de novas tecnologias em sala, com vistas à sofisticação de métodos de ensino. Com isso, o autor propõe a quebra da inércia de uma

¹⁷ Xavier (2015) sustenta que o diagnóstico de Nobre foi parcialmente superado nos últimos anos, com o aumento de pesquisas em Direito pautadas em critérios científicos, isto é, com uma base metodológica firme. Sobre o tema, ver Barros e Barros (2018).

parte considerável de professores de Direito, que se conforma com a repetição de modelos antigos e inadequados de aulas.¹⁸

Almeida, Souza e Camargo (2013, p. 27) também apontam a predominância de “aulas expositivas” e “leitura acrítica” nas faculdades de Direito, com a concepção do ensino passivo sendo estimulada por uma visão consumerista difundida entre estudantes. Assim como Ghirardi (2016), os autores propõem a adoção de métodos participativos em sala de aula como um modo de abandonar o engessamento do ensino e de promover o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

José Eduardo Faria (2016, p. 305) afirma que a “teoria jurídica não acompanhou o desenvolvimento socioeconômico, contentando-se em trabalhar com categorias tradicionais e modelos fechados”. O autor junta-se às vozes críticas da área acadêmica do Direito ao sustentar que a pesquisa desprezou “as questões relativas aos fundamentos das leis e ignorou conflitos sociais e processos legislativos” (FARIA, 2016, p. 305). Assim como Nobre (2004), o autor afirma que “as faculdades de Direito mantiveram-se distantes das demais escolas da área de ciências humanas” e, conseqüentemente, “pagaram o preço do isolamento, esquecendo-se de que, quando não produzem o que ensinam e o que se pretende ensinar não reflete o conhecimento produzido, a Ciência do Direito não consegue avançar”, restando a cursos como Economia, Antropologia, Filosofia Política e Economia o papel de fomentar o conhecimento sobre o Direito (FARIA, 2016, p. 305). O problema é que outras áreas não possuem o conhecimento jurídico capaz de produzir pesquisas que acessem certas peculiaridades da racionalidade jurídica – em outras palavras, por mais valiosas que as pesquisas sobre o Direito produzidas em outras áreas sejam, o desenvolvimento de um campo epistemológico jurí-

18 Ghirardi (2015, p. 75-76) sugere uma série de mudanças no ensino em Direito, entre as quais destacamos o abandono da noção do ensino completamente verticalizado, isto é, da transmissão de informação do professor ao aluno. Modelos que privilegiam a horizontalidade (a interação entre alunos) são apontados como úteis na construção do conhecimento em sala de aula, sendo o professor o responsável pela formatação do curso com vistas a esse objetivo.

dico é necessário para contemplar o próprio conhecimento sobre o Direito *concebido por juristas*.

Tendo em vista essas considerações de alguns autores que se debruçaram sobre questões atinentes ao ensino do Direito no Brasil, nota-se que as faculdades de Direito já tinham em seus horizontes grande número de desafios, todos de uma forma ou de outra ligados ao problema da idealização de um curso que ofereça um caminho capaz de levar ao conhecimento jurídico e à preparação para atividades profissionais pertencentes ao âmbito jurídico contemporâneo.

Entretanto, o que a Reforma Trabalhista tem a ver com esse cenário? A resposta está na afirmação de que a possibilidade legal da contratação de professores no modelo de trabalho intermitente vai na contramão da necessidade de reconfiguração do ensino jurídico, comprometendo a educação de futuros juristas. Uma faculdade de Direito que, para o fim da formação de seu corpo docente, baseia-se em contratos de trabalho intermitentes, transmite a mensagem de que qualquer planejamento docente deverá ser subordinado à lógica da economia *gig*, isto é, subordinado à conveniência mercantil de instituições de ensino que não se preocupam com a formulação de um caminho minuciosamente pensado, pois visam exclusivamente à oferta de serviços hábeis a ampliar as suas clientelas.

Uma das principais marcas da aludida subordinação à lógica mercantil pode ser encontrada na oferta do ensino a distância em diferentes cursos jurídicos voltados para concursos públicos. A consolidação da ideologia concurreira no país faz parte de um esquema de retroalimentação da referida oferta de cursos preparatórios para concursos. A observação do modo de operação dos concurreiros é bem descrita por Fontainha *et al.* (2015, p. 638): em síntese, trata-se do foco em “decorar a letra da lei, ter por jurisprudência dominante a do tribunal que está recrutando, concordar com a corrente doutrinária a que pertencem os membros da banca e seguir a carreira cujo certame conseguir passar primeiro”. Essa operação está vinculada à dominação de um formato de ensino que está concentrado em determinados grupos econômicos. A base de ensino passa a ser determinada por editais, o sucesso é dependente do investimento em cursos orientados ao exame minucioso do conteúdo exigido, a remuneração futura é vinculada

ao próprio certame público, considerando a quantidade de fases exigidas para o ingresso na carreira.¹⁹

Por isso, em um contexto no qual o trabalho intermitente é juridicamente aceitável no ensino universitário, passa-se a admitir que o trabalho do professor possa consistir em intervenções pontuais – em dias, semanas ou poucos meses – voltadas para a satisfação de expectativas mercantis (preparação para concursos, por exemplo).²⁰ Dessa forma, o “curso” é configurado em detrimento da formação de conhecimento crítico e aprofundado sobre o funcionamento do Direito. Esse tipo de curso é caracterizado pela precarização da carreira docente chancelada pelo Direito do trabalho e pelo desapego à qualidade do curso, que é visto como um percurso burocrático para a obtenção de um diploma. Nesse cenário, as aulas são concebidas como momentos de transmissão de informações em larga escala, em classes frequentemente formadas por grande número de estudantes.

O desprezo pelo desenvolvimento da carreira docente nessas instituições está alinhado ao desprezo pela aludida formação de um curso enten-

19 “Aqueles que recebem os maiores salários são os que ultrapassaram 6 fases de provas. O que permite que ele alcance essa remuneração não é [...] sua formação ou sua experiência; seu salário é proporcional à complexidade do certame que prestou. Vemos, assim, uma hermeticidade ou autorreferencialidade desse processo seletivo: ele afere apenas o que ele próprio constrói como legítimo e relevante, excluindo de seu universo avaliativo critérios importantes para o desenvolvimento das atividades exteriores a ele. Parece-nos que uma das ferramentas corporativas de valorização simbólica e remuneratória de uma carreira é o grau de complexidade do certame, o que aponta para uma força ainda maior que a expressa neste trabalho” (FONTAINHA *et al.*, 2015, p. 698).

20 É possível cogitar o quanto o trabalho intermitente no campo do ensino é, em alguma medida, resultado da queda de vínculos mais estáveis de trabalho nas universidades, ou de uma resposta do mercado com relação aos problemas de jornada laboral dos professores em um mesmo estabelecimento de ensino. Não é raro observar que muitos docentes assumem uma grande carga horária de aulas na mesma instituição – ou em várias instituições –, sendo o que inviabiliza a observância do intervalo interjornada previsto no art. 66 da CLT.

dido como um caminho, pois o objetivo é apenas transmitir informações que possibilitem a atuação acrítica no mundo profissional e a preparação para concursos e exames compostos por questões que prezam mais pela capacidade de memorização de textos legais e doutrinários do que pelo raciocínio jurídico apurado e voltado para o enfrentamento dos problemas contemporâneos.

Com isso, sustenta-se que a *gig economy* nas salas de aula contribui para a perenização daquilo que Ghirardi (2015, p. 76) apontou como um elemento a ser abolido nas faculdades de Direito: o “paradigma enciclopédico do Direito” – em outras palavras, a organização de cursos orientada pela reprodução em sala de aula de um número gigantesco de textos legais e doutrinários, sem qualquer reflexão sobre a utilidade dessa prática na formação de novos juristas e com total desapego ao avanço do conhecimento jurídico combinado com outras áreas do conhecimento (Economia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Relações Internacionais, Filosofia e Psicologia, por exemplo) ou com o desenvolvimento de um campo epistemológico do Direito mais robusto, capaz de abrigar pesquisas acadêmicas sobre o Direito concebidas a partir de pontos de vista jurídicos.

2.1. GIG ECONOMY NO ENSINO JURÍDICO: PELA EFICIÊNCIA EM SALA DE AULA?

A compreensão da precarização da docência em Direito exige examinar as relações de produção da sociedade e indicar como elas afetam a oferta do ensino, inclusive do Direito. Vale lembrar que o sistema capitalista é propenso a oscilações de prosperidade e de retração, porque ele é operado a partir da incerteza do comportamento futuro dos mercados, com vistas à acumulação de capital em diferentes cenários econômicos.²¹

21 David Harvey (2008) já pontuava, aliás, que a oscilação nada mais é que um aviso de que novas medidas serão tomadas para acompanhar o aceleração do tempo de giro do capital. Essa característica acompanhou as etapas tanto da sociedade industrial quanto da pós-

Após a crise de 2008, gerada pela expansão do crédito bancário hipotecário, o sistema capitalista global organizou-se em torno de desregulamentações de mercados financeiros e de uma agenda que aposta em políticas econômicas protecionistas, dependentes de acordos bilaterais entre os países. O resultado é um crescimento econômico cada vez menor, uma desigualdade cada vez maior e o endividamento crescente de vários Estados. À época da crise, foram comprovadas as deficiências do programa do Consenso de Washington, pois não bastava apenas a existência de mercados livres nos quais as sociedades empresárias pudessem competir, tal como efetivado por meio de políticas de liberalização e privatização. O desafio após a crise tornou-se saber como fomentar a competitividade dos mercados de forma segura e, ao mesmo tempo, facilitar a circulação das operações econômicas.

É nesse sentido que se observou a dominação corporativa e o restabelecimento da financeirização, para além dos bancos e Estados. Surge a economia de plataformas, que se estrutura em formatos empresariais flexíveis aos desejos e às preferências dos seus investidores, assumindo como único objetivo a maximização do valor investido. No mercado do ensino superior, essa tendência é cada vez mais presente, seja em razão da incorporação de diferentes instituições por grupos financeiros, seja nas práticas de financiamento estudantil promovidas por instituições de ensino privadas, possibilitando uma fidelização por endividamento, ou, ainda, na defesa do avanço do ensino a distância, que aumenta a produtividade a custos baixíssimos e com maiores retornos, com vistas à possibilidade de alcançar o grande público – a expansão do ensino de massa.

A expansão do setor privado no ensino em Direito foi apontada pelo Observatório do Ensino de Direito da FGV DIREITO SP, com referência a dados de 2012, quando já predominavam no Brasil os cursos oferecidos por instituições privadas (84%, ou 975 cursos). Salienta-se que a maioria desses cursos (524) não tinha fins lucrativos (GHIRARDI *et al.*, 2014, p. 8). Ainda assim, considerado o total de 1.157 cursos de Direito identificados, 38,98%

-industrial. Em todos os momentos, confirma-se a subordinação real do trabalho ao capital e, simultaneamente, o controle direto sobre o trabalhador.

(ou 451) dos cursos eram oferecidos por instituições privadas que visavam ao lucro (GHIRARDI *et al.*, 2014, p. 64).²²

Nessa situação de expansão de instituições de ensino privadas, das quais uma fatia considerável é controlada por grupos financeiros,²³ um dos principais fatores influentes na subordinação do ensino ao interesse mercadológico é a preferência de acionistas, organizados em redes descentralizadas e capilarizadas.

No tocante às instituições controladas por grandes companhias de capital aberto,²⁴ é possível reconhecer o traço neoliberal dessas instituições de ensino, que avançam de vento em popa via *web*, ao oferecerem cursos a distância. Por um lado, supõe-se que esse movimento seja uma expressão política do conceito de livre mercado da economia liberal: o mercado aloca recursos com eficiência perfeita; produtores, clientes e trabalhadores podem expressar sua livre escolha, porque dentro de um mercado sem restrição é sempre possível, em tese, abandonar um relacionamento insatisfatório e ir a outro lugar. Contudo, em alguns mercados, a concorrência no mercado é severamente restrita, o que compromete o pleno exercício de escolha mencionado. Mesmo onde há concorrência, a maioria dos mercados de consumo e de trabalho são caracterizados pelo confronto entre grandes organizações e indivíduos isolados.

22 Salienta-se que não propomos aqui a ligação necessária entre a busca pelo lucro e a baixa qualidade do ensino. Os números apresentados servem como contextualização para o desenvolvimento dos argumentos deste texto, apontando a relevante fatia do ensino dominada por instituições privadas.

23 As principais instituições privadas de ensino que oferecem cursos jurídicos no Brasil negociam seus ativos em bolsas de valores. Um exemplo é a Kroton Educacional, maior empresa privada na área de serviços educacionais no Brasil, que negocia suas ações (KROT3 e KROTY) respectivamente na bolsa de valores Brasil, Bolsa, Balcão e nos Estados Unidos, na OTCQX. Outro importante caso é a Laureate Education, empresa privada que controla uma rede internacional de universidades – no Brasil já são mais de 12 universidades, com ações (LAUR) negociadas na NASDAQ.

24 Sobre grupos educacionais privadas com fins lucrativos, *vide* Ghirardi *et al.* (2014, p. 37-41).

É nesse contexto que as atuais relações de trabalho se estabelecem, inclusive no ensino jurídico, considerando que a evolução do capitalismo é um produto do desenvolvimento das forças produtivas, das inovações tecnológicas e organizacionais, fazendo com que novas relações de trabalho se configurem em um cenário de economia de plataformas.²⁵

Segundo o sociólogo Colin Crouch (2019), é necessário compreender o avanço da *gig economy* e a ideologia subjacente às contratações desprovidas de algumas garantias trabalhistas. O formato *gig* confirma que, para manter seus níveis de acumulação, os investidores dependem da utilização de um novo modelo da força de trabalho de acordo com suas necessidades, inclusive admitindo um processo de precarização do trabalho para contar com o exército de reserva. O contraponto apresentado neste texto está na afirmação de que a eficiência na busca pelo retorno dos investimentos caminha paralelamente ao distanciamento do apreço pelas boas práticas acadêmicas, conforme a abordagem exposta a seguir.

2.2. AS MANIFESTAÇÕES DE PAUTAS MERCADOLÓGICAS NA CONTRAMÃO DAS NECESSIDADES DO ENSINO JURÍDICO

Como a *gig economy* impacta as faculdades de Direito? Uma das formas de responder a essa questão está na referência ao fato de que o modelo *gig* avança ao se valer de inovações trazidas pela revolução digital.²⁶

²⁵ Recentemente, a Segunda Seção do Superior Tribunal de Justiça, no processo de conflito de competência n. 164.544/MG, decidiu que motoristas de aplicativo no país são empreendedores individuais, com base no surgimento de uma nova interação econômica, o que confirma a flexibilização de uma série de garantias trabalhistas para esses novos trabalhos relacionados às plataformas. Cf. Brasil (2019a).

²⁶ Tem-se como exemplo a experiência da Uber: a rede digital contribuiu para a intermediação e ocultação de relações de trabalho, tendo em vista que a oferta dos serviços de transporte se baseia na incerteza sobre a natureza do contrato de trabalho dos motoristas, já que a relação com a sociedade empresária prestadora do serviço não depende de

A influência da revolução digital impacta também o ensino jurídico, tendo em vista, por exemplo, que algumas instituições atualmente oferecem serviços *on-line*, por meio de vínculos trabalhistas precários com relação aos docentes – muitas vezes contratados como “aulistas” –, como nos casos de ensino a distância de cursos de preparação para concursos, de especialização *lato sensu* e de cursos superiores de tecnologia (tecnológicos) em Direito.²⁷ Para além da integração, a esse tipo de ensino é atribuído um ganho qualitativo, tendo em vista a interação virtual pressuposta – sobretudo por meio de técnicas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os quais permitem a troca de ideias entre alunos e professores nos fóruns, *chats* e listas de discussão. Entusiastas afirmam que essas transformações representam a facilitação de acesso ao ensino superior no país, ultrapassando barreiras geográficas e permitindo a inclusão de diferentes classes sociais no sistema universitário – tal como apresentado no modelo da Universidade Aberta do Brasil.²⁸ Obviamente, a inclusão também depende de um processo de alfabetização digital, de acesso à conexão de banda larga e aos bens informáticos. Segundo o Censo da Educação Superior de 2019, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), no Brasil, havia 316.039 concluintes de graduações a distância, distribuídos em 4.529

formalização contratual, o que contribui para dificultar a identificação da relação de subordinação.

27 Educação a distância é um conceito antigo, cujo marco inicial remonta aos primeiros programas de ensino via correspondência. Para um debate sobre o tema, *vide* Alves (2007). Não se pretende, neste texto, afirmar a impossibilidade de desenvolvimento de programas de ensino a distância de qualidade, tendo em vista a existência de experiências de sucesso, como a Universidade Aberta, em Portugal.

28 Esse modelo implementou um sistema com o objetivo de desenvolver a modalidade de educação a distância, expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, com base em tecnologias de informação e comunicação.

cursos.²⁹ O número total de polos de educação a distância no país, segundo o mesmo censo do INEP, era de 16.135, dos quais 14.202 eram privados.³⁰

Os docentes atuantes nesse tipo de ensino são remunerados por trabalhos prestados pontualmente e não completam sequer uma jornada regular de trabalho – por outro lado, extrapolam horários para cumprir prazos curtos de resposta no sistema AVA.³¹ O saldo é um novo formato de apropriação do trabalho: paga-se menos horas para o docente, que pode ter de trabalhar muito além das horas contratadas, mas sem possuir algum tipo de estabilidade trabalhista que lhe propicie a construção de uma carreira voltada para o ensino aprofundado do Direito. Para muitas instituições, mesmo que isso não assegure a qualidade dos serviços prestados, o que importa é o acesso e o consumo de conteúdo (“conteudismo”) na rede pelo maior tempo possível. Em outras palavras, o estudante é considerado um cliente de instituições que se propõem a emitir conteúdo desenfreadamente, enquanto o docente deve se atentar ao cumprimento de metas, como o número de aprovação de alunos e o “ensino” de pontos da matéria que podem ser cobrados em exames.

Essa orientação observada no ensino superior no Brasil reflete outro sentido para o trabalho docente. Primeiro, considerada a lógica de consumo conteudista perde-se a importância da educação como forma de conquista de autonomia; salas de aula são esvaziadas em prol de uma centralização via terminais da rede. Segundo, constata-se também a falta de organização e dos recursos materiais necessários para o exercício das atividades no ensino superior, a ponto de justificar o crescimento dos cursos a distância. Terceiro,

29 Com base no Censo do INEP de 2019, só há um curso de graduação de Direito a distância oferecido por instituição privada. Além disso, há 37 (trinte e sete) cursos de serviços jurídicos e notariais, todos oferecidos por instituições privadas. Cf. INEP (2020).

30 Ainda carecemos de dados objetivos que indiquem alguma relação entre o ensino a distância e a melhora no acesso à formação superior, com efetiva transformação social. Será necessário, por exemplo, observar os números de evasões de cursos a distância.

31 Segundo Peters (2004), o ensino a distância remete à estrutura industrial de educação, baseada na fragmentação e divisão do trabalho e no consumo de massa, assemelhando-se à fase fordista.

como apontado no item anterior, prevalece o diagnóstico da ideologia concurseira nas faculdades de Direito.

Apesar do que foi exposto até este ponto, os impactos da *gig economy* no ensino do Direito ainda não são claros, tendo em vista se tratar de um fenômeno que se intensificou recentemente, em razão da pandemia de covid-19, com a migração das aulas presenciais para atividades virtuais síncronas e assíncronas. Nesse contexto, diferentes debates surgem, sendo de especial potencial ilustrativo a situação da área jurídica, considerando a grande procura por cursos de Direito no Brasil.³² De forma objetiva, é possível indicar algumas evidências de que a *gig economy* se intensifica no campo docente via novos cursos jurídicos (cursos preparatórios e cursos jurídicos para formação de tecnólogos) e da oferta do ensino por grupos econômicos.

2.2.1. Mais cursos jurídicos e a oferta de educação superior na era digital

A expansão do modelo de ensino conteudista revela-se na atual importância do papel de cursos jurídicos preparatórios para o exame de ingresso na OAB e em carreiras jurídicas, como as de defensores públicos, promotores e juízes. É comum que pessoas recém-formadas em faculdades de Direito busquem esse tipo de curso para dar andamento à sua trajetória profissional, o que indica certa *continuidade* na formação do jurista: a graduação, nesses casos, é uma primeira etapa de absorção de conteúdo, futuramente desenvolvida pelas aulas abertamente voltadas para os grandes exames para carreiras jurídicas.

Nesse contexto, o acesso ao conhecimento técnico tem se tornado cada vez mais digitalizado, com a oferta de cursos nas modalidades a distância, cujos objetivos são suprir o ensino insuficiente das faculdades de Direito e

32 Com base no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017, produzido pelo INEP (2019, p. 39), os cursos de Direito lideraram o número de matrículas em 2017, com 879.234 ingressantes. Já o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2021, p. 36) indica 831.350 matrículas nos cursos de Direito.

reforçar pontos que podem ser cobrados em exames ou concursos públicos. Contudo, a oferta digital não se limita à preparação para provas específicas; ela também começa a ser inserida no nível da graduação. No ramo do Direito, em 2017, o Ministério da Educação autorizou a criação de um curso de gestão de serviços jurídicos e notariais, na modalidade a distância, por meio da Portaria n. 1.039/2017 da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (BRASIL, 2017c).

A consequência imediata foi a ida do Conselho Federal da OAB ao Judiciário, por meio da Ação Civil Pública n. 1014053-90.2017.4.01.3400, com pedido liminar para que os efeitos da Portaria fossem suspensos. Alegou-se, entre outros pontos, que o curso de formação de tecnólogos se aproxima das atividades privativas de advogado, profissão regulamentada por lei e que não estava sendo observada, o que provocaria lesão à ordem jurídica. Em sede liminar, o pedido de suspensão foi indeferido (DISTRITO FEDERAL, 2017), com o apoio manifestado no processo por parte de instituições privadas do ramo jurídico (mantenedoras) (ABMES, ABRAFI e SEMESP, 2017). Em sede recursal, a decisão foi mantida pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região, cujo entendimento foi o de que

a decisão do Ministério da Educação de permitir que o conhecimento jurídico seja ensinado de forma técnica, ou seja, sem o grau de reflexão próprio do bacharelado, consubstancia ato de governo, com todos os prós e contras decorrentes ao mercado de trabalho e à sociedade, assim não cabe ao Judiciário intervir. (BRASIL, 2018)

Embora a Portaria de 2017 se referisse ao curso tecnológico oferecido por determinada sociedade empresária, outras opções surgiram no mercado, como o caso do curso de serviços jurídicos, cartorários e notariais, cujo objetivo é “formar tecnólogos generalistas, críticos e reflexivos”, por meio da educação superior a distância (UNIDERP, 2018). A fusão entre prática forense e ensino jurídico é evidente na descrição fornecida por muitos desses cursos de serviços jurídicos, também por ensino a distância: “[a] especialização cada vez maior do setor jurídico demanda profissionais capazes de

compreender os trâmites legais e dar suporte às atividades dos advogados, seja em escritórios, cartórios ou tribunais” (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2021).

Nesse cenário de digitalização do ensino jurídico, parece-nos que duas questões se mostram especialmente relevantes: (i) há realmente uma grande diferença entre o que é geralmente lecionado nas faculdades brasileiras e o que se propõe que seja lecionado em cursos de formação de tecnólogos jurídicos?; (ii) diante das transformações nos meios de ensino jurídico, o que esperar do campo acadêmico do Direito, tendo em vista as intensas demandas por conteúdos destinados a suprir o abastecimento do mercado de trabalho,³³ em um contexto passível de ser afetado pela reforma trabalhista (trabalho intermitente)?

Neste texto, não é possível construir respostas definitivas para tais questões, sobretudo diante do caráter exploratório que o texto assume ao indicar algumas correlações e compreender as transformações do setor. Ainda assim, considerando o histórico do desenvolvimento do ensino jurídico no país, é possível sugerir alguns caminhos. No que diz respeito à primeira pergunta, tendo em mente o que foi exposto sobre críticas feitas ao ensino do Direito, é possível dizer que o surgimento de novos cursos jurídicos direcionados à capacitação para atuação técnica em cargos de suporte em escritórios de advocacia ou em órgãos públicos é um desdobramento da lógica dos pareceres (NOBRE, 2004), muito presente nas faculdades de Direito, por se tratar de uma confusão entre o campo acadêmico e diferentes exigências de algumas práticas profissionais. Com isso, não sugerimos que a educação jurídica deva ser desvinculada das exigências da vida profissional, mas sim que a educação nas faculdades de Direito não pode se resumir à lógica dos pareceres.

A segunda questão é profundamente ligada à primeira, porque a proposta de um curso – seja de Direito, seja tecnológico – dita a configuração das expectativas com relação ao trabalho do docente. Uma hipótese – a ser

33 Por exemplo, aprovação no exame da OAB, aprovações em concursos públicos, inserção em grandes escritórios de advocacia que contam com muitos funcionários para lidar com demandas de massa, etc.

confirmada ou descartada em estudos empíricos futuros – é que as exigências advindas da necessidade de aprovação em exames e da inserção no disputado mercado de trabalho jurídico farão com que docentes sejam contratados para lecionar por meio do oferecimento de “pílulas”, isto é, por aulas voltadas para a fixação de certos pontos que devem ser posteriormente reproduzidos pelos estudantes. O “ensino em pílulas”, por ser fragmentado e, por isso, em desconformidade com a ideia de um curso (caminho previamente concebido pelo(a) docente, a ser trilhado por ele(a) e pelos discentes), poderá ser promovido com contratações intermitentes, visando à utilização pontual do docente – por exemplo: a contratação para que um(a) professor(a) grave três aulas sobre direitos reais. Se consolidado no futuro não tão distante, esse modelo de ensino será, conforme nossa exposição, o retrato da economia *gig* na educação jurídica brasileira.

2.2.2. Oferta do ensino jurídico por grupos econômicos

As instituições de ensino privadas constituem 91,73% do total de instituições ofertantes do ensino jurídico no Brasil,³⁴ segundo dados de 2019 produzidos pelo INEP (2020). Essa tendência confirma o processo de transformações do ensino superior no país, com o aumento da presença dessas instituições desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que enfatizou a importância da desconcentração regional e o aumento da oferta de cursos pela iniciativa privada no âmbito do ensino superior.

Por meio do Decreto n. 2.306/1997, possibilitou-se também que essas instituições assumam natureza comercial.³⁵ Tal alteração permitiu, dos anos 2000 até o início da década passada, a capitalização de grupos econômicos

34 Segundo o INEP (2020), são 1.234 instituições no total, abarcando 1.132 instituições privadas. Ao todo, o INEP (2020) aponta 1.569 cursos de Direito, sendo que 1.390 são oferecidos por instituições privadas.

35 Decreto n. 2.306/97, Art. 1º – As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, previstas no inciso II do art. 19 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de

do setor de ensino superior, via participação em bolsas de valores e aportes de capital de fundos de investimentos e, assim, diferentes fusões e aquisições foram observadas.

Muitos fundos de investimento possuem ampla atuação administrativa nas instituições de ensino, pois precisam assegurar o controle de gestão para garantir as melhorias no negócio – é recorrente observar o acordo de acionistas, que fixam cláusulas que asseguram o direito do fundo de indicar profissionais para cargos de chefia e direção. Em 2019, por exemplo, a vinculação entre instituição e fundo era presente no caso da Laureate, com o fundo norte-americano KKR; da Kroton, com o fundo norte-americano Advent; da Cruzeiro do Sul, com o fundo britânico Actis; e da Anima Educação, com o fundo brasileiro BR Educacional. Fato é que a participação dos fundos de investimentos no capital social de empresas de educação traz desdobramentos não só do ponto de vista econômico, sobretudo concorrencial, ao se discutir as concentrações de mercado,³⁶ mas também com relação às operações de gestão administrativa, a ponto de privilegiar vínculos precários de docentes e apostas em formatos de transmissão de conteúdo a distância.

A situação atual do ensino privado é marcada por práticas agressivas no mercado, por meio de aquisições de pequenas e médias faculdades e universidades por determinados grupos econômicos que controlam o setor – basta observar as condutas da Kroton Educacional, a maior sociedade empresária privada no ramo da educação no Brasil.³⁷ Segundo as

natureza civil ou comercial e, quando constituídas como fundações, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro.

36 Não há dúvida de que o Estado é também uma organização indutora da expansão das instituições de ensino privado, na medida em que concentrou os investimentos públicos no ensino básico e permitiu a entrada de investimentos privados no ensino superior. Segundo dados do Conselho Administrativo de Defesa Econômica, de 2001 a 2015, a autarquia aprovou 77,42% dos atos de concentração nos mercados de ensino superior privado sem restrições. Cf. CADE (2016, p. 58).

37 A Kroton é titular de nove marcas do ramo educacional: Anhanguera, Fama, LFG, Pitágoras, Pitágoras Colégios, UNIC, UNIDERP, UNIME, UNOPAR. Cf. Kroton (2021).

informações fornecidas em seu *site*, a Kroton possui, em sua rede, 1.071 alunos de ensino superior e pós-graduação; 667 polos de EaD presentes em todos os estados do Brasil; 124 *campi* em todas as regiões do país; 41 mil alunos no Pronatec; 53 mil alunos em cursos não regulados; 290 mil alunos de educação básica; mais de 600 escolas parceiras.³⁸ Salienta-se que a Kroton não limita a sua atuação no ramo jurídico à graduação, por meio, por exemplo, da Anhanguera, mas também à preparação para concursos públicos, com cursos fornecidos pela LFG. Com isso, o ensino do Direito nos moldes propostos por sociedades empresárias como a Kroton se destina à já mencionada abordagem conteudista, distante do curso entendido como caminho e em prol do curso entendido como um percurso burocrático de consumo de pílulas para obtenção de um diploma.³⁹

3. A QUESTÃO CHEGA À CORTE SUPREMA: BREVES OBSERVAÇÕES SOBRE AÇÕES QUE TRAMITAM NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

As alterações promovidas pela Reforma Trabalhista, em especial sobre o trabalho intermitente, foram questionadas por algumas entidades perante o Supremo Tribunal Federal (STF). No momento da produção deste texto, as Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) 5826/DF, 5829/DF e 6154/DF estavam sendo julgadas conjuntamente, com três votos já apresentados. O Ministro Relator Edson Fachin julgou procedentes os pedidos formulados para declarar a inconstitucionalidade do art. 443, *caput*, parte final, e § 3º, art. 452-A, § 1º ao § 9º e art. 611-A, VIII, todos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) com novas redações decorrentes da reforma trabalhista (Lei n. 13.467/2017). Por outro lado, os ministros Nunes Marques e Ale-

38 Os números foram retirados do portal da Kroton, por meio do acesso à opção “Sobre a Kroton” e, em seguida, “Perfil Corporativo”. Cf. Kroton (2021).

39 Nesse sentido, ver o comunicado aos investidores publicado pela Kroton (2019).

xandre de Moraes reconheceram a constitucionalidade dos dispositivos impugnados.⁴⁰

Ressalta-se que nenhuma das entidades responsáveis pelas ADIs pertence ao meio educacional. Apesar disso, os seus pedidos, se julgados procedentes, teriam impacto nas relações trabalhistas em geral, inclusive no que concerne aos contratos de professores(as) de Direito. Por isso, a Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP) requereu à corte a sua entrada no processo referente à ADI 5826/DF, o que foi autorizado pelo ministro Edson Fachin. Dessa forma, a ANUP pôde atuar como *amicus curiae* (amiga da corte), apresentando aos ministros e às ministras razões favoráveis à Reforma Trabalhista e à manutenção da possibilidade de trabalho intermitente no ordenamento jurídico brasileiro.⁴¹

Apesar de o texto não se propor a expor um estudo de caso aprofundado referente às ADIs que versam sobre a inconstitucionalidade do trabalho intermitente, é oportuno apontar que a perspectiva de um debate judicial sobre o tema foi suficiente para mobilizar uma entidade que representa os interesses de instituições de educação superior privadas, embora as ações não tenham sido ajuizadas por entidades ligadas ao ensino universitário. Em sua manifestação perante o STF, a ANUP destaca a utilidade da jornada intermitente por meio de argumentos pragmáticos (superação da crise econômica que assola o mercado de trabalho) aliados a argumentos jurídico-legais, que interpretam as alterações no regime trabalhista como medidas em conformidade com a ordem constitucional.⁴² Nota-se que o pragmatismo

40 As informações foram obtidas por meio da consulta aos andamentos dos processos no *site* do STF. Cf. Brasil (2017a, 2017b e 2019b).

41 O pedido para ingresso como *amicus curiae* também foi feito nos autos do processo da ADI 5806/DF, que já foi julgada. Porém, como o mérito da decisão deixou de enfrentar a questão da (in)constitucionalidade do trabalho intermitente, deixamos de registrar considerações sobre a ADI 5806/DF. Cf. ANUP (2018).

42 Nesse sentido, por exemplo, a reforma atenderia à demanda constitucional que diz respeito à busca pelo pleno emprego (ANUP, 2018, p. 11), além de legalizar uma prática de trabalho que já existia informalmente (ANUP, 2018, p. 7).

visa justificar a flexibilização de direitos trabalhistas em um cenário de crise econômica, subordinando o planejamento e a valorização do acadêmico em Direito (pesquisador, professor) às conveniências mercadológicas.⁴³

O fato de a ANUP ter se inserido nos debates que começam a se desenvolver no STF é um indicativo da relevância da racionalidade caracterizadora da *gig economy* na oferta de cursos de Direito no Brasil.⁴⁴ A subordinação das carreiras acadêmicas ao pragmatismo mercadológico pode ser encarada como uma medida necessária em tempos de crise, nos quais as pessoas, inclusive professores e pesquisadores, buscam urgentemente por trabalho. Por outro lado, essa subordinação também implica a falta de comprometimento com a formação de corpos docentes fixos e dedicados ao ensino e à pesquisa jurídica em longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou reflexões sobre como as recentes transformações legais podem ser contextualizadas a partir da proliferação de instituições privadas de ensino nos últimos anos, responsáveis pela concentração de um grande percentual da oferta do ensino jurídico. Além disso, o texto propôs a reflexão sobre os possíveis impactos decorrentes da Reforma Trabalhista (Lei

43 Segundo Fragale Filho e Siqueira Neto (2018), a flexibilização de direitos trabalhistas é algo que já esteve em pauta em diversos momentos da vida política brasileira, mas que não havia ocorrido de forma tão contundente até a Reforma Trabalhista de 2017.

44 Destaca-se que não pretendemos, com este texto, afirmar que o ensino do Direito em instituições privadas está fadado à mediocridade devido à subordinação às influências mercadológicas. Há, no Brasil, exemplos de instituições privadas que promovem o ensino do Direito com qualidade, inclusive no âmbito acadêmico. Ademais, as instituições públicas não são isentas de responsabilidade pelo cenário anterior à Reforma Trabalhista, conforme os diagnósticos apresentados no item 3. Os argumentos apresentados por Nobre (2004) e Faria (2016), por exemplo, não são referentes somente ao setor privado de ensino. É importante não idealizar o ensino público, que está inserido no descompasso entre pesquisas em Direito e pesquisas em outras áreas das Ciências Sociais.

n. 13.467/2017) na docência jurídica, sobretudo por meio do trabalho intermitente – reflexo de um movimento global de pulverização de empregos e vinculado à revolução digital.

Em primeiro lugar, a concentração no mercado pode ser explicada à luz de operações industriais que se beneficiam da histórica situação de isolamento das faculdades de Direito em relação a outras áreas das humanidades. Além disso, aquilo que pode ser denominado “ideologia concurseira” se tornou um dos principais nortes na formulação de planos de ensino, afastando as instituições de projetos que valorizam a formação acadêmica de docentes e discentes. O isolamento e a ideologia concurseira contribuíram para aumentar o retorno sobre o investimento no ramo das indústrias do ensino jurídico no país, sobretudo a partir da década de 1990, com o Decreto n. 2.306/1997, quando se permitiu que as instituições de ensino assumissem uma forma comercial. Este capítulo apresentou e articulou dados da participação de algumas sociedades empresárias no mercado de ensino, inclusive com a exposição da ideia segundo a qual tal participação pode ser intensificada via implementação do ensino digital, em especial nos casos de cursos preparatórios para concursos e de tecnólogos em Direito.

Em segundo lugar, para a docência, a legalização do trabalho intermitente representa modificações sensíveis que, por um lado, podem reforçar a possibilidade de inovação tecnológica, mas, por outro lado, podem levar ao aumento da desigualdade salarial e de formas de cobrança e produção excessivas – efeitos alinhados aos interesses tipicamente empresariais. Diante desse cenário pautado na *gig economy*, entendemos que o campo acadêmico do Direito, já combalido há décadas, sofre com a precarização da carreira, que foi intensificada com a reforma em razão da qual a possibilidade do trabalho intermitente passou a ser uma opção de contratação voltada para o “ensino em pílulas” – o uso desse tipo de contrato é uma hipótese a ser confirmada ou descartada por futuras pesquisas com viés empírico que se atentem, por exemplo, aos contratos de trabalho de grandes grupos empresariais atuantes na educação jurídica e nos planos de carreira oferecidos por esses agentes.

O texto aponta um complexo movimento que conjuga a precarização e a eficiência nas salas de aula de Direito. Esse movimento é o mais recente em uma sequência que se iniciou na primeira metade do século XIX, quando

da criação dos primeiros cursos jurídicos. Desde então, o campo acadêmico do Direito é marcado por projetos de ensino alheios ou distantes dos desenvolvimentos da pesquisa científica e da docência.

Do ponto de vista mercadológico orientado pela *gig economy*, é inegável que esse modelo de ensino superior facilita a circulação das riquezas, em especial no mercado financeiro, como apontado neste texto. Resta saber se, de um ponto de vista jurídico, esse é o saldo desejável. Afinal de contas, em um contexto de busca por crescimento econômico acelerado, por que o apreço e a defesa da dimensão acadêmica do Direito seriam tidos como fundamentais para a sociedade brasileira? Talvez a carência de bons postos de trabalho para docentes em Direito preocupados com a produção científica sinalize outros caminhos para as faculdades de Direito. Caminhos aquém do tripé ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Frederico de; SOUZA, André Lucas Delgado; CAMARGO, Sarah Bria de. Direito e realidade: desafios para o ensino jurídico. In: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez. *Ensino do Direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente*. São Paulo: Direito GV, p. 19-32, 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11274/Ensino%20do%20direito%20em%20debate.pdf?sequence=1>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da Educação a Distância no Brasil. *Carta Mensal Educacional*, [S.l.], v. 16, n. 82, jun. 2007. Disponível em: http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DAS FACULDADES ISOLADAS E INTEGRADAS (ABRAFI); SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO – (SEMESP). *Intervenções na qualidade de assistentes litisconsorciais passivos*. Brasília, 30 out. 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/peticao-associacao-entidades-ensino.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE UNIVERSIDADES PARTICULARES (ANUP). *Petição de ingresso como amicus curiae na ADI 5806*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=14972819&prcID=5480728#>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BARROS, Marco Antonio Loschiavo Leme de; BARROS, Matheus de. Os desafios e os novos caminhos da pesquisa em Direito no Brasil. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, São Paulo, v. 5, p. 25-48, mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19092/reed.v5i1.177>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (Segunda Seção). *Conflito de Competência n. 164.544*. Suscitante: Juízo da 1ª Vara do Trabalho de Poços de Caldas/MG. Suscitado: Juízo de Direito do Juizado Especial Cível de Poços de Caldas/MG. Brasília, data de julgamento: 28 de agosto de 2019a. Disponível em: https://processo.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=1857953&num_registro=201900799520&data=20190904&formato=PDF. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 6.154/DF*. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria – CNTI. Brasília, 2019b.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 1ª Região. *Pedido de antecipação de tutela recursal em sede de agravo na Ação Civil Pública n. 1014053-90.2017.4.01.3400*. Autor: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Réu: União Federal; UNINTER Educacional S/A. Brasília, data de julgamento: 23 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/curso-tecnologo-servicos-juridicos.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.826/DF*. Requerente: Fenepospetro – Federação Nacional dos Empregados em Postos de Serviços de Combustíveis e Derivados de Petróleo. Brasília, 2017a.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.829/DF*. Requerente: Fenattel – Federação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Telecomunicações e Operadores de Mesas Telefônicas. Brasília, 2017b.

BRASIL. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. *Portaria n. 1.039, de 3 de outubro de 2017*. Brasília, 2017c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=04/10/2017&pagina=22>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA (CADE). Atos de Concentração no Mercado de Prestação de Serviços de Ensino Superior. *Cadernos do Cade*, Brasília, maio

2016. Disponível em: <https://cdn.cade.gov.br/Portal/centrais-de-conteudo/publicacoes/estudos-economicos/cadernos-do-cade/atos-de-concentracao-no-mercado-de-prestacao-de-servicos-de-ensino-superior-2016.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CROUCH, Colin. *Will the gig economy prevail?* Cambridge: Polity Press, 2019.

DISTRITO FEDERAL. 7ª Vara Federal Cível da Seção Judiciária do Distrito Federal. *Ação Civil Pública n. 1014053-90.2017.4.01.3400*. Autor: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Réu: União Federal; UNINTER Educacional S/A. Distrito Federal, data de julgamento: 10 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/juiz-nega-suspender-curso-tecnologo.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

EVANS, Peter C.; GAWER, Annabelle. The Rise of Platform Enterprise: A Global Survey. *The Emerging Platform Economy Series*, New York, n. 1, p. 4-29, jan. 2016. Disponível em: https://www.thecege.net/wp-content/uploads/2016/01/PDF-WEB-Platform-Survey_01_12.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

FARIA, José Eduardo. Juristas fora da curva: três perfis. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 272-310, 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/63624>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FONTAINHA, Fernando de Castro; GERALDO, Pedro Heitor Barros; VERONESE, Alexandre; ALVES, Camila Souza. O concurso público brasileiro e a ideologia concursista. *Revista jurídica da Presidência*, Brasília, v. 16, n. 110, p. 671-702, 2015. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/38>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FRAGALE FILHO, Roberto; SIQUEIRA NETO, José Francisco. Reforma trabalhista: uma cartografia das discussões equivocadas, esquecidas e frustrantes. *Revista Fevereiro*, [S.l.], n. 10, jan. 2018. Disponível em: <http://www.revistafevereiro.com/pdf/10/1.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GHIRARDI, José Garcez. *Narciso em sala de aula: novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17694>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GHIRARDI, José Garcez. *Ainda precisamos da sala de aula? Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/14221>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GHIRARDI, José Garcez; CUNHA, Luciana Gross; FEFERBAUM, Marina (coords.). *Relatório do Observatório do Ensino do Direito*, v. 2, n. 1: Cursos de Direito, instituições de ensino superior, mantenedoras e grupos educacionais. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2014. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/default/files/2021-09/relatorio_oed_nov_2014quem_oferece_os_cursos_de_direito_no_brasil.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

GHIRARDI, José Garcez *et al.* *Relatório do Observatório do Ensino do Direito*, v. 1, n. 1: Quem é o Professor de Direito no Brasil? São Paulo: FGV DIREITO SP, 2013. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/default/files/2021-09/relatorio_oed_out_2013quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019*. Brasília: INEP, 2021. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resumo-tecnico-do-censo-superior-2019-esta-disponivel>. Acesso em: 31 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: INEP, 2020. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 30 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017*. Brasília: INEP, 2019. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-2013-censo-da-educacao-superior-2017>. Acesso em: 30 maio 2022.

KROTON. *Home Institucional*. [S.l.], 2021. Disponível em: <https://www.kroton.com.br/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

KROTON. *Release de resultados*. Belo Horizonte, 29 mar. 2019. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/a1c9a8a9-de95-4ba9-90d7-906fd0769aae_Release_4T18.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

LIMA, Roberto Kant de; LUPETTI, Bárbara Gomes. Como a Antropologia pode contribuir para a pesquisa jurídica? Um desafio metodológico. *Anuário Antropológico*, n. I, p. 9-37, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/aa.618>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LINS e HORTA, Ricardo de; ALMEIDA, Vera Ribeiro de; CHILVARQUER, Marcelo. Avaliando o desenvolvimento da pesquisa empírica em Direito no Brasil: o caso do Projeto Pensando o Direito. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 162-183, jul. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.19092/reed.v1i2.40>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MARIZ, Renata. MEC propõe prova como a da OAB para professores atuarem no ensino básico. *O Globo*, [S.l.], 13 dez. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-propoe-prova-como-da-oab-para-professores-atuarem-no-ensino-basico-23303079>. Acesso em: 31 jan. 2022.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em Direito no Brasil. *Cadernos Direito GV*, São Paulo, n. 1, 2004. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2779>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

PINHO, Angela. Vagas em Direito disparam após MEC facilitar a abertura de novos cursos. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 21 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/vagas-em-direito-disparam-apos-mec-facilitar-a-abertura-de-novos-cursos.shtml>. Acesso em: 31 jan. 2022.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. *Como decidem as cortes? Para uma crítica do Direito (brasileiro)*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

SÁ e SILVA, Fabio de. Vetores, desafios e apostas possíveis na pesquisa empírica em Direito no Brasil. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 24-53, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.19092/reed.v3i1.95>. Acesso em: 31 jan. 2022.

TIROLE, Jean. *A economia do bem comum*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de Direito no Brasil. *Revista de Direito Administrativo*, v. 243, p. 113-131, 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/42553>. Acesso em: 31 jan. 2022.

UNIDERP. *Guia de percurso da modalidade a distância: curso superior de tecnologia em serviços jurídicos, cartorários e notariais 2018*. [S.l.], 2018. Disponível em: https://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/ead/20181_Docs/2018_tecnologos/2018_Guia%20de%20Percurso_%20EAD_CST_Servi%C3%A7os%20Jur%C3%ADdicos_%20Cartor%C3%A1rios%20e%20Notariais.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. *Serviços Jurídicos*. Brasília, 2021. Disponível em: <https://ead.catolica.edu.br/portal/curso/graduacao/servicos-juridicos/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

XAVIER, José. Algumas Notas Teóricas Sobre a Pesquisa Empírica em Direito. *FGV Direito SP Research Paper Series*, São Paulo, n. 122, 2015. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2623260. Acesso em: 31 jan. 2022.

CAPÍTULO 5

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* E EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REGULAÇÃO E DO MERCADO

José Garcez Ghirardi
Beatriz de Castro Rosa

INTRODUÇÃO

O contexto para o ensino jurídico brasileiro transformou-se radicalmente desde a década de 1990. Essa transformação decorreu, de um lado, das mudanças sociais e políticas advindas da redemocratização no Brasil e, de outro, das mudanças nas formas de produção e reprodução do capital com a ascensão do capitalismo financeiro global. Reflexões contemporâneas sobre a educação jurídica no país necessitam, assim, abandonar ideias oriundas da “crise do ensino jurídico” e examinar as implicações desse novo cenário nas diferentes instâncias e dimensões de formação dos juristas: desenhos institucionais, programas, metodologias, temas, materiais, *loci* e modalidades de formação. O presente capítulo busca contribuir para essa renovação do debate sobre ensino do Direito, por meio da análise de um espaço de formação que se tornou central nas últimas décadas: a pós-graduação *lato sensu*. Sustenta-se aqui que, por sua dinâmica, regulação, temas e objetivos, os cursos de pós-graduação *lato sensu* são emblemáticos da nova dinâmica que orienta o ensino jurídico no país.

O texto divide-se em três seções. A primeira apresenta o quadro de transformações que redesenharam as condições e o espaço para a formação jurídica no Brasil. A segunda mostra os cursos de pós-graduação *lato sensu* (doravante CPGLS), destacando aspectos regulatórios e negociais. As considerações finais sustentam a necessidade de uma maior atenção da reflexão acadêmica aos CPGLS, já que seu modo de funcionamento parece ser índice

de um movimento mais largo de modificação das formas de se pensar o Direito e de se estruturar seu ensino no país.

1. O NOVO CONTEXTO PARA O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

O contexto atual da educação jurídica no Brasil vê-se marcado por processos simultâneos de concentração e de pulverização, de massificação e de elitização. Essa concomitância, longe de ser surpreendente, é característica do processo de concentração de riqueza e de oportunidades que tem marcado a globalização financeiro-corporativa. Dito de outro modo, os dois movimentos são complementares e representam facetas diversas da dinâmica de transformação do capitalismo no século XXI (GIRAUD, 2019).

A *concentração* pode ser vista, sobretudo, nos cursos de graduação. Políticas públicas estabelecidas por diferentes governos, que tinham em comum o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior, acabaram por estabelecer um ambiente favorável à aquisição de instituições de ensino de pequeno e médio portes por agentes economicamente mais fortes. Como observa Oliveira (2017, p. 8):

Tais mudanças [no âmbito do ensino superior] foram possibilitadas por alterações institucionais significativas observadas no âmbito do Estado brasileiro, que abriram a possibilidade de que empresas educacionais sem fins lucrativos se transformassem em empreendimentos fortemente rentáveis, com ações negociadas em bolsas e abertas a investidores externos. Não bastassem tais características, o setor, a partir de 2010, conheceu uma eficiente forma de capitalismo sem risco, através de fortes subsídios estatais, realizados por meio de renúncia fiscal com o programa Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). [Este quadro gera] empreendimentos solidamente ancorados no sistema financeiro internacional e em robustas articulações no aparelho de Estado.

Esse cenário tornou possível a um grupo cada vez mais reduzido de atores – notadamente grupos educacionais de capital aberto – controlar parcela crescente das vagas em cursos de Direito no Brasil (GHIRARDI e KLAFKE, 2017). Tipicamente, a prática de gestão adotada por esses grupos é a da padronização de todas as dimensões do serviço educacional que oferecem. Normalmente, também, todas as IES do grupo apresentam os mesmos programas, bibliografia, materiais didáticos e sistemas de avaliação.¹

O processo de homogeneização do ensino jurídico que essa prática representa se dá em concomitância com o processo de crescimento maciço do número de alunos matriculados. Sob o justo argumento da necessidade de ampliação do acesso à universidade no Brasil, esses grupos têm habitualmente buscado atrair alunos por meio de mensalidades reduzidas, bolsas de estudo e programas de financiamento. O volume elevado de matrículas que decorre de tais práticas torna economicamente atraente o investimento nesses projetos de educação em grande escala. Os alertas feitos por diferentes atores (como a OAB e a academia) sobre os múltiplos riscos representados por essa dialética de homogeneização-massificação² não foram capazes de

1 Debate realizado pelo Núcleo de Metodologia de Ensino da FGV DIREITO SP em 8 de junho de 2016 para discutir a participação dos grupos educacionais no ensino do Direito. Nesse vídeo, o professor da FGV DIREITO SP, José Garcez Ghirardi, trata dos problemas decorrentes da concentração da oferta de ensino superior por um grupo de instituições. *Grupos educacionais no ensino de Direito*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VPekWrqa6y0>. Acesso em: 3 fev. 2022.

2 Os críticos à ação dos grandes grupos educacionais têm, frequentemente, apontado riscos que, a seu ver, derivariam da expansão, ressaltando, sobretudo: a) risco à qualidade, em razão dos efeitos colaterais que a busca do ganho de escala geraria, como os da diminuição dos custos com docentes e os do aumento do número de alunos por turma; b) risco à diversidade pedagógica, em razão da padronização de aulas, ternas, conteúdos e materiais didáticos para abranger um público mais amplo, sacrificando-se, assim, as peculiaridades locais e regionais; c) risco à concorrência, em razão da força econômica desses grupos ante instituições de menor porte e à possibilidade de que venham a concentrar fatias cada vez maiores do mercado; d) risco ao consumidor, em razão, principalmente, do processo

impedir que a dinâmica de concentração liderada por grupos educacionais se acelerasse ao longo da última década.

A *pulverização* pode ser vista pela multiplicação de *loci* para a formação de juristas no Brasil. As faculdades permanecem centrais para o ensino jurídico, é certo, sobretudo na medida em que ainda são as únicas habilitadas a conferir o título de bacharel que permite o acesso à profissão. Não obstante, a insuficiência da formação que elas oferecem tem sido, há décadas, tema recorrente nos estudos sobre a educação jurídica brasileira. Esse diagnóstico resultou na criação de espaços alternativos de formação, desenhados com o propósito de efetivamente qualificar para um desempenho profissional proficiente.

O rol de espaços possíveis de formação é bastante amplo, e tem aumentado nas últimas décadas em razão, de um lado, do aumento de público, por sua vez decorrente do crescimento do número de egressos de cursos de Direito e, de outro, do ritmo de inovação e de popularização dos recursos tecnológicos para a educação remota. O cenário contemporâneo contempla uma pleora bastante diversa de espaços de formação: cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, cursos preparatórios para concursos diversos, escolas de diferentes profissões jurídicas (p. ex.: EMAG, ESMPU, ESA/OAB), universidades corporativas, LL.Ms. presenciais e a distância são algumas das opções mais conhecidas e que estão à disposição daqueles que desejam seja complementar lacunas de formação, seja atualizar seus conhecimentos em novas áreas.

Esses diferentes espaços organizam-se tendo por norte as expectativas do nicho de mercado que pretendem atingir. O efeito de pulverização amplia-se, assim, porque há uma segmentação dentro de cada um desses nichos, frequentemente baseada na capacidade econômica do público-alvo.

A modalidade LL.M., por exemplo, oferecida por universidades no exterior e com enorme prestígio junto à comunidade jurídica brasileira, é um

de concentração; e e) risco de captura do Estado, em razão da possibilidade de que as controladoras desses grupos sejam capazes de exercer poder de influência sobre as políticas governamentais para a educação.

dos exemplos mais eloquentes do processo de elitização inscritos nesse quadro de segmentação. A possibilidade de obtenção desse tipo de certificado demanda habilidades, tempo e recursos ao alcance de uma fração ínfima de profissionais. O mesmo acontece com os programas similares oferecidos pelas instituições brasileiras de maior prestígio na área jurídica.

A dificuldade de acesso a LL.Ms. no exterior e a programas considerados de elite no Brasil ilustra bem a segmentação a que se aludiu anteriormente. Sem dispor dos meios para aceder a essas instituições mais prestigiosas – e caras –, um número enorme de profissionais busca aprofundar seus conhecimentos e incrementar seu currículo por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos no Brasil por um custo mais módico.

Objeto de uma regulação mais tênue por parte das autoridades educacionais, esses cursos recorrem a estratégias diversas na concorrência por esse largo segmento de mercado. Em sua pluralidade, essas estratégias oferecem um rico panorama das relações entre mudanças nas dinâmicas econômicas e mudanças na educação jurídica.

É sob a perspectiva dessa interação que o presente capítulo busca examinar alguns dos traços mais recorrentes nos cursos de pós-graduação *lato sensu* no Brasil, focando em suas dimensões regulatória e negocial.

2. A CONSTRUÇÃO NORMATIVA DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

Até meados dos anos 2000, destacava-se no Brasil a figura do especialista, profissional formado em curso de graduação, que se capacitava em uma determinada área técnica, e desenvolvia sua carreira profissional naquele campo de atuação. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* acabaram cumprindo esse papel, ao oferecer uma formação particularizada em determinada área do saber e dotando seus egressos de *expertise* na área técnica específica.

No entanto, essa realidade passou a ser modificada com o crescimento desenfreado dos cursos de graduação e com o decorrente aumento de mercado potencial e de vagas oferecidas na pós-graduação *lato sensu*. Essa expansão é muitas vezes apontada como possivelmente lesiva à qualidade de ensino,

e gera críticas semelhantes às aquelas dirigidas ao aumento da oferta de vagas na graduação.

Assim, propõe-se discutir o papel que cabe aos cursos de especialização na formação dos profissionais do Direito, diante de um modelo de formação que pretende superar o anterior, sobretudo por considerar o contexto do século XXI, a complexidade de suas demandas e o grande desafio de capacitar seres humanos para o exercício de suas funções laborais e, principalmente, para o exercício da cidadania.

Dessa forma, sendo CPGLS um *lócus* de formação, inicialmente apresentam-se marcos legais que, ao longo do tempo, foram conformando a ideia de *pós-graduação lato sensu* e definindo sua especificidade. A seguir, são apresentados dados catalogados a partir do sistema e-MEC³ sobre os cursos de especialização no Brasil, para uma melhor compreensão de seu alcance dentro do cenário da educação jurídica brasileira e o seu papel na formação dos profissionais do Direito.

Historicamente, os primeiros registros que se tem sobre cursos de especialização no Brasil são da década de 1920. Com a criação da Universidade do Rio de Janeiro e a promulgação da Reforma de Ensino Rocha Vaz, por meio do Decreto n. 16.782-A, em 13 de janeiro de 1925, foi criado o Curso Especial de Higiene e Saúde Pública, para o aperfeiçoamento técnico dos médicos que trabalhariam desempenhando funções sanitárias. Tratava-se de um curso de especialização ligado à educação na área da Medicina, coordena-

3 Segundo o portal do MEC, o Cadastro da Educação Superior (Cadastro e-MEC) é uma ferramenta que permite ao público a consulta de dados sobre instituições de educação superior e seus cursos. Com relação às instituições de ensino, é possível pesquisar informações sobre as universidades, centros universitários e faculdades vinculadas ao sistema federal de ensino, que abrange as instituições públicas federais e todas as instituições privadas de ensino superior do país. O Cadastro informa dados como a situação de regulação das instituições e dos cursos por elas oferecidos, endereços de oferta e indicadores de qualidade obtidos nas avaliações do MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2022.

nado pelo diretor do Instituto Oswaldo Cruz e composto por corpo docente técnico desse mesmo instituto.

Em 1946, utilizou-se pela primeira vez a expressão pós-graduação em um documento institucional, o Decreto n. 21.231, de 18 de junho do referido ano, que aprovou o estatuto da Universidade do Brasil. Em seu capítulo VI, dedica-se à organização da universidade, descrevendo, em seus artigos sobre seus cursos, notadamente os de aperfeiçoamento, especialização e doutorado, distinguindo-os declaradamente.

O art. 76 dispõe sobre os cursos de pós-graduação, destacando que seriam “destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que fôr estabelecido pelo regimento”. Percebe-se que o artigo é categórico ao descrever o escopo dos cursos de especialização, qual seja, a formação profissional. Nesse momento, inicia-se um debate sobre o papel da pós-graduação que se alongaria até a posterior definição sobre pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Sobre o assunto, Oliveira (1995, p.22, grifo nosso) menciona que:

Newton Sucupira considera inadequada, esdrúxula e estreita a concepção de pós-graduação utilizada no decreto, *por restringir a pós-graduação à formação no domínio profissional, fixação verificada nos cursos superiores brasileiros e somente amenizada ao final da década de 50, quando se cogitou fazer da universidade centro de ensino e pesquisa.*

De fato, registra-se que a expansão dos cursos de pós-graduação começou a ocorrer no Brasil na década de 1960. Com a criação da Fundação Universidade de Brasília, pela Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961, apareceu pela primeira vez a ideia de pós-graduação como atividade regular e permanente da universidade (OLIVEIRA *apud* SUCUPIRA, 1995). Também a partir desse momento fora estabelecida a diferença conceitual entre cursos de especialização, mestrados e doutorados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, destacou, pela primeira vez, que poderiam ser ofertados por estabelecimento de ensino superior cursos de especialização

e aperfeiçoamento, sem, contudo, deixar claro qual seria a natureza desses cursos, e instituiu oficialmente o Conselho Federal de Educação (CFE), que deixou de ser um órgão de assessoria e passou a deliberar sobre a abertura e o funcionamento de instituições de ensino superior.

Embora não tenha definido a classificação dos cursos, trata-se de um marco significativo, primeiro por se tratar de uma legislação federal e segundo porque indica a compreensão de que existem diferentes níveis de formação que podem ser oferecidos por uma instituição de educação superior:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;

b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961, grifo nosso)

Haja vista a imprecisão e ambiguidade conceitual de tais categorias, o Conselho emitiu o histórico parecer Sucupira, n. 977, de 1965, passando a explicitar a distinção entre os cursos de pós-graduação *lato sensu*, que abrangem curso de especialização e aperfeiçoamento, e os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que são os programas de mestrado e doutorado.

Portanto, os cursos de especialização, por definição, possuem um sentido prático-profissional, e, ao conceder um certificado, habilitam o profissional a exercer determinada prática. Conforme o documento, a pós-graduação pode se referir à especialização e à atuação no setor técnico-profissional. Nesse caso, será avaliada no contexto de uma área do saber e com o escopo de conceder ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão.

Ao analisar a legislação, fica evidente o zelo que se adota com relação aos cursos de mestrado e doutorado em comparação aos cursos de especialização e aperfeiçoamento, no que concerne a rigidez de normas relacionadas à pós-graduação *stricto sensu* em detrimento do *lato sensu*, situação que perdura até os dias atuais.

Mesmo com a posterior promulgação de outros dispositivos legais, a *lato sensu* seguiu sem fiscalização dos órgãos oficiais quanto ao cadastro, ao número de vagas ofertadas e à qualidade dos cursos. Embora a Reforma de 1968 tenha propiciado algumas inovações, ela manteve a reprodução de um modelo educacional arcaico, cujo objetivo primeiro seria a capacitação técnica para o mercado de trabalho.

De toda maneira, esse novo modelo de ensino superior, mais voltado para o mercado, surgiu à medida que as universidades públicas não conseguiram atender à crescente demanda pelo ensino superior, privilegiando a expansão das instituições privadas (MARTINS, 2009).

A LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao tratar sobre o ensino superior no Brasil, considerou, entre os cursos ofertados, os de pós-graduação, compreendendo os de especialização, conforme é possível verificar no art. 44, porém foi omissa com relação à regulamentação e fiscalização.

Em 1999, a então Câmara de Educação Superior (CES) publicou a Resolução CES n. 3/1999, fixando as condições em que os certificados de cursos de especialização e aperfeiçoamento teriam validade. Além disso, estabeleceu diretrizes para que o diploma de especialista obtivesse validade no sistema federal de ensino superior, determinadas pelos seguintes requisitos: qualificação mínima de mestre para o corpo docente, o que reforçou a importância de qualificação técnica dos professores, as condições de infraestrutura, estabelecimento do mínimo de 360 horas para a constituição da matriz curricular dos cursos, não computado nessas horas o tempo de estudo individual e da monografia, frequência mínima de 75% das aulas, além de previsão sobre avaliação, a qual seria realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No entender de Fonseca, entretanto, todo o esforço regulatório proposto pela Resolução CES n. 3/1999 “não foi suficiente para conferir a esse nível

de ensino uma identidade, no que se refere à integração ao sistema nacional de pós-graduação e à avaliação pela Capes” (FONSECA, 2004).

É fato que os cursos de pós-graduação *lato sensu* foram “concebidos e consolidados historicamente como atividades acadêmicas que possuem grande mutabilidade, dinamicidade e temporalidade” (PILATI, 2006, p.13), porém, essas características não podem ser utilizadas como desculpa para a implantação de uma regulamentação e avaliação desses cursos, tão necessária quanto àquela exigida para a pós-graduação *stricto sensu*.

Dois anos depois, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) publicou um novo marco regulatório para os cursos de pós-graduação, por meio da Resolução CNE/CES n. 1, de 3 de abril de 2001, legislação um pouco mais ampla e flexível. Essa Resolução tratou sobre os cursos *lato sensu* e destacou em seu art. 6º que seriam:

oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independentem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.

Em 2004, o Ministro da Educação instituiu, por meio da Portaria n. 1.180, de 6 de maio de 2004, uma Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação, composta pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Em 2004, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) declarou que havia 304 mil estudantes na pós-graduação em todo o país e a Capes registrou 111 mil; essa diferença de 193 mil ocorreu porque para a Capes não contam os estudantes de PGLS, ficando claro o processo de silenciamento ao não ser divulgado o número de estudantes da PGLS. *Para conhecer os dados da pós-graduação lato sensu no país é preciso um raciocínio dedutivo, pois esses dados não são disponibilizados ou valorizados, e o parecer em tela declarou que “para a Capes*

contam somente o mestrado e doutorado”. (TORRES, 2017, grifo do original)

No ano seguinte, em 2005, o INEP delineou uma possível tentativa de fiscalização e avaliação desses cursos de especialização, ao solicitar que todas as universidades do país que ofereciam esses cursos de pós-graduação realizassem o credenciamento de seus cursos junto ao órgão, enviando seus projetos pedagógicos para a SESu. No entanto, esse requerimento do INEP não passou de mera formalidade administrativa e burocrática, uma vez que nada aconteceu após o cadastramento.

Em 2007, o CNE publicou uma nova Resolução, a CNE/CSE n. 1, de 8 de junho de 2007, na qual estabeleceu normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, distinguindo-os dos cursos de aperfeiçoamento. Embora não tenha trazido inovações com relação ao documento regulatório anterior, pronunciou-se, mais uma vez, acerca da realização de avaliação e credenciamento, nos arts. 2º e 3º, respectivamente.

Ainda que tenha sido mantida a previsão de que ficaria a cargo de cada instituição a abertura de cursos e a definição de seus parâmetros, as recentes mudanças apontaram iniciativas no sentido de cadastrá-las. Foi determinada a obrigatoriedade de fornecer informações sobre os cursos, porém, na prática, os dados do Censo do Ensino Superior do Ministério da Educação não serviram para diagnosticar nem consolidar a pós-graduação *lato sensu* no Brasil.

Depois de um longo período, foi publicada, em 2014, a Resolução CES/CNE n. 2, de fevereiro de 2014, que instituiu o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino, incumbindo a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES) de adotar as providências pertinentes ao cumprimento da determinação de cadastro.

Com essa deliberação, o Ministério da Educação almejou obter um banco de dados sobre os cursos de especialização. Contudo, um obstáculo evidente a essa iniciativa foi a ausência no dispositivo legal da imposição de sanção àquelas instituições que descumprirem a determinação, ao prever apenas que “serão consideradas irregulares todas as ofertas não inscritas no cadastro nacional referido no Art. 1º” (art. 3º).

No mesmo ano, em atenção a determinação contida na Resolução CES/CNE n. 2/2014, a SERES editou a Instrução Normativa n. 1/2014, em 16 de maio de 2014, na qual estabeleceu prazo para a inscrição dos cursos de especialização pelas instituições de ensino superior. No entanto, limitou-se a reproduzir o que havia na resolução quanto ao descumprimento de cadastro. No ano seguinte, 2015, outra Instrução Normativa tratando sobre o prazo para o cadastro.

Outro importante dispositivo normativo sobre a pós-graduação *lato sensu* é o Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino e estabelece, logo de início, regras para a regulação e a avaliação dos cursos, inclusive os de pós-graduação *lato sensu*. Quanto às funções de regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino, estabeleceu em seu art. 3º que “serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)”.

Quanto à oferta dos cursos de pós-graduação, fortaleceu os critérios estabelecidos, mantendo a necessidade de credenciamento das IES, conforme é possível verificar no art. 29 do referido dispositivo. O aludido Decreto também estabeleceu punições a IES que não cumprirem as determinações legais, ao tratar sobre as fases do processo administrativo de supervisão (art. 63, inciso II) e sobre o procedimento preparatório de supervisão (art. 65), no caso de ser cientificado de eventual deficiência ou irregularidade na oferta de educação superior.

Em 2018, após longos debates, o CNE publicou a Resolução n. 1, em 6 de abril, que estabeleceu diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior.

Algumas significativas alterações foram fixadas por essa disposição legal logo no primeiro artigo, ao se apresentar uma definição expressa sobre a especialização e uma melhor definição sobre os objetivos do curso, embora a visão apresentada ainda seja encoberta pela concepção de formação técnica.

Ainda no primeiro artigo existe uma segunda inovação de grande repercussão prática, que foi a criação de um procedimento de equivalência, conforme é possível asseverar da redação do parágrafo 3º “poderão ser incluídos na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* aqueles cuja oferta se ajuste aos termos desta Resolução, mediante declaração de equivalência pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação”.

Outra inovação que merece atenção foi a previsão de ampliação da oferta dos cursos, conforme previsto em seu art. 2º, o qual dispõe sobre a possibilidade de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Agora, além das IES com estrutura tradicional, como faculdades, centros universitários, universidades, institutos federais e escolas de governo, também poderão ofertar cursos de especialização as entidades credenciadas que já ofertam cursos de pós-graduação *stricto sensu*, bem como as instituições que realizam pesquisa científica e tecnológica e as instituições relacionadas ao mundo do trabalho, com o critério de reconhecida qualidade para credenciamento pelo MEC.

Trata-se de um ponto sensível e passível de críticas por parte das instituições de ensino que já ofereciam as especializações, uma vez que o novo dispositivo abre a possibilidade de uma expansão ainda maior sobre essa oferta e que exigirá, notadamente, uma supervisão e avaliação mais precisa por parte dos órgãos reguladores.

Por fim, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CES n. 228, aprovada em 14 de março de 2019, posicionou-se diante da ausência de uma previsão normativa sobre de quem seria a competência para credenciar e autorizar cursos de especialização para instituições não educacionais. Definiu-se, após parecer, que a abertura de cursos seguirá o mesmo fluxo que a abertura de Escola de Governo, permanecendo a SERES responsável por regular e realizar revisão dos cursos, enquanto ao Inep caberão as providências pertinentes à avaliação.

A regulação e avaliação dos CPGLS é ponto relevantíssimo a ser implementado como forma de se permitir um conhecimento mais aprofundado sobre os referidos cursos. A escassez de dados, bem como a falta de um acompanhamento mais direcionado por parte dos órgãos educacionais (nos moldes do que ocorre com os cursos de graduação e os cursos de pós-graduação *stricto sensu*) contribui para o grave processo de desvalorização dos CPGLS

no Brasil. Além disso, “a mercantilização levou ao silenciamento e à retirada de exigências que, por conseguinte, levaram a pós-graduação *lato sensu* a um padrão de qualidade inferior, em alguns casos” (TORRES, 2017), embora de uma incomensurável relevância para a formação dos profissionais no Brasil.

3. A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO DIREITO

Até a década de 1990, certificados CPGLS conferiam ao bacharel em Direito um certo *status* acadêmico e profissional. Esse título de especialista, naquele momento, representava uma ampliação positiva do acesso ao mercado profissional, pois era considerado um diferencial entre os profissionais que tinham uma mesma base de formação generalista.

A multiplicação vertiginosa dos cursos de Direito na década de 1990 e início dos anos 2000 traduziu-se em um aumento considerável também na oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Para além da ampliação de mercado causada pelo aumento do número de egressos, essa expansão de oferta de vagas nos CPGLS deveu-se, também, à maior flexibilidade no processo de oferta trazida pela Resolução CNE/CES n. 1, de 3 de abril de 2001.

Com uma maior oferta, o processo de ingresso nos CPGLS tornou-se mais acessível àqueles que não tinham condições de custear um LL.M. em instituição estrangeira ou em instituições “*premium*”, ou consideradas de elite no Brasil. Ou seja, com mais instituições oferecendo CPGLS e, sendo esse um mercado altamente lucrativo na área jurídica, muitas instituições ocuparam-se em expandir seus negócios educacionais como instituições de varejo, em um processo cuja rapidez e escala gera dúvidas sobre a capacidade de oferecer um nível de serviços acadêmicos cuja qualidade contribua efetivamente para a qualificação daqueles que se inscrevem nesses cursos.

Mediante as análises realizadas por meio da legislação pertinente e dos planos nacionais de pós-graduação pode-se sugerir, então, que haja uma relação direta entre o processo de silenciamento sobre a CPGLS e o seu processo de mercantilização, pois ambos se intensificaram concomitantemente a partir da década de 1990 (TORRES, 2017).

Desde 2015, iniciou-se um movimento de mapear os CPGLS, cujos dados estão sendo disponibilizados publicamente pelo sistema e-MEC, o que tornará possível a análise de dados de maneira mais aprofundada sobre os mencionados cursos, seja para traçar estratégias, seja para propor sugestões de melhoria. Trata-se de um grande avanço considerar no Censo da Educação Superior os cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Para fins dessa pesquisa, utilizou-se como referência as informações oficiais que as instituições de ensino forneceram ao realizar o cadastro de seus cursos no Censo da Educação Superior do Inep, cujos resultados podem ser atualizados constantemente no portal sobre as instituições de ensino credenciadas e os cursos autorizados pelo Ministério da Educação.

Pelos dados catalogados, não foi possível realizar um comparativo para demonstrar com exatidão o aumento no número de cursos de especialização ofertados, tendo em vista a inexistência de dados oficiais sobre anos anteriores, já que as instituições passaram a ter de cadastrar os referidos cursos no sistema e-MEC somente a partir de 2015.

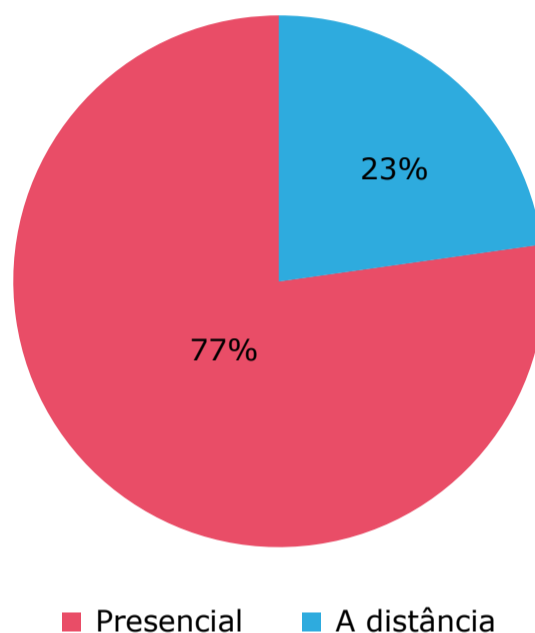
Porém, apesar da obrigatoriedade de manter o sistema do MEC com o cadastro e dados atualizados, não há verificação, classificação ou penalização por não cumprimento das exigências concernentes à informação e aos dados repassados ao Ministério. Além do mencionado obstáculo, o sistema atual não permite um filtro para uma consulta por oferta de vagas, por ano, apenas por grandes áreas do saber, instituição, curso, município e modalidade.

No entanto, apesar desses limites metodológicos, vale uma imersão sobre os dados catalogados, inicialmente para fomentar o debate científico quanto aos CPGLS, que muitas vezes ficam à margem das discussões sobre a educação jurídica no Brasil, não obstante tenham relevante papel na formação dos profissionais jurídicos do país. Eles são espaços privilegiados de formação por atender rapidamente ao mercado e aos contornos sociais, surgindo, portanto, como relevantes seja do ponto de vista de formação, sobretudo pelo fato de terem sido consolidados como *loci* acadêmico dotados de dinamicidade, mutabilidade e temporalidade (PILATI, 2006), seja do ponto de vista do desenho negocial da educação jurídica no Brasil.

Apresenta-se, a seguir, um panorama geral sobre os CPGLS no Brasil, com base em dados extraídos no sistema e-MEC, em 2019. Conforme mostra

o Gráfico 1, existiam 5.556 registros de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Direito, sendo que desses, apenas 4.424 estão ativos no país, dos quais 3.398 são em modalidade presencial e 1.026 a distância (EAD).

Gráfico 1 – Cursos de especialização em Direito com percentual de modalidade



Fonte: Elaboração própria.

É possível verificar que a maior parte dos cursos *lato sensu* são ofertados na modalidade presencial (77%), enquanto os cursos em EAD ainda não são expressivos em termos de quantidade; porém, com relação à oferta de vagas, das 912.240 cadastradas, 545.138 foram ofertadas presencialmente e 367.102 a distância. Em termos percentuais, são aproximadamente 60% dos cursos ofertados na modalidade presencial e 40% a distância (EAD).

Vale ressaltar que os dados cadastrados no sistema e-MEC são dinâmicos, pois, à medida que são alimentados no sistema, automaticamente são alterados. Portanto, verificou-se que em 2018 constavam 4.149 cursos de especialização ativos na área jurídica, com 822.366 vagas cadastradas. Ou seja, da data da consulta realizada em 2018 para a data da consulta recente houve um incremento de mais de 89 mil vagas ofertadas.

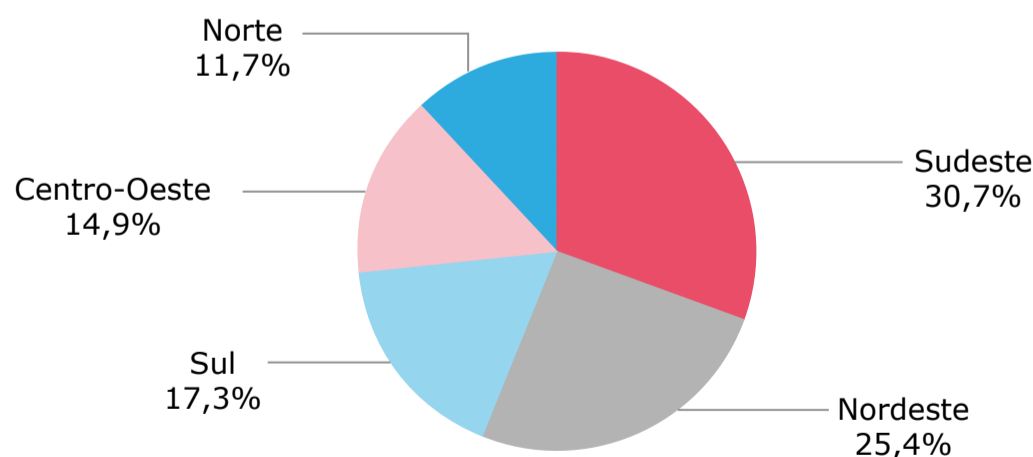
Já em pesquisa realizada no ano de 2021, constam 6.990 registros de cursos de especialização em Direito ativos, sendo 4.329 presenciais e 2.661

EAD. Sobre a oferta de vagas, foram ofertadas no ensino presencial 519.262 e no EAD 1.553.450, o que nos demonstra uma oferta de mais de 2 milhões de vagas em CPGLS.

No entanto, não é possível asseverar se as vagas foram preenchidas de fato, uma vez que, até o presente momento, só consta no sistema o número de vagas que foram colocadas em oferta, embora já exista o cadastro de quantos concluintes por ano. Pelos dados de 2021, somam 341.291 egressos. Em resumo, as instituições podem lançar os cursos, mas em razão de uma estratégia de gestão, podem decidir não dar sequência à formação de turmas e, embora constem como ativos, não é possível confirmar se existem alunos efetivamente matriculados. O volume de cursos e vagas ofertado oficialmente, entretanto, permite supor um mercado bastante aquecido nesse setor.

No Gráfico 2, apresenta-se um panorama da oferta de cursos de especialização por região do Brasil, considerando-se todos os cursos ativos, conforme os dados de 2019. Vale dizer que se percebeu que algumas instituições, com abrangência nacional, cadastram um curso no sistema e-MEC, mas o ofertam em mais de um estado, razão pela qual se decidiu apresentar os dados por percentual, uma vez que a informação trazida é mais fiel ao número total de cursos, por considerar também aqueles ofertados fora da sede. Constatou-se que a região Sudeste é onde há maiores oportunidades de oferta, com 30,7% dos cursos, seguida da região Nordeste, com 25,4%.

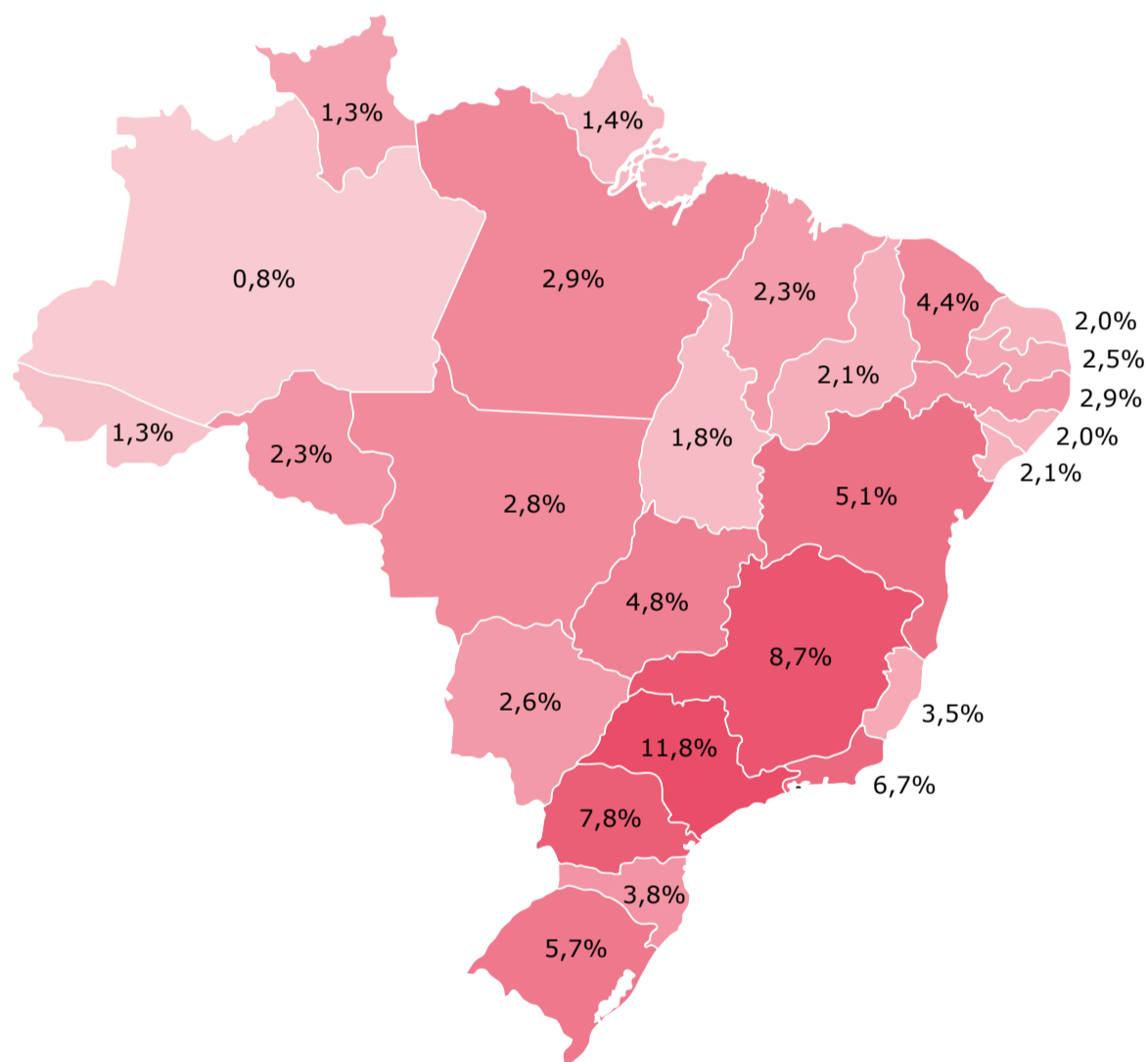
Gráfico 2 – Oferta de CPGLS por região



Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 1, apresenta-se um panorama com a oferta de cursos por estado. Objetivou-se compreender como a concentração de oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* por estado se relaciona à distribuição do número de vagas. Ao analisá-lo, observa-se que, de uma forma geral, existe oferta de cursos em todos os estados da Federação. Contudo, nota-se que a maior parte dos cursos está concentrada na região Sudeste, especialmente em São Paulo e Minas Gerais.

Figura 1 – Panorama de oferta dos CPGLS no Brasil por estado



Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1, a seguir, apresentam-se as instituições de ensino que mais ofereceram vagas (mais de 15 mil) de pós-graduação *lato sensu* em Direito cadastradas no e-MEC, nas modalidades presencial e a distância, no ano de 2019.

Tabela 1 – Instituições de ensino que mais ofereceram vagas de pós-graduação *lato sensu* em Direito cadastradas no e-MEC, nas modalidades presencial e a distância, no ano de 2019

IES	Estado sede do curso	Vagas ofertadas
Faculdade Centro Sul do Paraná ⁴	PR	155.990
Universidade Anhanguera	MS	30.450
Faculdade de Ensino Superior Pelegrino Cipriani	MT	30.000
Faculdade Jardins	SE	30.000
Escola de Ensino Superior Fabra	ES	28.000
Universidade Estácio de Sá	RJ	17.700
Faculdade Única de Ipatinga	MG	17.000
Faculdade CERS	PE	16.240
Faculdade Internacional Signorelli	RJ	16.000
Universidade Cândido Mendes	RJ	15.424

Fonte: Elaboração própria.

Realizando uma análise comparativa, é possível perceber que das dez instituições que mais ofertaram mais vagas, oito estão localizadas na região Sudeste. Contudo, como o cadastramento ainda é incipiente, notou-se que as instituições informam o número de vagas, mas não indicam como é feita a distribuição dessas vagas no caso das que atuam em mais de um estado da federação. Por exemplo, a Universidade Anhanguera informa que das 30.450 vagas oferecidas, 30.200 são na modalidade a distância e 250 presenciais, porém não existe campo no qual seja informado em quais estados existem

⁴ Consta no *site* do MEC que essa instituição está em processo de descredenciamento, porém no sistema e-MEC seus cursos permanecem ativos, razão pela qual continuam sendo mencionados neste trabalho. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NDU4Mg>. Acesso em: 3 fev. 2022.

polos de EAD e nem como estão distribuídas as vagas presenciais em suas unidades.

Observou-se também que o número de vagas cadastrado pelas IES algumas vezes não é compatível com a oferta descrita nos *sites* institucionais, razão pela qual será necessária uma padronização para o cadastramento de dados logo no preenchimento, considerando, inclusive, uma uniformização para a classificação de áreas e subáreas. Erros de digitação, como a falta de acentuação (direito público e direito “publico”), inserção de caracteres antes ou depois (“- curso” ou “direito médico”) ou, ainda, denominações de curso como “pós-graduação”, “LL.M.” ou “MBA” dificultaram a realização da filtragem.

Algumas instituições especificaram as áreas do curso e enfatizaram “curso de pós-graduação *lato sensu* em democracia, direito eleitoral e poder legislativo”, ao passo que outras indicaram genericamente a denominação do curso como “Direito”.

Vale dizer que, apesar de a partir de 2019 os CPGLS terem sido inseridos no Censo do Ensino Superior, seus resultados ainda não foram disponibilizados pelo sistema e-MEC. Conforme apontado, em consulta realizada em fevereiro de 2021, com o filtro especialização, área Direito constam 6.990 registros de instituições que possuem oferta ativa desse tipo de curso no Brasil. Ademais, o número de vagas ofertadas soma 2.072.714, entre presenciais e EAD.

O fato é que esses profissionais que atuam ou irão atuar nos mais diversos setores da sociedade brasileira precisarão se adequar a essa nova realidade jurídica e social, imposta pelas mudanças advindas da Revolução 4.0 e das complexas relações globalizadas. Essas demandas permitem sugerir que os cursos de pós-graduação *lato sensu* seguirão ocupando um espaço importante no quadro do ensino jurídico brasileiro e cumprindo um papel relevante para o desenvolvimento desses profissionais.

No atual contexto do ensino jurídico, tem-se atribuído aos cursos de especialização o papel de aprimorar a capacitação técnica e fornecer conhecimentos complementares à formação da graduação, permitindo que o profissional desenvolva as competências e habilidades necessárias ao século XXI e aprimore o conhecimento técnico-processual nas áreas de atuação

específica. Ademais, a especialização pode servir, ainda, como um importante instrumento de atualização ou até de transição de carreira, que permite aos profissionais jurídicos aprimorar seu currículo profissional e abrir novas oportunidades de trabalho e *networking*.

Por isso é tão relevante para muitos profissionais jurídicos realizar uma pós-graduação em uma renomada instituição. Também esse será o ponto de corte para separar instituições com credibilidade daquelas cujo objetivo é exclusivamente mercantil, sobretudo diante da atual legislação que ampliou, ainda mais, a expansão dos cursos de especialização, ao conceder permissão de oferta a instituições não educacionais.

CONCLUSÃO

Este texto sugere que os debates contemporâneos sobre o ensino jurídico no Brasil ganham densidade quando tomam como horizonte as transformações sociais, políticas e financeiras trazidas pela globalização, pela ascensão do capitalismo financeiro e pelas mudanças na sociedade brasileira ocorridas desde a redemocratização. Sob esse ponto de vista, a compreensão da estrutura negocial e do arcabouço regulatório de diferentes *loci* de formação é condição indispensável para reflexões mais profícuas sobre questões metodológicas.

A análise do panorama dos CPGLS no Brasil e do seu processo de instauração e implementação permite sugerir que, durante muito tempo, esses cursos ocupam lugar importante na dinâmica de formação de profissionais. Paradoxalmente, desde um ponto de vista de reflexão acadêmico e de regulação, tais cursos têm recebido atenção periférica no contexto da educação superior brasileira.

A pós-graduação *lato sensu* tem sido muitas vezes percebida como uma espécie de subcategoria de formação, que se presta a realizar a mera capacitação técnica e profissional. Ademais, a ausência de regulação dos cursos de especialização por parte do MEC, potencializada pela falta de sistematização de dados e inexistência de um processo de avaliação desses cursos até os dias atuais, parece revelar um desinteresse na regulação desse espaço de formação.

A pesquisa aqui apresentada deixa claro, não obstante, o papel dos cursos de pós-graduação *lato sensu* na estrutura do ensino superior no Brasil, ao demonstrar sua centralidade no percurso de formação e atualização dos profissionais que estão atuando no mercado de trabalho. Por serem mais dinâmicos, mais céleres e por possuírem currículos mais flexíveis e maleáveis, os cursos de especialização podem, rapidamente, ajustar-se às demandas sociais e de mercado – o que tem ajudado a compreender sua expansão.

As dificuldades relatadas para a apresentação dos dados reforçam esse diagnóstico de pouca atenção aos cursos de CPGLS, mesmo em face de sua incontestável relevância no quadro geral da educação jurídica brasileira. Sustenta-se, assim, que será necessário avançar no sentido de conhecer mais detalhadamente como as instituições que ofertam cursos de especialização têm atuado no mercado educacional brasileiro, para que seja possível avaliar se estão conseguindo atender às expectativas referentes ao desenvolvimento de profissionais que deverão estar preparados para enfrentar a realidade social na qual estão inseridos e possam suplantar as demandas apresentadas no contexto da contemporaneidade como os desafios decorrentes da globalização, da desigualdade e da efetivação dos valores da democracia e da justiça social, indispensáveis à construção de um autêntico Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer n. 228, de 14 de março de 2019*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=113411-pces228-19&category_slug=maio-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1, de 6 de abril de 2018. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei n. 9.394/1996, e dá outras providências. Brasília, DF. *Diário Oficial da União*, 9 de abril de 2018. Seção 1.

BRASIL. Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores

de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Instrução Normativa n. 1, de 13 de fevereiro de 2015. Estabelece os procedimentos para o cumprimento da Instrução Normativa n. 1, de 16 de maio de 2014, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação. Brasília, DF. *Diário Oficial da União*, 18 de fevereiro de 2015. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Instrução Normativa n. 1, de 16 de maio de 2014. Estabelece prazo para o cumprimento da Resolução n. 2, de 12 de fevereiro de 2014, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CES/CNE. Brasília, DF. *Diário Oficial da União*, 19 de maio de 2014. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 2, de 12 de fevereiro de 2014. Institui o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF. *Diário Oficial da União*, 13 de fevereiro de 2014. Seção 1, p. 41.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. *Diário Oficial da União*, 8 de junho de 2007. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Portaria n. 1.180, de 6 de maio de 2004*. Institui Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação para acompanhar e verificar a exatidão do cumprimento das disposições estabelecidas na Resolução CES/CNE n. 1, de 3 de abril de 2001. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_504641_PORTARIA_N_1180_DE_6_DE_MAIIO_DE_2004.aspx. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004. *Diário Oficial da União*, 1 de outubro de 2004. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação (CFE). Resolução n. 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. *Diário Oficial da União*, 4 de abril de 2001. Seção 1.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 29 de novembro de 1968.

BRASIL. Lei n. 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 de dezembro de 1965.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação (CFE). Comissão de Educação Superior: Parecer n. 977, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. *Documenta*, n. 44 do Conselho Federal de Educação, Brasília, DF, 1965. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, Reforma o Ensino Secundário e o Superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 7 de abril de 1925.

FONSECA, Dirce Mendes. Contribuições ao debate da pós-graduação *lato sensu*. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Coordenação de Estudos e Divulgação Científica (Capes-CED). Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/47/44>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GHIRARDI, José Garcez; KLAFKE, Guilherme Forma. Crescimento dos grupos educacionais de capital aberto (2010-2014). In: OLIVEIRA, Gilberto Maringoni de (Org.). *O Negócio da Educação – A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho d'água, 2017, p. 55-74.

GIRAUD, Pierre-Noël. *Les globalisations: Émergences et Fragmentations*. Paris: Éditions Sciences Humaines, 2019, p. 7-12.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

OLIVEIRA, Gilberto Maringoni. *O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco*. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. Origem e evolução dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 19-33, abr. 1995. ISSN 1982-3134. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8285/7062>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PILATI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília: DF, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – (SESu). *Especialização – Lato Sensu*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=5&id=102&Itemid=296>. Acesso em: 31 jan. 2022.

TORRES, Luciana. *A mercantilização da pós-graduação lato sensu no Brasil* (Portuguese Edition) (Locais do Kindle 2447-2451). Curitiba: Appris, 2017. Edição do Kindle.

CAPÍTULO 6

QUEM APLICA E ATESTA O DIREITO: O ENSINO JURÍDICO E AS CERTIFICAÇÕES EM PROTEÇÃO DE DADOS

Bárbara Prado Simão
Gabriela Tiemi Moribe

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem sido perceptível o crescimento, no Brasil, de uma nova categoria de profissionais da advocacia especializados em proteção de dados.¹ A sanção da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD, Lei n. 13.709), em 2018, abriu caminho para o surgimento de uma nova especialidade do Direito. Cresceu a demanda por advogados especializados em proteção de dados, bem como a oferta e procura por cursos na área. Com isso, advogados também passaram a procurar novas formas de especialização, como certificações internacionais – redes de cursos privadas de especialização brasileiras possuem como diferencial o oferecimento de cursos para a obtenção de certificados internacionais em proteção de dados, como aqueles oferecidos pela *International Association of Privacy Professionals* (IAPP). Advogados procuram ter o seu conhecimento atestado por organizações privadas que ofereçam cursos específicos sobre o tema, utilizando o resultado como forma de atestar seu conhecimento sobre a legislação da matéria. Ainda,

1 Para evitar redundância, neste capítulo adotaremos as expressões “privacidade [informacional]” e “proteção de dados” como sinônimas. A expressão “privacidade” ou “privacidade informacional” é mais utilizada pela academia americana, enquanto a expressão “proteção de dados” costuma ser mais adotada pelos acadêmicos europeus (BENNETT e RAAB, 2020, p. 461).

recentemente foram divulgadas as primeiras certificações nacionais,² o que é sinal de que esse modelo de atestação do conhecimento jurídico sobre uma especialidade tem ganhado espaço no mercado profissional.

Esse mercado em expansão reflete não apenas o momento de construção de uma nova área do Direito no Brasil, mas também a necessidade de que profissionais tenham um conhecimento abrangente e que não se limite apenas à legislação nacional, abarcando outras jurisdições, como de países da União Europeia e Estados Unidos. O “fenômeno” das certificações, portanto, parece ser consequência direta da globalização e da necessidade de que advogados saibam navegar sobre questões diversas, complexas e transnacionais. No caso do direito à privacidade, empresas de tecnologia com representação em diversos países precisam de aconselhamentos de maneira integrada. Por outro lado, a proteção de dados é uma área interdisciplinar em que *questões técnicas*, relacionadas à engenharia dos sistemas de informação e ao desenvolvimento de novas tecnologias, e *questões normativas*, relacionadas a como entender e interpretar certos problemas juridicamente, são facilmente intercambiáveis.

Se já não é novo o debate a respeito das mudanças que a globalização trouxe ao ensino jurídico e à prática da advocacia, tampouco a existência de certificações é uma novidade para profissionais de tecnologia da informação. De toda forma, chama atenção o crescimento de uma nova maneira de reconhecimento e atestação dos profissionais de uma especialização jurídica, a qual era relativamente incomum aos demais campos do Direito há alguns anos. A partir desse contexto, buscamos responder a duas perguntas neste capítulo: (i) que fatores podem explicar o surgimento e a expansão de um mercado de certificações no campo da proteção de dados e (ii) quais os impactos que esse fenômeno pode ter para o ensino jurídico e para a formação de profissionais da área no Brasil.

2 Trata-se das certificações oferecidas pela Federação das Associações das Empresas Brasileiras de Tecnologia da Informação (Assespro) e pela organização Data Privacy Brasil, sobre as quais iremos comentar na terceira seção deste capítulo.

Argumentamos, ao longo do texto, que o desenvolvimento nacional do campo da proteção de dados está ligado a um duplo transplante: tanto de modelos regulatórios de outros países, que inspiraram o conteúdo da legislação brasileira, quanto de modelos de ensino e atestação de conhecimento já usuais nos Estados Unidos e na União Europeia, que se tornaram referências para advogados locais. O aumento da carga regulatória sobre o tema no Brasil corroborou para o estabelecimento de um nicho de advogados especializados em proteção de dados, o que, por sua vez, impulsionou a procura desses profissionais por cursos e especializações de curta duração, vislumbrando possibilidades de crescimento profissional em uma área em expansão. Com relação aos impactos para a profissão jurídica, ensaiamos algumas respostas a partir de um *survey* aplicado com 129 bacharéis em Direito com atuação profissional na área, entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, com o intuito de levantar dados empíricos para o debate.³ Entre os impactos, avaliamos a possibilidade de a certificação acabar criando uma reserva de mercado que dificulte o acesso de profissionais não atestados a cargos de prestígio.

Este capítulo divide-se em três seções. Na primeira, resgatamos elementos a respeito da construção de um novo campo de proteção de dados no Brasil, entendendo suas origens e seus efeitos na consolidação de um novo mercado para advogados. Na segunda, buscamos entender as origens das certificações em proteção de dados, bem como as suas implicações para o campo. Na terceira e última parte, apresentamos os resultados do *survey*, analisando os achados empíricos em diálogo com a literatura anteriormente explorada.

1. A CONSTRUÇÃO DE UMA ESPECIALIDADE EM PROTEÇÃO DE DADOS NO BRASIL

A Lei Geral de Proteção de Dados não nasceu pronta. Foi resultado de um longo processo de discussão e participação pública em âmbito nacional, mas que também sofreu fortes influências em seu conteúdo do que já havia de

3 Mais detalhes sobre o *survey* e sua aplicação serão descritos na seção 3, “O fenômeno das certificações em proteção de dados no Brasil”.

regulação internacional sobre o tema. É por esse motivo que, neste capítulo, falamos do papel central da globalização para a formação dessa nova especialidade dentro do Direito.

Dezalay e Garth (2002) estudaram a relação entre profissionais do Direito e da Economia na construção de mudanças institucionais do Estado em países da América Latina, ressaltando as disputas internacionais com relação à *expertise* vinda do exterior para o interior. Os autores comentam como a “importação” da profissão e ensino jurídico norte-americanos para o Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, fincado em bases econômicas, traduziu-se internamente em uma disputa entre juristas e economistas com poder sobre a organização do Estado. Assim, chamam atenção para os contextos e interações institucionais de cada país e reconhecem que o Direito está no centro de processos que “estruturam, produzem e reproduzem” o poder⁴ (DEZALAY e GARTH, 2002, p. 22). Com base nisso, afirmam que a importação de *expertises* dominantes é moldada pelas agendas e histórias nacionais (DEZALAY e GARTH, 2002, p. 50).

Ao longo dos anos 1990, o Brasil sofreu mudanças profundas no paradigma de Estado, construindo-se enquanto Estado regulador. A partir disso foram criados setores regulados e agências reguladoras independentes, baseadas em modelos estrangeiros e transplantadas sobre as categorias jurídicas brasileiras para monitorar os setores privados, com a criação de “novas áreas do Direito e novas demandas de clientes corporativos” (CUNHA *et al.*, 2018, p. 8). Os advogados tiveram de se preparar para atender a esses novos tipos de demandas vindas de empresas transnacionais e de diferentes setores, regulados por regras próprias. Além disso, algumas das novas regras eram também derivadas de fontes internacionais, como a Organização Mundial

4 Cf. Iagê Miola (2012, p. 7), Dezalay e Garth utilizam como base a teoria de Bourdieu, segundo a qual o Direito seria um campo social em que agentes “competem para estabelecer uma interpretação sobre o que é o Direito”. Os juristas seriam autorizados a entrar em um espaço de disputa pelos significados do Direito com base na *expertise*. Dezalay e Garth, bebendo dessa fonte, consideram que essa competição não seria apenas interpretativa, mas também sobre os próprios contornos da profissão.

do Comércio (OMC), criando a necessidade de que advogados brasileiros tivessem conhecimento sobre textos e instituições internacionais (CUNHA *et al.*, 2018, p. 9).

Algo semelhante, embora certamente não idêntico, ocorreu no caso da proteção de dados no Brasil. A discussão existente em fóruns internacionais foi fator relevante para o início de um debate sobre o tema a nível nacional. Conforme Danilo Doneda e Laura Schertel Mendes apontam em entrevista dada ao centro de pesquisa Data Privacy Brasil,⁵ as primeiras discussões formalizadas sobre o assunto no Ministério da Justiça, entre 2005 e 2010, ocorreram impulsionadas principalmente por movimentações internacionais no Mercosul e em Rede Ibero-americana de Proteção de Dados.

Essas discussões não surgiram sem um histórico prévio de outras regulamentações. Foi a partir da década de 1970 que normativas nesse sentido passaram a existir em diferentes jurisdições, sendo possível afirmar que a União Europeia foi responsável por liderar grande parte das iniciativas internacionais a esse respeito. Impulsionada por países da União Europeia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) iniciou um trabalho de consolidação de recomendações relacionadas à privacidade para seus demais países-membros, finalizado em 1980.⁶ Nessa época, já se tinha em mente a expansão de novas tecnologias automatizadas,

5 Em projeto chamado “Observatório da Privacidade”, a instituição criou uma linha do tempo que narra todo o histórico de debates em torno da proposição de uma lei de proteção de dados pessoais no Brasil. Disponível em: <https://observatorioprivacidade.com.br/memoria/2010-2015-o-tema-entra-em-pauta/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

6 As recomendações editadas naquela época estão acessíveis em: ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). OECD Guidelines on the Protection of Privacy and Transborder Flows of Personal Data. Disponível em: <https://www.oecd.org/sti/ieconomy/oecdguidelinesontheprivacyandtransborderflowsofpersonaldata.htm>. Vale notar que elas foram revisadas e atualizadas. Um novo documento de recomendações foi divulgado pela OCDE em 2013, disponível em: <https://www.oecd.org/digital/ieconomy/privacy-guidelines.htm>. Acessos em: 31 jan. 2022.

capazes de gerar conexões a partir de análises de dados, bem como o fato de que apenas regulamentações nacionais não seriam suficientes para lidar com fluxos de dados entre diferentes fronteiras (KIRBY, 2011, p. 7). Ao longo das décadas seguintes, mais países acabaram seguindo as recomendações da OCDE – que, embora não fossem vinculantes, geravam incentivos para o comércio internacional e o livre fluxo transfronteiriço de dados – criando leis nacionais de proteção de dados.⁷

De acordo com Doneda, na época em que o Ministério da Justiça propôs o anteprojeto de lei para discussão,⁸ já estava claro que havia um processo internacional de uniformização de regras em que países que desejavam ter

7 A distribuição geográfica dessas leis ao longo do tempo chama atenção: “Até 1980, as leis sobre privacidade eram limitadas a alguns membros da OCDE na Europa, além dos EUA. Seguindo as Diretrizes da OCDE (1980) e a Convenção 108 do Conselho da Europa (1981), até o final da década de 1980 juntaram-se mais países da Europa Ocidental, mais alguns membros da OCDE fora da Europa (apenas seus setores públicos) e Israel. Após 1989, a dissolução do bloco de países do Leste Europeu levou a leis de privacidade em todo o Leste Europeu ao longo da década de 1990, além de consolidação na Europa Ocidental e em mais alguns países da OCDE na Ásia-Pacífico. Desde o início dos anos 2000, a expansão continuou em todas essas regiões, e países da América Latina e da África começaram a promulgar leis. No final da década, os países do Oriente Médio e da Ásia Central começaram a promulgar leis, e o número de leis caribenhas aumentou significativamente. Nos últimos anos, a região com o maior crescimento em leis de privacidade de dados é a África” (GREENLEAF, 2019, p. 2, tradução nossa).

8 Não é o objetivo deste capítulo discorrer sobre todo o processo de aprovação da lei. Todavia, vale mencionar alguns momentos distintos de discussão. Em 2010, o Ministério da Justiça divulgou o anteprojeto de lei de proteção de dados e deixou o texto disponível para consulta pública. Após um longo hiato, uma 2ª consulta pública foi aberta em 2015. Em maio de 2016, o Projeto de Lei de Proteção de Dados foi enviado à Câmara dos Deputados e aprovado em maio de 2018. Para mais detalhes desse processo, ver: DATA PRIVACY BRASIL. Memória da LGPD. *Observatório da Privacidade e Proteção de Dados*. Disponível em: <https://observatorioprivacidade.com.br/memorias/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

economias de alcance internacional não poderiam ficar de fora: “Isso nem há dez anos, há vinte anos. Desde que a União Europeia tomou um passo decisivo nesse sentido” (DONEDA, 2019). Um dos argumentos utilizados para destacar a urgência de aprovação da LGPD, na época de sua discussão no legislativo, foi também o fato de que o Brasil pleiteava sua entrada na OCDE e que, por isso, deveria seguir as suas recomendações.

De fato, a necessidade de serem criadas regras sobre privacidade e proteção de dados já havia sido sentida por alguns setores no Brasil. Mesmo antes de a LGPD ser aprovada, já havia regras a respeito em algumas leis brasileiras. Entre elas, o Código de Defesa do Consumidor,⁹ o Marco Civil da Internet, a Lei de Acesso à Informação e a Lei do Cadastro Positivo. No entanto, as normas eram esparsas, setoriais e não uniformes (BIONI *et al.*, 2015, p. 3). Advogados que eventualmente lidassem com o tema não eram especializados em proteção de dados especificamente, mas em outras áreas, como direito civil, penal, constitucional, entre outras. Tampouco havia um aparato institucional consolidado para lidar com essas questões, não havendo clareza sobre instâncias administrativas responsáveis pela sua regulamentação ou fiscalização.

Quando sancionada, em agosto de 2018, a LGPD mudou esse cenário. Em seu texto, cria-se um sistema de proteção de dados aplicável tanto ao setor público como ao setor privado, composto por princípios, regras, direitos e deveres para o tratamento de dados realizados em território nacional ou para a oferta de produtos e serviços no Brasil. Além disso, aspectos institucionais foram definidos pela lei. Foi criada a Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD), órgão com a capacidade de monitorar a aplicação da lei, fiscalizar, receber denúncias e impor sanções administrativas em casos de

⁹ Na época da elaboração do Código de Defesa do Consumidor, os legisladores inspiraram-se no *Fair Credit Reporting Act*, lei norte-americana sobre sistemas de pontuação de crédito, estabelecendo direitos e deveres nesse mercado. Assim, foram inseridos os arts. 43 e 44 no CDC, que dispõem sobre o direito à informação em casos de inclusão em bancos de dados e cadastros. Cf.: BESSA, Leonardo. *Cadastro Positivo: Comentários à Lei n. 12.414, de 9 de junho de 2011*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011. p. 29.

infrações. Para dialogar diretamente com a Autoridade, instituiu-se a figura do “encarregado”,¹⁰ profissional que deve ficar à frente das questões relacionadas à proteção de dados dentro das organizações públicas e privadas, representando-os em casos de incidentes de segurança ou em processos de adequação à lei.

No entanto, nem todas as definições da lei foram consensuais. Com relação a esse ponto, chama atenção como a definição sobre o modelo institucional da Autoridade envolveu uma controvérsia em que parecia haver dois tipos distintos em debate: o primeiro seria uma autoridade nos moldes de uma agência reguladora, uma autarquia especial, inspirada no modelo de *Data Protection Authority* presente na regulamentação europeia sobre o tema. O segundo seria inspirado no modelo da *Federal Trade Commission*, dos Estados Unidos, que agrega em um único órgão competências relativas ao direito do consumidor, ao direito da concorrência e à proteção de dados. No Brasil, o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) chegou a divulgar um documento que elencava como sua estrutura poderia servir também à Autoridade (LEORATTI e PIMENTA, 2020).

Alegando questões orçamentárias, o governo optou por deixar a ANPD com *status* de secretaria subordinada à Presidência da República, com a inserção de um artigo na lei que prevê a reavaliação desse modelo em dois anos (BRASIL, 2019). Vê-se, assim, que apesar de o modelo europeu ter sido escolhido, não foi propriamente incorporado no Brasil. De certa maneira, isso reflete o que Dezalay e Garth apontaram a respeito de transplantes institucionais, que muitas vezes se desviam nos países em que são importados, ficando “incompletos” (DEZALAY e GARTH, 2002, p. 267).

De toda maneira, a aprovação da LGPD, unida à criação de um novo órgão regulador e de um novo cargo especializado em proteção de dados, criou o cenário ideal para o aumento da demanda por advogados especializados na área. Conforme Dezalay e Garth, “a *expertise* e os problemas são

10 Muitos profissionais referem-se à figura do encarregado também como DPO, sigla em inglês para *Data Protection Officer*, que define a figura do encarregado na regulação europeia.

faces de um mesmo desafio. As profissões são capazes de criar mercados quando definem, com sucesso, novos problemas usando a própria linguagem e *expertise*” (2002, p. 60). No processo de elaboração, aprovação e implementação da lei, criou-se a uniformização necessária para a criação de uma *expertise* própria sobre o tema e de um novo mercado para juristas. Consequentemente, aumentou a oferta de cursos de especialização e a procura por certificações na área.

Entre 2018 e 2020, a quantidade de escritórios com áreas dedicadas a “direito digital”¹¹ avaliados pelo *ranking* da *Revista Análise Editorial* cresceu expressivamente. Se em 2017 a categoria sequer era avaliada, em 2018 foram 34 escritórios avaliados e, em 2020, o número havia crescido para 60 (ANÁLISE EDITORIAL, 2021). Reconhecendo a importância do tema, o Conselho Federal da OAB também instituiu Comissão Especial sobre Proteção de Dados em 2019 (OAB, 2019). Assim, há sinais de que esse tema tem ganhado atenção e espaço na advocacia brasileira.

Para se entender a formação dessa especialidade no Brasil, é preciso também ter em mente uma particularidade: a maneira como a proteção de dados se relaciona com a utilização e o avanço de novas tecnologias. Há diversos pontos da lei que se referem a conceitos indeterminados – como a razoabilidade no processo de anonimização de um dado, que depende das “técnicas disponíveis” – justamente porque a interpretação dessas regras deve variar conforme o grau de evolução tecnológica. Há necessidade, assim, de uma interação constante dessa matéria normativa com a *expertise* de tecnólogos e cientistas da informação. Assim, juristas devem muitas vezes traduzir a técnica em forma de interpretação jurídica.

Nesse contexto, acreditamos que as certificações surgem como um “atestado de *expertise*” no tema. Tanto advogados quanto tecnólogos buscam uma

11 Não há ainda na revista uma categoria própria para “privacidade” ou “proteção de dados”. Outras revistas de análise internacional, que contam com essa divisão, não permitem o acesso aos números de outros anos, o que nos permitiria fazer uma avaliação da quantidade de escritórios avaliados ao longo do tempo.

maneira de atestar seu conhecimento e, conseqüentemente, legitimidade, em uma matéria que possui relação com o rápido avanço de novas tecnologias.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E DEBATES CONTEMPORÂNEOS DAS CERTIFICAÇÕES EM PROTEÇÃO DE DADOS

Com o rápido desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação ocorridos a partir da década de 1980, certificações profissionais surgem como uma resposta à necessidade do mercado de trabalho por mão de obra com reconhecida aptidão técnica em *softwares*, linguagens de programação e sistemas informáticos. Essa alternativa surge a partir do sistema não formal de ensino,¹² uma vez que a velocidade do desenvolvimento tecnológico era superior à capacidade de adaptação curricular e de atualização de profissionais por meio da estrutura formal de aprendizagem (GRAZ e HARTMANN, 2010, p. 15-16).

Apesar da escassa literatura sobre o tema, é possível conjecturar que o surgimento das certificações em proteção de dados parece ser fruto de circunstâncias semelhantes daquelas do mercado de tecnologia, com a diferença de que em proteção de dados, a disruptividade no código da tecnologia aparece associada à inovação no código das leis. Essas circunstâncias parecem ter se repetido tanto no contexto norte-americano quanto no europeu e, mais recentemente, no brasileiro.

Andrew Clearwater e J. Trevor Hughes (2013) narram como o aumento da carga regulatória em questões relacionadas à privacidade e uma maior fiscalização de agências e órgãos reguladores sobre o uso de dados pessoais

12 Conforme Coombs e Ahmed (1974), o modelo formal de ensino é caracterizado por ser altamente institucionalizado, cronologicamente organizado e hierarquicamente estruturado (da educação básica ao nível superior). De acordo com a tipologia criada pelos autores, as certificações enquadrar-se-iam no modelo não formal de ensino, sistema composto pelas atividades organizadas e desenvolvidas fora do âmbito do modelo formal, incluindo, por exemplo, *workshops*, treinamentos e cursos fornecidos por empresas, associações e organizações do terceiro setor.

propiciaram o desenvolvimento da privacidade enquanto especialidade profissional nos Estados Unidos. É nesse cenário que surge, em 2004, o programa de certificação da *International Association of Privacy Professionals* (IAPP),¹³ com investimentos privados de executivos que à época ocupavam cargos de liderança em privacidade na Microsoft e na Hewlett Packard (HP).

Paralelamente, no contexto europeu, a proliferação das certificações em proteção de dados também esteve atrelada ao surgimento de regulações sobre a matéria, desde a Diretiva de Proteção de Dados Pessoais (95/46/CE) até o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) (UE) 2016/679. Este último de forma mais significativa, uma vez que a nível regional estabeleceu princípios, regras e sanções relacionadas ao processamento de dados pessoais.

Na Europa, uma das mais relevantes certificações da área é a EXIN, que foi originalmente criada em 1984 pelo Ministério da Economia da Holanda com o objetivo de examinar habilidades técnicas relacionadas à automação e à mecanização de informações administrativas (EXIN, s.d.). Em 2017, meses antes da entrada em vigor do RGPD, a EXIN criou um programa de certificação específico para privacidade e proteção de dados.¹⁴

13 Atualmente, a IAPP oferece três programas de certificação. O *Certified Information Privacy Professional* (CIPP) é focado em leis, regulações e boas práticas em privacidade da informação, estando disponível para os contextos regulatórios da Europa (CIPP/E), Ásia (CIPP/A), Canadá (CIPP/C) e Estados Unidos (CIPP/US). O *Certified Information Privacy Manager* (CIPM) é direcionado a profissionais responsáveis pela gestão dos programas de governança em privacidade das organizações, atestando conhecimento no desenvolvimento e na implementação de políticas, processos e procedimentos internos à organização relacionados à proteção de dados. Por fim, o *Certified Information Privacy Technologist* (CIPT) é o programa voltado para profissionais da área de Tecnologia, reconhecendo a habilidade de arquitetura em privacidade desses profissionais no nível da engenharia de produtos e sistemas.

14 Hoje, a EXIN disponibiliza três programas para a certificação em privacidade e proteção de dados (*EXIN Privacy and Data Protection Foundation*; *EXIN Privacy and Data Protection Essentials*; e *EXIN Privacy and Data Protection Practitioner*), que variam em

Não foi possível obter acesso à quantidade total e atualizada de profissionais que já foram certificados por essas organizações.¹⁵ Contudo, de acordo com números da IAPP, o volume de associados¹⁶ da organização passou de 6.000 em 2009 (CLEARWATER e HUGHES, 2013, p. 918) para mais de 65.000 em 2020 (UBERTI, 2020). Ainda que o número de associações possa não refletir com fidelidade o número total de profissionais certificados, o aumento expressivo de associados mostra como mecanismos não formais de reconhecimento técnico e teórico passaram a ganhar espaço e relevância no campo da proteção de dados.

Ainda, vale notar que as certificações em proteção de dados não são um fenômeno exclusivo da estrutura não formal de ensino. Instituições de ensino superior europeias, como a Universidade de Maastricht,¹⁷ já contam com programas de treinamento e certificação em proteção de dados.

termos de profundidade de conhecimento sobre a estrutura regulatória europeia de proteção de dados.

15 Pedimos acesso à quantidade total e atualizada de profissionais certificados em proteção de dados à IAPP e à EXIN. Em ambos os casos, não conseguimos acesso aos dados requisitados.

16 Associação e certificação são relações distintas. Associados são os profissionais que pagam a taxa anual de associação à IAPP. Os valores (em janeiro de 2021) para associação são definidos de acordo com o cargo e o setor de atuação do membro, variando entre 50 dólares (para estudantes) e 275 dólares (para profissionais do setor empresarial). Os profissionais certificados não precisam se associar à organização, mas é comum que o façam em razão do incentivo econômico de ter isenção da taxa anual de manutenção da certificação, que atualmente custa 250 dólares. Portanto, entendemos ser possível supor que existe uma relação, ainda que indireta, entre o aumento das taxas de associados e as taxas das certificações.

17 O *European Centre of Privacy and Cybersecurity* (ECPC), da Universidade de Maastricht, disponibiliza um treinamento e certificação para DPO, conforme disponível em: <https://www.maastrichtuniversity.nl/events/data-protection-officer-dpo-certification-2019>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Existem algumas razões para que o RGPD tenha sido um importante catalisador para as certificações em proteção de dados. Primeiro, os arts. 37 a 39 do Regulamento estabelecem a obrigação de organizações indicarem o *Data Protection Officer* (DPO). O DPO é a figura responsável por orientar e implementar as diretrizes legais de proteção de dados em todos os níveis da organização, de produtos e serviços oferecidos ao público até a gestão de recursos humanos. Ainda que a Diretiva anterior já previsse a obrigação de indicação de DPO por controladores (arts. 32 a 34), o Regulamento tornou essa obrigação vinculante aos Estados-membro e a ampliou para incluir os operadores do tratamento de dados pessoais que atuam sob o seu escopo.

A obrigação vinculante de indicação do DPO fez com que crescesse a demanda de mercado por profissionais qualificados para a posição. De acordo com dados levantados pela IAPP, até maio de 2019, 376.306 DPOs tinham sido registrados perante as autoridades de proteção de dados dos países que, em conjunto, correspondem a 80% do Espaço Econômico Europeu (FENESSY, 2019). Adicionalmente, as regras de aplicação extraterritorial do RGPD, bem como a concentração de multinacionais em território europeu fizeram com que o crescimento da demanda por profissionais qualificados se tornasse um fenômeno global.

Em terceiro lugar, o Regulamento europeu também legitimou as certificações enquanto mecanismos aptos a demonstrarem a conformidade de organizações e produtos com as obrigações de proteção de dados, estimulando os países a credenciarem órgãos de certificação (arts. 42 e 43). A título ilustrativo, vale mencionar que a autoridade francesa de proteção de dados recentemente abriu consulta pública sobre a certificação de DPO (CNIL, 2020).

À medida que as certificações ganham espaço e relevância, algumas reflexões podem ser feitas com relação aos seus possíveis efeitos. Se, por um lado, as certificações enquanto mecanismo de nivelamento do conhecimento podem harmonizar a aplicação da proteção de dados; por outro lado os critérios de avaliação dos exames de certificação podem influenciar na forma como o Direito é traduzido, uma vez que as interpretações determinadas pelos órgãos certificadores passam a constituir referencial para os

profissionais de como princípios e regras jurídicas em proteção de dados devem ser operacionalizadas (LACHAUD, 2014, p. 13).

3. O FENÔMENO DAS CERTIFICAÇÕES EM PROTEÇÃO DE DADOS NO BRASIL

A LGPD incorporou em seu texto os mecanismos citados anteriormente do RGPD, como a obrigação de indicação do DPO (“encarregado”, na legislação brasileira), a possibilidade de aplicação extraterritorial da lei e a previsão de certificações para a viabilização da transferência internacional de dados. Nesse sentido, a sanção e a entrada em vigor da LGPD criaram um mercado para profissionais especializados em proteção de dados no Brasil.

Essa janela de oportunidade foi notada por organizações tanto da estrutura formal quanto da não formal de ensino. Assim que a LGPD entrou em vigor, a IAPP divulgou um estudo estimando que a lei criaria, no mínimo, 50 mil encarregados de proteção de dados no Brasil (IAPP, 2020). Dias depois, a organização Data Privacy Brasil divulgou a sua certificação nacional de proteção de dados, ideia que surgiu da “falta de uma prova que tratasse de problemas específicos, inerentes ao trabalho com privacidade e proteção de dados no Brasil, dadas as especificidades da nossa regulamentação sobre o tema” (DATA PRIVACY BRASIL, 2021). A Assespro (Federação das Associações da Empresas Brasileiras de Tecnologia da Informação), em 2019, também havia lançado a “Certificação para *Data Protection Officer* (DPO)”, voltada para a formação de competências para esse cargo (ASSESPRO, 2019; CRYPTOID, 2019).

No contexto formal de ensino, em 2021, o Insper lançou a certificação em Direito e Tecnologia, com o “objetivo de transformar a perspectiva profissional do aluno e torná-lo apto a lidar com uma ampla gama de questões que se colocam no campo da regulação da internet e de tecnologias digitais” (INSPER, 2021). Um dos módulos de treinamento do curso-certificação da instituição versa sobre “tecnologias avançadas, privacidade e proteção de dados”, que, entre outras questões, capacitará os alunos para “diferenciar os amplos sistemas que regem a proteção de dados mundialmente, e em especial

a GDPR, legislação europeia recente, e em seus efeitos e consequências no Brasil e no mundo” (INSPER, 2021).

Percebendo a reprodução do fenômeno das certificações no Brasil, com o intuito de trazer dados empíricos para o debate, conduzimos a aplicação de um *survey* (Tabela 1) com 129 profissionais. Entre os dias 21 de dezembro de 2020 e 21 de janeiro de 2021, o questionário para a coleta de dados ficou disponível na plataforma de formulários do Google. Com o intuito de que o questionário atingisse bacharéis em Direito que atuassem na área da proteção de dados, divulgamos *hyperlink* do questionário em grupos de discussões especializados no tema dos aplicativos WhatsApp e Telegram. No total, obtivemos 167 respostas ao *survey*. Contudo, consideramos o total de 129 respondentes porque as duas primeiras perguntas do questionário funcionavam como filtro de seleção e recorte, garantindo que os respondentes (i) fossem formados em Direito (140, do total de 167 respondentes); e (ii) trabalhassem com proteção de dados (129, do total de 140 respondentes). Ainda, o questionário era apresentado com uma descrição mínima do intuito acadêmico da pesquisa, bem como um breve aviso de privacidade que informava a intenção de coletar dados anonimamente, orientando os participantes para que, nos campos abertos, não informassem qualquer dado que pudesse diretamente os identificar.

Nosso objetivo foi coletar as percepções dos bacharéis em Direito sobre certificações e suas possíveis implicações para a área de proteção de dados enquanto especialização jurídica. Na primeira parte do questionário fizemos perguntas específicas para profissionais com e sem certificação. Em seguida, fizemos outro bloco de perguntas para todos os respondentes. Ainda, embora o uso de entrevistas estruturadas tenha caráter quantitativo, não foi nossa intenção fazer qualquer avaliação estatística, uma vez que isso não seria possível dadas as condições da pesquisa. Como não há um registro próprio de profissionais em proteção de dados, não sabemos precisamente o quanto a amostra utilizada pode ser representativa desse grupo. Trata-se, assim, de uma amostragem não probabilística.

Tabela 1 – Questionário aplicado

Questões gerais a todos os respondentes
Você é formada(o) em Direito? • Sim • Não
Você trabalha com privacidade e proteção de dados? • Sim • Não
Você tem alguma certificação? • Sim • Não
Na sua opinião, o que te motivou ou te motivaria a se certificar? • Ganho salarial • Novas oportunidades profissionais • Reconhecimento no mercado • Facilitar a migração de outra área do Direito para a área de privacidade e proteção de dados • A faculdade de Direito não foi suficiente para a minha formação • Outro... [campo aberto]
Por que faz sentido obter uma certificação relativa à legislação estrangeira de proteção de dados? • Porque a legislação brasileira tem semelhanças com a legislação estrangeira • Porque é uma certificação respeitada no mercado • Porque eu trabalho com legislações estrangeiras de proteção de dados no meu cotidiano profissional • Não vejo sentido em me certificar em uma legislação estrangeira • Outro... [campo aberto]
Na sua opinião, ter certificação deveria ser um pré-requisito do encarregado (DPO)? • Sim • Não • Outro... [campo aberto]
Na sua opinião, ter certificação deveria ser um pré-requisito para advogados que trabalhem com proteção de dados? • Sim • Não • Outro... [campo aberto]
Qual a sua percepção sobre os custos financeiros das certificações? (Sendo 1 – baixos e 5 – altos) • 1 • 2 • 3 • 4 • 5
A organização para a qual você trabalha auxilia ou subsidia o custo de certificações para colaboradores? • Sim • Não
Em geral, você acredita que alguém sem certificação possa ser prejudicado em um processo seletivo? • Sim • Não
Nos processos seletivos da organização para a qual você trabalha, esse é um fator que é levado em consideração? (Sendo 1 pouco determinante para a seleção e 5 muito determinante para a seleção) • 1 • 2 • 3 • 4 • 5

(continua)

Questões específicas para profissionais certificados

Quais são as suas certificações?

- IAPP, CIPP/A
- IAPP, CIPP/C
- IAPP, CIPP/E
- IAPP, CIPP/US
- IAPP, CIPP/G
- IAPP, CIPM
- IAPP, CIPT
- EXIN, Data Protection Officer
- EXIN, Privacy and Data Protection Essentials
- EXIN, Privacy and Data Protection Practitioner
- Certificação Data Privacy Brasil
- Outra... [campo aberto]

Questões específicas para profissionais não certificados

Você deseja obter alguma certificação?

- Sim
- Não

Questões específicas para profissionais não certificados, que desejam se certificar

Quais certificações você gostaria ou planeja obter?

- IAPP, CIPP/A
- IAPP, CIPP/C
- IAPP, CIPP/E
- IAPP, CIPP/US
- IAPP, CIPP/G
- IAPP, CIPM
- IAPP, CIPT
- EXIN, Data Protection Officer
- EXIN, Privacy and Data Protection Essentials
- EXIN, Privacy and Data Protection Practitioner
- Certificação Data Privacy Brasil
- Outra... [campo aberto]

Quais os motivos de você ainda não ter obtido uma certificação?

- Custos financeiros
- Falta de tempo
- Falta de incentivo da organização para a qual trabalha
- Outro... [campo aberto]

Questões específicas para profissionais não certificados, que não desejam se certificar

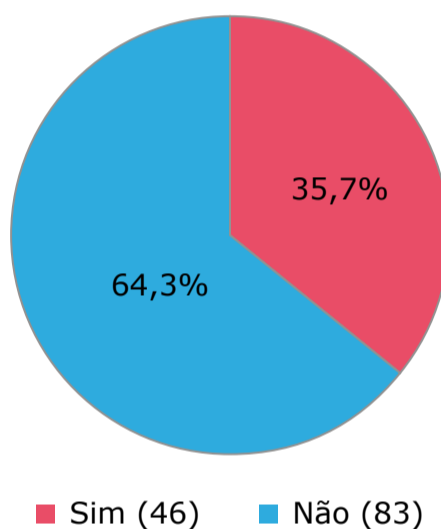
Por quais motivos você não desejaria obter uma certificação?

- No momento, não penso ser relevante para minha formação profissional
- Falta de incentivo da organização em que trabalho
- Acredito que já tenho o conteúdo e formação suficientes para o meu trabalho
- Outra... [campo aberto]

Fonte: Elaboração própria.

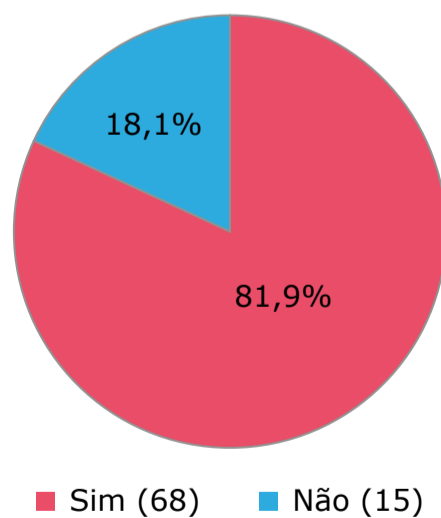
Dos 129 participantes, 46 (35,7%) responderam que são certificados (Gráfico 1). E entre os 83 profissionais não certificados, 68 (81,9%) responderam que desejam obter alguma certificação (Gráfico 2). Apenas 15 (18,1%) dos respondentes não certificados afirmaram não ter interesse na certificação (Gráfico 2). Entre as principais justificativas, 8 (53,5%) julgaram que se certificar não seria relevante para o seu atual momento de carreira e 5 (33,3%) afirmaram acreditar já ter o conteúdo e formação suficientes para o exercício da profissão (Gráfico 3).

Gráfico 1 – Você tem alguma certificação?



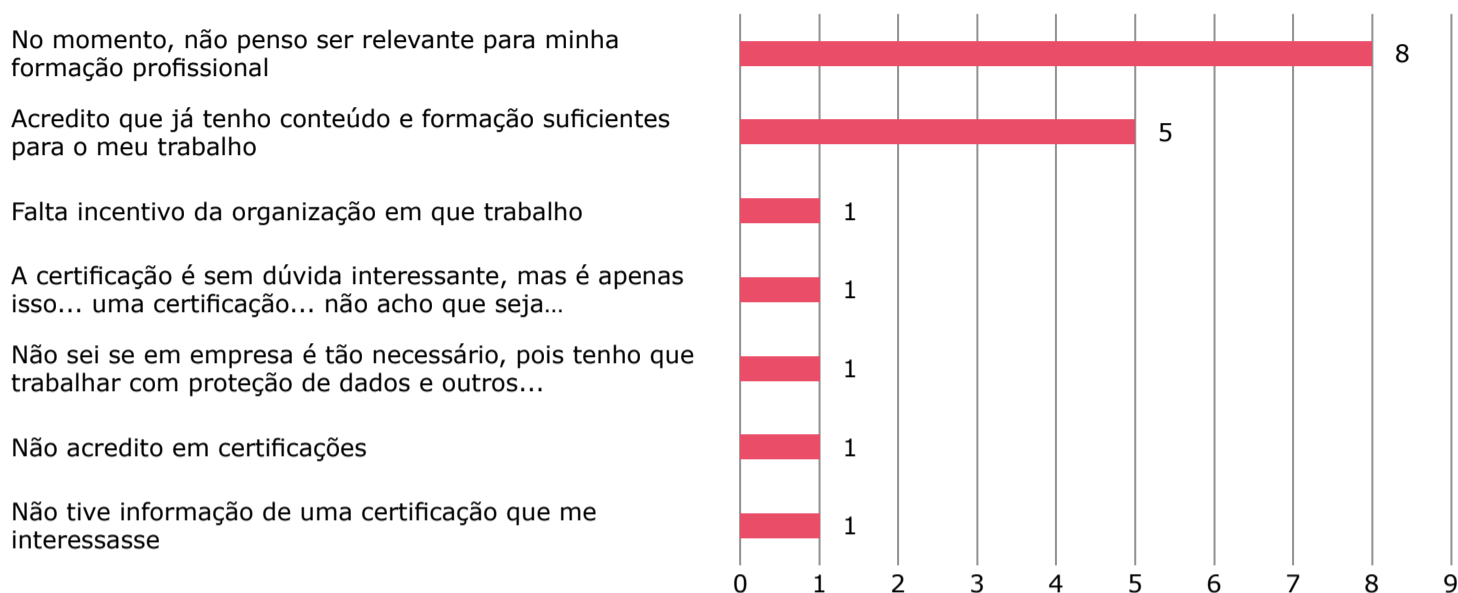
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 – Caso não seja certificado, deseja obter alguma certificação?



Fonte: Elaboração própria.

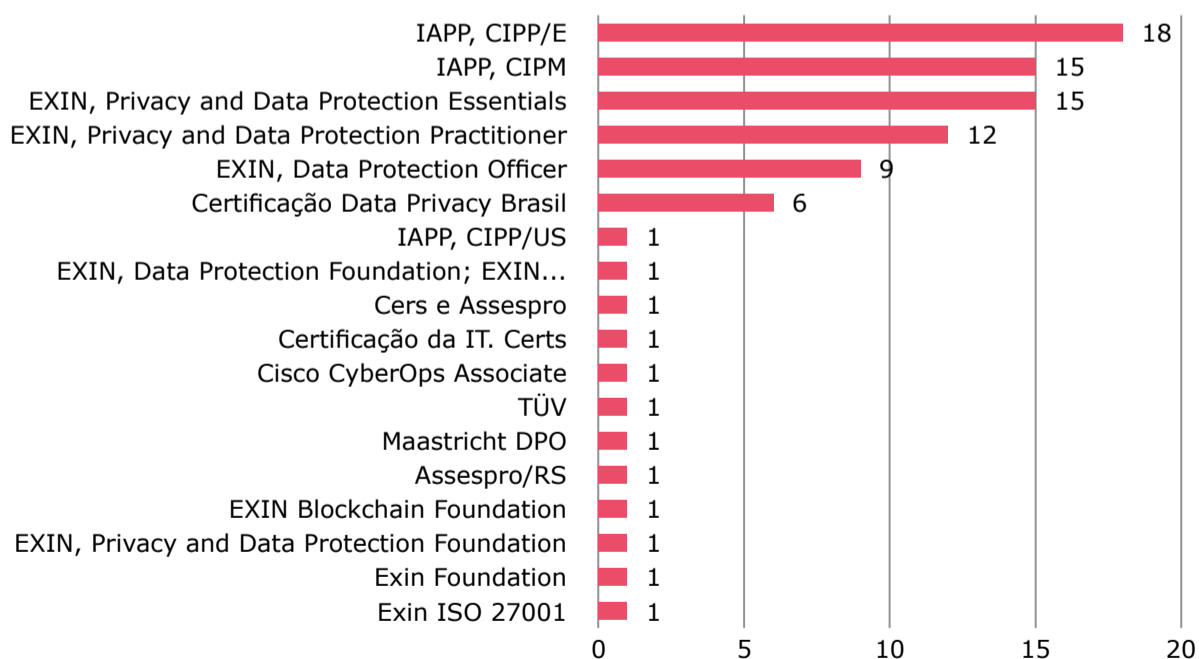
Gráfico 3 – Por quais motivos não desejaria obter uma certificação?



Fonte: Elaboração própria.

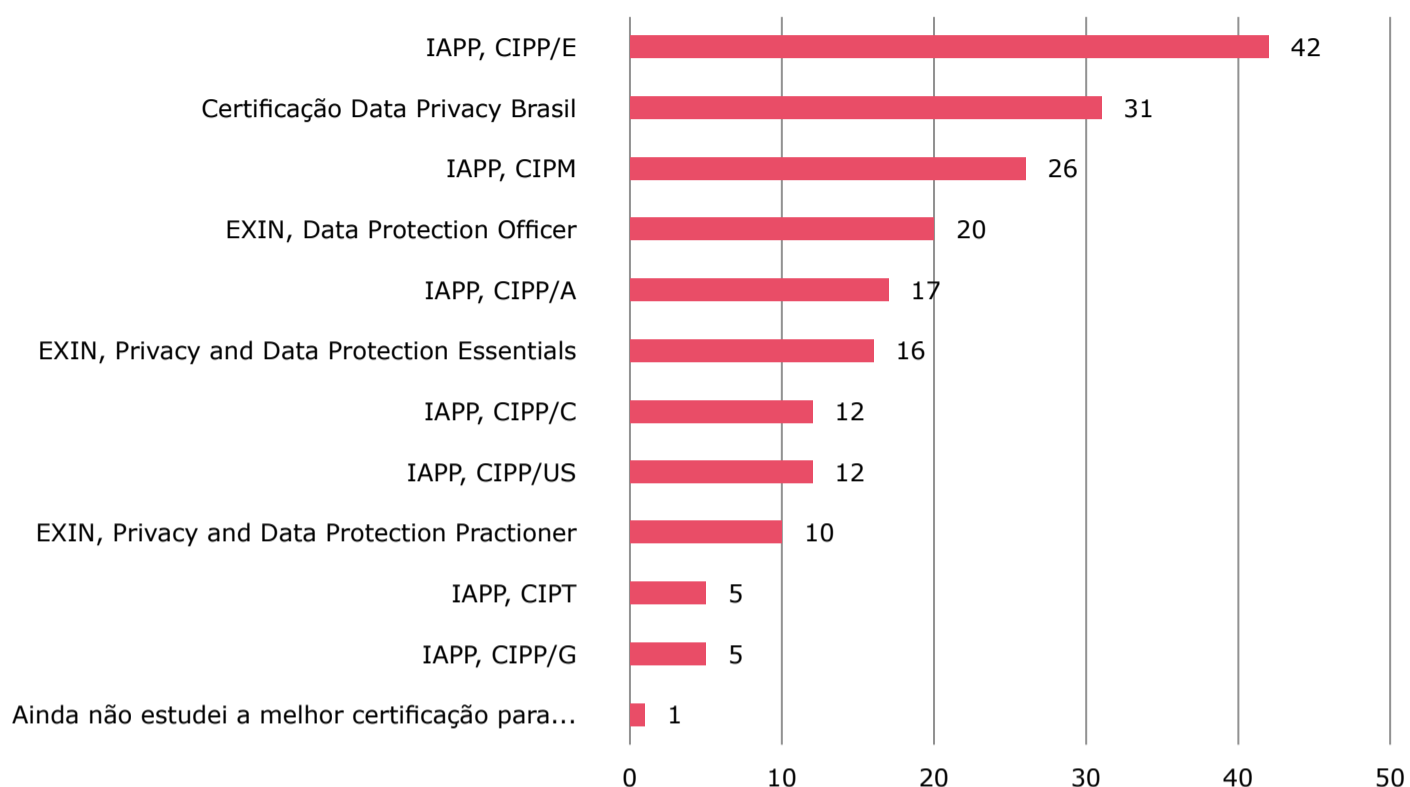
As certificações da IAPP apareceram como as mais obtidas e procuradas pelos dois grupos. Nesse ponto, chama atenção o fato de que a certificação específica sobre regulação europeia (IAPP, CIPP/E) tenha aparecido em primeiro lugar, acima da certificação em gestão de privacidade (IAPP, CIPM) que, em tese, não seria baseada em contextos regulatórios específicos (Gráficos 4 e 5).

Gráfico 4 – Quais são as suas certificações?



Fonte: Elaboração própria.

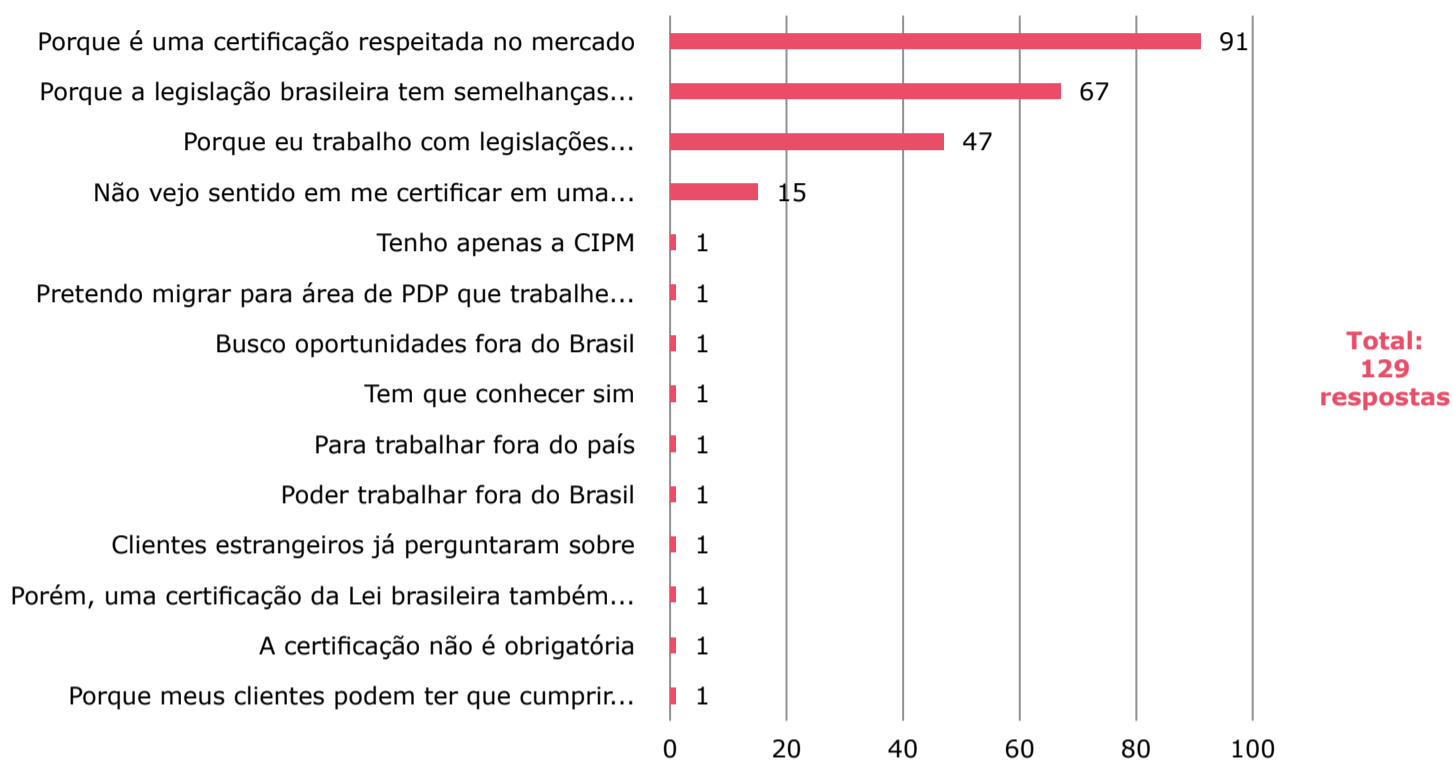
Gráfico 5 – Quais certificações você gostaria ou planeja obter?



Fonte: Elaboração própria.

Embora esses dados pareçam evidenciar que profissionais brasileiros estão buscando se especializar na legislação europeia, essa busca parece ocorrer mais pela relevância e *status* que a certificação possui no mercado do que por um interesse na legislação europeia em si. Quando questionados sobre o sentido de obter uma certificação baseada em legislação estrangeira (Gráfico 6), as principais justificativas assinaladas foram: o reconhecimento dessas certificações no mercado (91 respostas); a semelhança da legislação brasileira com a legislação estrangeira (67 respostas); e o fato de seu cotidiano profissional envolver questões relacionadas a legislações estrangeiras de proteção de dados (47 respostas). Alguns respondentes também acrescentaram outras opções interessantes, como a possibilidade de trabalhar fora do país (3 respostas) e as certificações nessas leis serem demandas de clientes (2 respostas).

Gráfico 6 – Por que faz sentido obter uma certificação relativa à legislação estrangeira de proteção de dados?



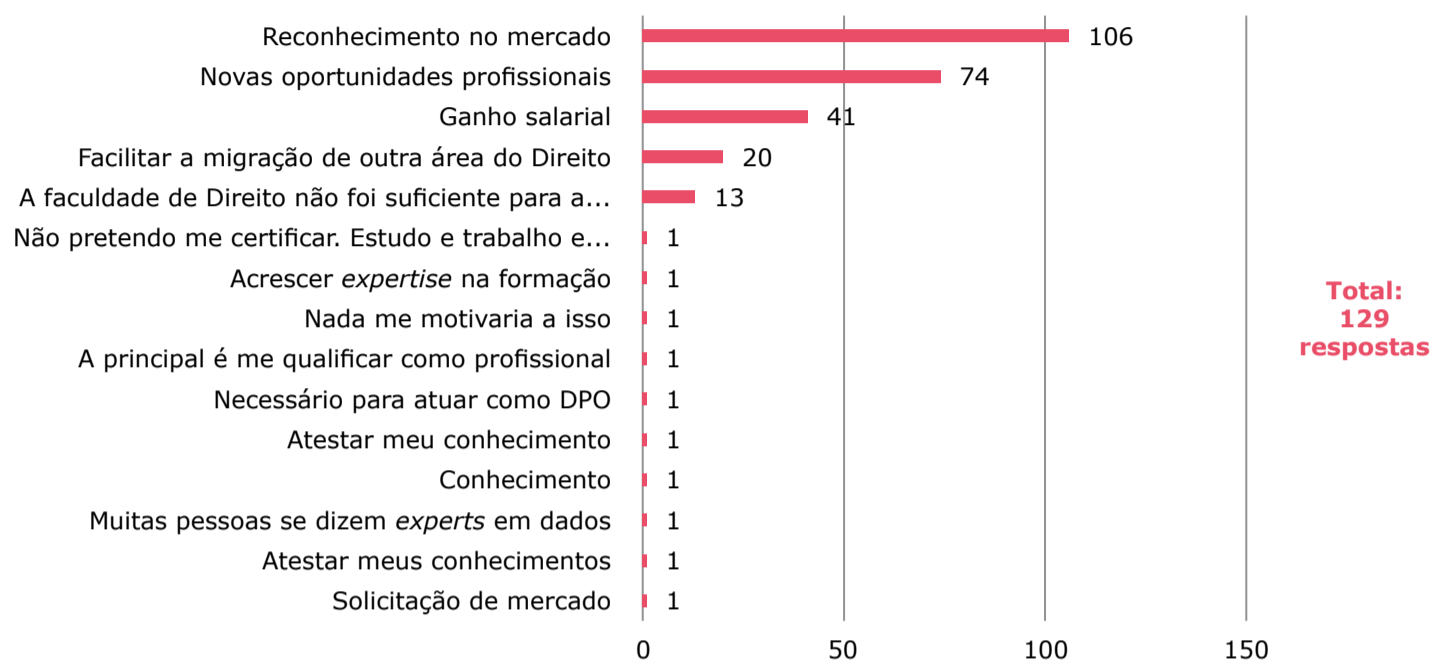
Fonte: Elaboração própria.

De forma geral, a principal motivação para se certificar, entre todos os profissionais entrevistados, decorre da possibilidade de reconhecimento no mercado e de novas oportunidades profissionais (Gráfico 7). Um dos respondentes ainda mencionou a possibilidade de “acrescer *expertise* na formação”. Outro destacou a certificação como um diferencial:

Muitas pessoas se dizem experts em dados – inclusive aquelas que falam que possibilitam a adequação à LGPD em poucos dias, o que parece irreal. Eventualmente, as certificações podem ser um diferencial para profissionais realmente sérios – mas claro que ainda existem outras barreiras, como os altos valores necessários para obter essas certificações.

Falas como essas demonstram como a certificação aparece como uma maneira de atestação e ganho de legitimidade para o profissional.

Gráfico 7 – Na sua opinião, o que te motivou ou te motivaria a se certificar?



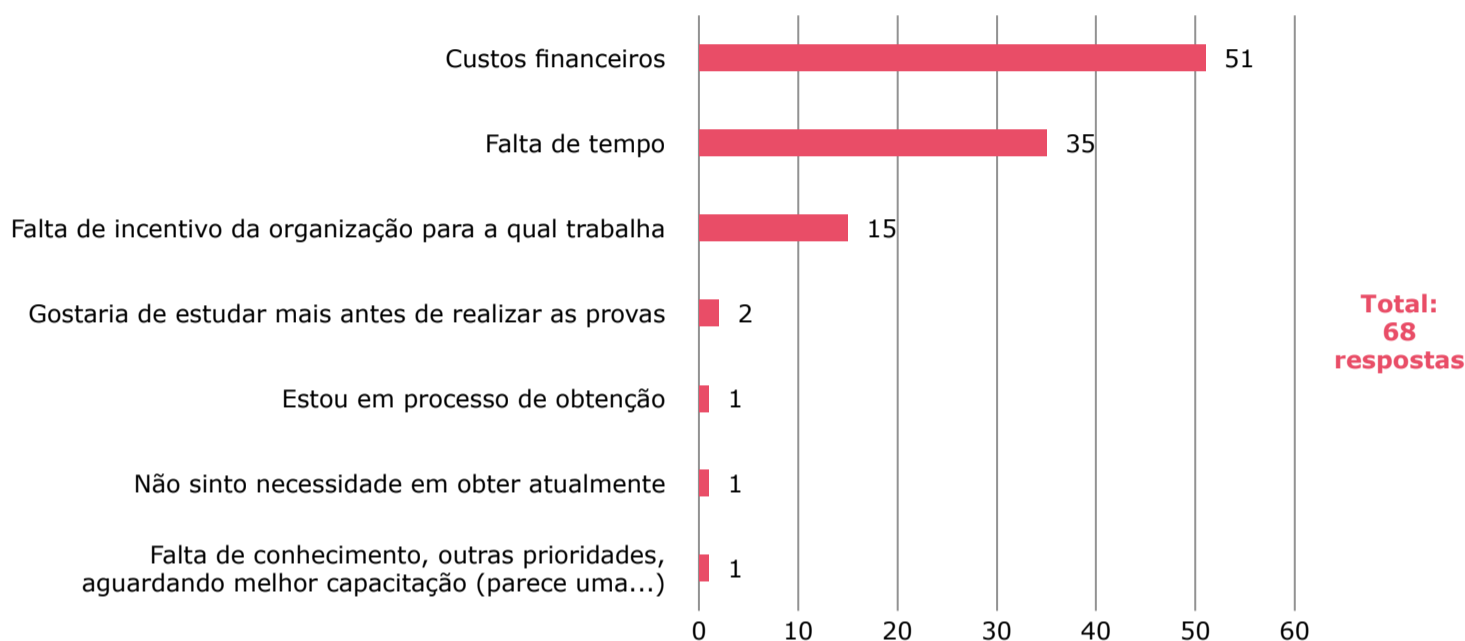
Fonte: Elaboração própria.

Esse resultado antecipa algumas das principais implicações do fenômeno das certificações a partir das perspectivas dos operadores do Direito. De um lado, elas podem ser vistas positivamente, como uma oportunidade para profissionais, inclusive aqueles que não se qualificaram por meio do modelo formal de ensino. Essa possibilidade foi levantada por Graz e Hartman (2010, p. 16), ao afirmarem que as certificações técnicas poderiam capacitar os trabalhadores na extremidade inferior das qualificações acadêmicas, nos níveis de bacharelado e mestrado, tornando visível sua experiência de trabalho e especialização em contraposição ao tradicional reconhecimento por meio de títulos acadêmicos.

Por outro lado, as respostas do *survey* também suscitam reflexão sobre o quanto as certificações podem ser inacessíveis a uma parcela da população. Entre os motivos que os respondentes elencaram para ainda não terem obtido uma certificação, 51 (75%) alegam custos financeiros e 35 (51,5%) falta de tempo para estudar para a prova (Gráfico 8). Isso não ocorre sem propósito: os valores das certificações são relevantes. A taxa para aplicação do primeiro exame da certificação da IAPP é de \$550 USD; além disso, uma taxa de \$250 USD é cobrada para manutenção da certificação ao longo de

dois anos. Caso o participante não seja aprovado na primeira tentativa de realização do exame, o valor cobrado para uma reaplicação da prova é de \$375 USD.¹⁸

Gráfico 8 – Quais os motivos de você ainda não ter obtido uma certificação?

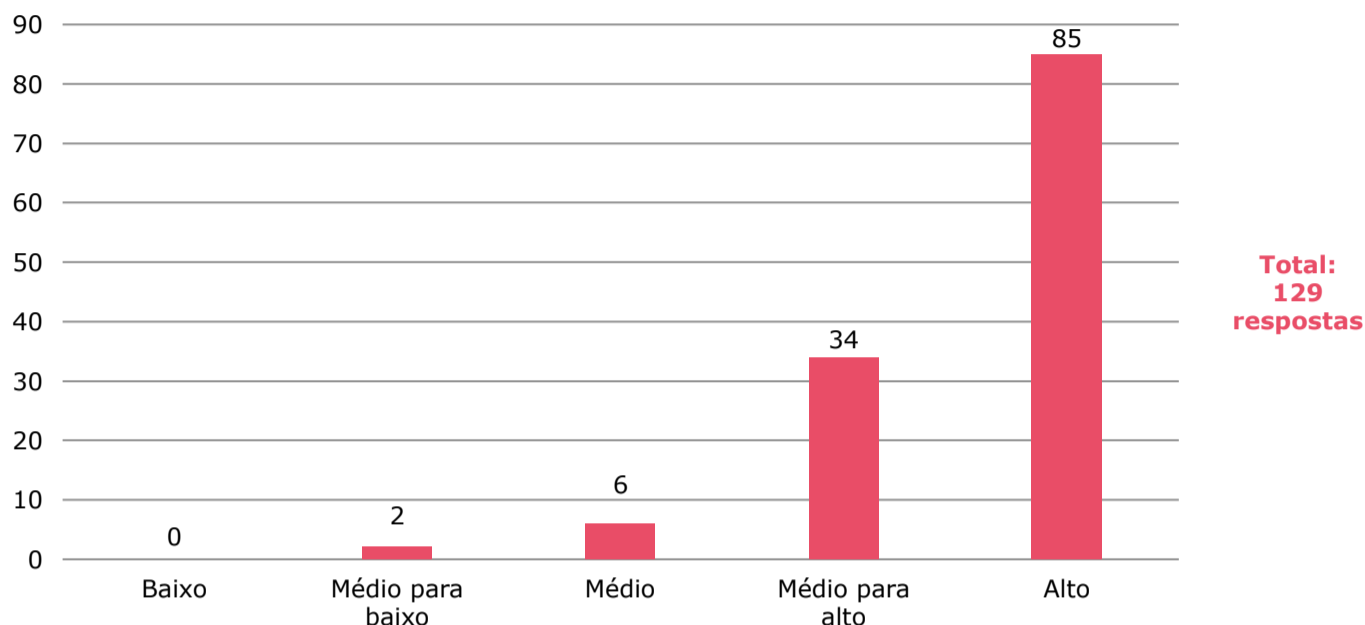


Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, não nos surpreendeu que a maioria expressiva dos respondentes considera os custos das certificações muito altos (85 respostas) e altos (34 respostas) (Tabela 10). Também nos pareceu relevante a quantidade de pessoas que afirmaram acreditar que um profissional sem certificação poderia ser prejudicado em processos seletivos (100 – 77,5%) (Gráfico 9). As implicações negativas relacionadas ao acesso aos programas de certificação envolvem tanto entraves econômicos à própria certificação quanto o consequente entrave de acesso ao mercado de trabalho por profissionais não certificados.

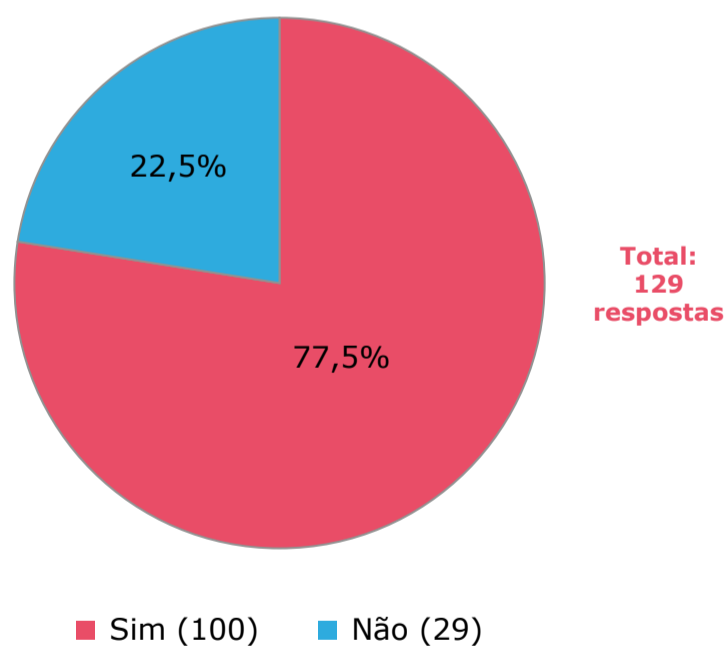
¹⁸ Ver: INTERNATIONAL ASSOCIATION OF PRIVACY PROFESSIONALS (IAPP). *Certification Fees*. Disponível em: <https://iapp.org/certify/fees/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Gráfico 9 – Qual a sua percepção sobre os custos financeiros das certificações?



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 10 – Em geral, você acredita que alguém sem certificação possa ser prejudicado em um processo seletivo?

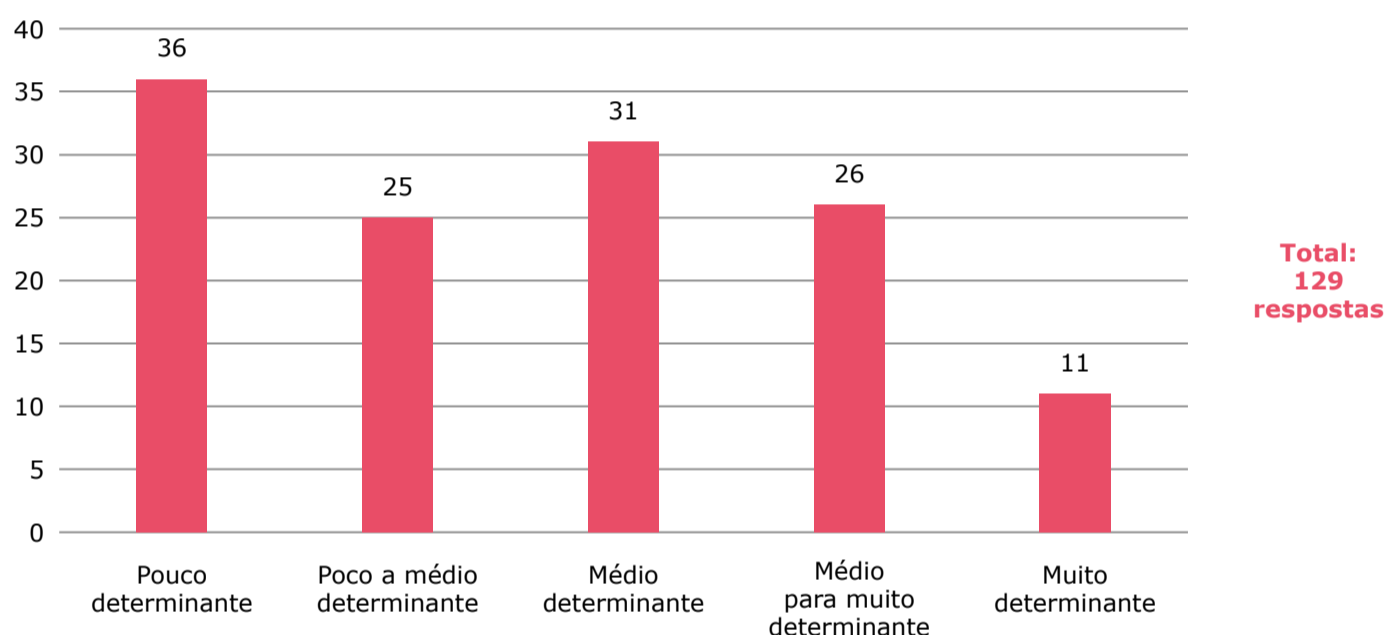


Fonte: Elaboração própria.

Contudo, a questão da existência de barreiras de acesso ao mercado profissional para aqueles não certificados precisaria ser mais bem investigada.

Isso porque a percepção dos participantes sobre o grau de importância dado às certificações nos processos seletivos das organizações para as quais trabalham parece não confirmar, em absoluto, essa hipótese. Para 61 (47,2%) respondentes, as certificações são pouco determinantes para a seleção, outros 31 (24%) respondentes acreditam que elas são parcialmente determinantes e para 37 (28,7%), as certificações seriam determinantes para a contratação (Gráfico 11).¹⁹

Gráfico 11 – Nos processos seletivos da organização para a qual você trabalha, esse é um fator que é levado em consideração?



Fonte: Elaboração própria.

Outro ponto interessante diz respeito à possibilidade de a certificação ser um pré-requisito para advogados que atuam na área e para o encarregado (DPO). Nestas questões, as respostas dividiram-se. Na questão relacionada ao DPO, embora a maioria dos respondentes tenha assinalado que não (72 – 55,8%), uma quantidade expressiva de pessoas considera que a certificação

¹⁹ Como o *survey* foi conduzido sem identificar os participantes, não conseguimos avaliar o nível de senioridade do respondente para entender a relevância das certificações por aqueles que, de fato, têm o poder de decisão sobre os processos seletivos.

deveria ser um pré-requisito para atuação no cargo (52 – 40,3%). Um dos respondentes alegou que “se a certificação em questão fosse emitida pelo governo, sim. Em caso de certificações privadas, como as que existem, vejo este ônus financeiro como potencial barreira para profissionais com menos poder aquisitivo”. Quando questionados sobre certificações terem de ser um pré-requisito para advogados que trabalhem com proteção de dados, um número maior de respondentes discordou dessa proposição (102 – 79,1%). Inclusive, um dos respondentes acrescentou que a possibilidade “parece impossível, parece uma excessiva barreira à entrada na carreira”, ainda que pudesse ser “um diferencial importante”. Vale dizer que a LGPD não menciona certificações ou atribui à ANPD competências para regulamentar o tema.

Da análise dos dados obtidos por meio do *survey*, é possível levantar algumas evidências. Apesar da unanimidade sobre os altos custos financeiros das certificações, temos muitos profissionais certificados (46 de 129 respondentes), e entre aqueles que não são certificados, a maioria gostaria de ser (68 de 129 respondentes). As certificações internacionais, especificamente da EXIN e IAPP, são as que tiveram maiores números de certificações (somando 70 certificações entre os 46 respondentes certificados). Contudo, vemos uma certificação nacional, a realizada pelo Data Privacy Brasil, ganhando interesse entre os respondentes (somando 31 interessados, perdendo apenas para certificação CIPP/E, da IAPP). Por fim, apesar de muitos acreditarem que um profissional não certificado poderia ser prejudicado em um processo seletivo (100, dos 129 respondentes), as respostas também apontam que as certificações ainda não são muito determinantes nos processos seletivos nas organizações em que os participantes da pesquisa trabalham (apenas 11 participantes consideraram muito determinantes).

CONCLUSÃO

O surgimento das certificações profissionais em proteção de dados parece repetir o que ocorreu com as certificações no mercado dos profissionais de tecnologia. Instrumentos regulatórios para a proteção de dados pessoais surgem como uma resposta ao desenvolvimento das TICs, gerando uma demanda no mercado de profissionais com reconhecido conhecimento técnico-regu-

latório. O modelo formal de ensino não é capaz de responder prontamente a essa demanda, propiciando que, em um primeiro momento, a resposta surgisse a partir de outros modelos de formação, por meio de certificações, mecanismos que atestam conhecimento e habilidade prática do profissional com base em critérios objetivos preestabelecidos.

No Brasil, o “fenômeno” das certificações em proteção de dados parece ser o resultado de um duplo transplante. Primeiro, a LGPD incorpora modelos regulatórios de outros países, em especial o RGPD europeu. Destaca-se a reprodução na lei brasileira da obrigação de indicação do encarregado de tratamento de dados (DPO), a exigência para que organizações tenham um profissional ou prestador de serviço responsável pela governança em privacidade da informação. O segundo transplante seria do reconhecimento das certificações como atestado de especialização profissional. Vale ressaltar que os dados obtidos por meio do *survey* parecem indicar que a certificação mais obtida e procurada pelos profissionais de proteção de dados é aquela baseada em legislação europeia da *International Association of Privacy Professionals* (CIPP/E). Ainda, de acordo com os participantes, o sentido em obter uma certificação baseada em legislação estrangeira seria o seu prestígio no mercado nacional.

A partir dessa investigação, partimos para a reflexão sobre algumas implicações que já poderiam ser antevistas para a proteção de dados, enquanto área do Direito e especialização profissional. Para o campo, um aspecto positivo poderia ser uma aplicação mais harmoniosa da LGPD, o que seria favorável para uma área do Direito em incipiente e acelerado desenvolvimento. Entretanto, esse mesmo fator pode se revelar negativo, as certificadoras ganham o poder de determinar como o Direito é traduzido e operacionalizado, podendo-se deturpar os valores e objetivos sociais almejados com a regulação.

No contexto profissional, um aspecto positivo pode ser o empoderamento daqueles profissionais que não tenham títulos acadêmicos, privilegiando-se sua experiência. Contudo, não se deve subestimar o alto custo financeiro do processo de certificação em um contexto de desigualdade social e econômica, uma vez que as certificações podem ser inacessíveis a parcela dos profissionais que tenham interesse em trabalhar com proteção de dados. Esse efeito negativo ficará mais acentuado caso as certificações passem a

ser requisitos determinantes para processos seletivos profissionais, uma vez que podem gerar uma reserva de mercado para profissionais certificados e a consequente exclusão dos profissionais não certificados. O quanto esse modelo de atestação do conhecimento jurídico pode se transferir para outras áreas do Direito também fica em aberto.

As implicações levantadas anteriormente ainda devem ser consideradas hipotéticas, uma vez que o fenômeno analisado é recente e não é possível extrair conclusões definitivas a partir do *survey* aplicado. A coleta dos dados foi realizada de forma a não identificar os participantes. Contudo, uma estratégia de *surveys* granulares com base em região, local de trabalho, histórico acadêmico, senioridade na carreira e renda salarial poderia trazer dados mais detalhados sobre o perfil dos participantes e, eventualmente, até identificar particularidades e diferentes nuances do impacto das certificações a partir das condições socioeconômicas de cada respondente.

Outro tema que não foi abordado neste trabalho, mas que é crucial para refletir o papel das certificações no ensino jurídico é como elas se relacionam com outras formas de especialização, como os programas de mestrado e doutorados, LL.Ms., LLCs e especializações de curta duração. Seriam as certificações alternativas ou complementares às formas tradicionais de especialização no Direito?

Portanto, o presente capítulo não encerra o tema, tendo por objetivo introduzir debates e antever as implicações sobre as certificações em proteção de dados. De qualquer forma, vislumbramos existir uma agenda de pesquisa a médio e longo prazos para analisar o papel das certificações para o desenvolvimento do campo da proteção de dados pessoais e seus efeitos para os profissionais do Direito e o ensino jurídico.

REFERÊNCIAS

ANÁLISE EDITORIAL. *Análise advocacia*. Disponível em: https://analise.com/%20advocacia/busca?year=2018&ranking_specialty=%5b10%5d. Acesso em: 31 jan. 2022.

ASSESPRO. *Assespro lança certificação pioneira para DPO* | Assespro | PE e PB, jul. 2019. Disponível em: <http://www.assespro-pe.org.br/2019/07/10/assespro-lanca-certificacao-pioneira-para-dpo/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BAMBERGER, Kenneth A.; MULLIGAN, Deirdre K. Privacy on the Books and on the Ground. *Stanford Law Review*, v. 63, n. 2, p. 247-316, 2010.

BENNETT, Colin J.; RAAB, Charles D. Revisiting the Governance of Privacy: Contemporary Policy Instruments in Global Perspective. *Regulation & Governance*, v. 14, n. 3, p. 447-464, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/regg.12222>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BESSA, Leonardo. *Cadastro Positivo: Comentários à Lei n. 12.414, de 9 de junho de 2011*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

BIONI, Bruno Ricardo *et al.* *Xeque-mate: o tripé da proteção de dados pessoais no jogo de xadrez das iniciativas legislativas no Brasil*. São Paulo: GPoPAI/USP, 2015.

BIONI, Bruno Ricardo; PIGATTO, Jaqueline. *A Autoridade Nacional de Proteção de Dados e o possível ingresso do Brasil na OCDE*. Observatório – Por Data Privacy Brasil, 4 nov. 2020. Disponível em: <https://observatorioprivacidade.com.br/2020/11/04/a-autoridade-nacional-de-protecao-de-dados-e-o-possivel-ingresso-do-brasil-na-ocde/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. *Projeto cria Autoridade Nacional de Proteção de Dados*. Portal da Câmara dos Deputados. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/557254-projeto-cria-autoridade-nacional-de-protecao-de-dados/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Lei Geral de Proteção de Dados. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm. Acesso em: 31 jan. 2022.

CERTIFICATION des compétences du DPO: la CNIL lance une consultation publique pour mettre à jour ses référentiels. *CNIL*. Disponível em: <https://www.cnil.fr/fr/certification-des-competences-du-dpo-la-cnil-lance-une-consultation-publique-referentiels>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CLEARWATER, Andrew; HUGHES, J. Trevor. In the Beginning – An Early History of the Privacy Profession Symposium: The Second Wave of Global Privacy Protection. *Ohio State Law Journal*, v. 74, n. 6, p. 897-922, 2013. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2411814. Acesso em: 31 jan. 2022.

COOMBS, Philip Hall; AHMED, Manzoor. *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1974.

CRYPTOID. *Assespro lança curso e certificação pioneira para DPOCRYPTOID*, 9 ago. 2019. Disponível em: <https://cryptoid.com.br/carreiras-tecnologia/assespro-lanca-curso-e-certificacao-pioneira-para-dpo/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DATA PRIVACY BRASIL. Como surgiu a ideia de criar uma prova de certificação focada no ecossistema regulatório.... *Medium*. Disponível em: <https://dataprivacybrasil.medium.com/como-surgiu-a-ideia-de-criar-uma-prova-de-certifica%C3%A7%C3%A3o-focada-no-ecossistema-regulat%C3%B3rio-d6ed5bf86a1e>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DE SÁ e SILVA, Fabio; TRUBEK, David. Advogando no novo desenvolvimento: profissionais do Direito e a construção do setor de telecomunicações no Brasil emergente (dos anos 1980 aos anos 2010). *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, v. 3, n. 2, 1 ago. 2016.

DEZALAY, Yves; GARTH, Bryant G. *The Internationalization of Palace Wars: Lawyers, Economists, and the Contest to Transform Latin American States*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

DONEDA, Danilo. O tema entra em pauta. Entrevista concedida ao Data Privacy Brasil. *Observatório da Proteção de Dados Pessoais*, [s.l.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DOf8hE-dz48>. Acesso em: 7 jun. 2022.

EXIN. *History*. Disponível em: <https://www.exin.com/history>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FENNESSY, Caitlin. *Study: An estimated 500K organizations have registered DPOs across Europe*. Disponível em: <https://iapp.org/news/a/study-an-estimated-500k-organizations-have-registered-dpos-across-europe/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GRAZ, Jean-Christophe; HARTMANN, Eva. *Global Regulation of the Knowledge-Based Economy: The Rise of Standards in Educational Services*. Rochester: Social Science Research Network, 2010. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=1713606>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GREENLEAF, Graham. Countries with Data Privacy Laws – By Year 1973-2019. *SSRN Electronic Journal*, 2019.

INSPER. *Certificação em Direito e Tecnologia*. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/educacao-executiva/cursos-de-curta-duracao/direito/certificacao-em-direito-e-tecnologia/>. Acesso em: 7 jun. 2022.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF PRIVACY PROFESSIONALS (IAPP). *Certification Fees*. Disponível em: <https://iapp.org/certify/fees/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

KIRBY, Michael. The history, achievement and future of the 1980 OECD guidelines on privacy. *International Data Privacy Law*, v. 1, n. 1, p. 6-14, 1 fev. 2011.

LACHAUD, Eric. *DPO Certification Should be Regulated*. Rochester: Social Science Research Network, 2018. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=3176471>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LACHAUD, Eric. Should the DPO be certified? *International Data Privacy Law*, v. 4, n. 3, 2014.

LEORATTI, Alexandre; PIMENTA, Guilherme. Autoridade de proteção de dados: Cade sugere mudar lei para ser ANPD. *JOTA Info*, 17 ago. 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/tributos-e-empresas/concorrenca/autoridade-de-protecao-de-dados-cade-17082020>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MIOLA, Iagê Zendron. *Para além das guerras palacianas: convergência de expertise e alianças profissionais entre o Direito e a economia*. In: III Seminário do Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFSCAR. 2012.

ORGANIZAÇÃO DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). *Comissão Especial de Proteção de Dados planeja eventos para discutir nova lei*. Notícias: Conselho Federal da OAB. 22 ago. 2019. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/57478/comissao-especial-de-protecao-de-dados-planeja-eventos-para-discutir-nova-lei>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *OECD Guidelines on the Protection of Privacy and Transborder Flows of Personal Data*. Disponível em: <https://www.oecd.org/sti/ieconomy/oecdguidelinesontheProtectionofprivacyandtransborderflowsofpersonaldata.htm>. Acesso em: 31 jan. 2022.

RIPPY, Sarah. Study: LGPD Likely to Require at Least 50K DPOs in Brazil Alone. *International Association of Privacy Professionals (IAPP)*. Disponível em: <https://iapp.org/news/a/study-lgpd-likely-to-require-at-least-50000-dpos-in-brazil-alone/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

UBERTI, David. How Big Data Turned into Big Business for Cyber and Privacy Lawyers. *Wall Street Journal*, 2020. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/how-big-data-turned-into-big-business-for-cyber-and-privacy-lawyers-11607509801>. Acesso em: 31 jan. 2022.

UNIÃO EUROPEIA (UE). Parlamento Europeu. (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the Protection of Natural Persons with the Regard to the Processing of Personal Data and on the Free Movement of Such Data, and Repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation). Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CAPÍTULO 7

O DESAFIO SOCIOECONÔMICO DE UMA ESCOLA DE DIREITO GLOBAL: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE BOLSAS DA FGV DIREITO SP

João Pedro Rodrigues Oliveira

Luisa Moraes Abreu Ferreira

INTRODUÇÃO

*Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no banco sem parentes importantes
E vindo do interior
Belchior*

Ao se propor globalizada, a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV DIREITO SP) busca suprir uma demanda crescente por um tipo específico de profissional do Direito: juristas capazes de dialogar com as mudanças sociais brasileiras, impulsionadas pela redemocratização, e de enfrentar o novo papel global que o Brasil assumiu nas últimas décadas (VIEIRA e GHIRARDI, 2018, p. 113). Isso significou inovar, romper o modelo centenário do ensino jurídico no país, deixar de lado cursos baseados em manuais e colocar o aluno no centro da construção do conhecimento.

Esse sonho – como a esse processo se referem alguns daqueles que idealizaram a Escola – inseriu-se em um contexto da gritante desigualdade socioeconômica brasileira, que divide os bacharéis em Direito em duas grandes categorias de juristas. De um lado, está uma minoria: aqueles que receberam educação de melhor qualidade – por terem podido pagar por ela ou porque tiveram acesso às quase inalcançáveis universidades públicas. De outro, a grande maioria, que consome um ensino jurídico massificado e barato (CUNHA e GHIRARDI, 2018). Ainda assim, mesmo na privilegiada primeira categoria há uma subdivisão entre os juristas oriundos de institui-

ções tradicionais e daquelas que se propõem a inovar. Entre essas últimas, encontra-se a FGV DIREITO SP, cujos alunos compõem uma reduzida elite, que, por concentrar capital econômico, concentra também capital intelectual e se limita, muitas vezes, à sua peculiar visão de mundo.

Nesse cenário, em uma intersecção tão específica, surge uma contradição: como impedir que uma instituição crítica à hierarquização do conhecimento perpetue posições de prestígio e poder? Mais especificamente, como garantir que uma escola globalizada “em busca das melhores cabeças” não as exclua com uma mensalidade extremamente elevada? Certamente a difícil resposta para essas questões transpassa as delimitações deste capítulo. Assim, o que pretendemos explorar aqui são os programas de bolsa da FGV DIREITO SP, um dos mecanismos desenvolvidos pela Escola para superar sua principal barreira de acesso: a socioeconômica.

O objetivo deste capítulo, que será dividido em três partes, é reunir e sistematizar os dados disponíveis sobre esses programas, além de relatar uma pesquisa qualitativa realizada com os alunos bolsistas sobre suas percepções. Após esta introdução, (i) analisaremos o perfil discente da FGV DIREITO SP, comparando-o com o perfil dos ingressantes na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP). Com isso, buscaremos entender as estratégias utilizadas por essa e mais outras duas universidades paulistanas para garantir o acesso e a manutenção de alunos no curso. Em seguida, (ii) relataremos a estratégia da FGV DIREITO SP, com foco em seus programas de bolsas. No último tópico, (iii) apresentaremos os resultados de uma pesquisa realizada com 44 bolsistas presidência, a qual, por meio de um questionário, coletou as percepções desses alunos com relação à FGV DIREITO SP e ao Endowment, além de algumas de suas vivências e perspectivas para o futuro.

Pretendemos, assim, entender o desenvolvimento dos programas de bolsas da FGV DIREITO SP e avaliá-los de maneira comparativa, sob a lente daqueles que mais são impactados: os alunos bolsistas. Esperamos identificar: (a) a vivência e o desenvolvimento dos alunos não somente por suas notas, mas principalmente por sua relação com a instituição em suas mais diversas nuances; (b) os feitos e as atitudes dessas instituições que ajudam o aluno a, de fato, integrar-se tanto com a sala de aula quanto com os ambientes que a

acompanham; e (c) quais os desafios que ainda restam à FGV DIREITO SP, ao seu fundo de bolsas e às instituições parceiras. Esperamos que este capítulo inspire instituições de ensino a reconhecerem a importância da diversidade de origens na sala de aula e a criar seus próprios mecanismos institucionais de garantia do acesso e da manutenção de alunos em seus cursos.

1. UMA ESCOLA GLOBAL EM UMA SOCIEDADE DESIGUAL

*O povo foge da ignorância
Apesar de viver tão perto dela
E sonham com melhores tempos idos
Contemplam esta vida numa cela*
Zé Ramalho

Para entendermos o programa de bolsas e o papel dos alunos bolsistas na FGV DIREITO SP, precisamos compreender primeiro o solo em que o projeto de uma escola global se alicerçou e quais foram suas aspirações enquanto instituição de ensino. Desses dois elementos, nasce a relevância da Escola, e é da colisão entre eles que se origina a questão cujas respostas pretendemos analisar neste capítulo.

Desde o final da década de 1980, o acesso do brasileiro à educação, independentemente do curso, expandiu-se. Com relação a esse fenômeno, Sampaio (2000) destaca o papel do setor privado em responder ao aumento da demanda por vagas, o que as universidades públicas – caracterizadas pela autora como “em geral, mais seletivas e de melhor qualidade” – não puderam ou não quiseram fazer. As instituições privadas de ensino passaram a ser controladas por poucos grupos que profissionalizaram a gestão educacional no Brasil, seguindo a tendência global de “internacionalização do capital na educação superior” (SAMPAIO, 2014). A autora destaca características comuns a esses grupos:

[...] crescem muito e rapidamente; orgulham-se de garantir uma padronização pedagógica e de conteúdos nos cursos que oferecem para públicos distintos em diversas localidades; jus-

tificam os resultados positivos pela adoção de um modelo de governança no qual se combinam uma *gestão administrativa centralizada e uma descentralização gerencial*. Uma vez que operam em grande escala – outra vantagem que apontam – podem *reduzir custos e cobrar menos de seus alunos clientes*. De fato, esse aspecto tem levado à redução, pela concorrência, do tíquete médio das mensalidades no ensino superior privado. (SAMPAIO, 2011, p. 41, grifo nosso)

Na impossibilidade de o setor público promover amplo acesso ao ensino de qualidade, o que restou foi a massificação do ensino superior por meio do setor privado. No ensino jurídico, a solução não foi diferente. Os novos cursos de Direito nasceram destinados a uma classe em ascensão, com “pouca ou nenhuma preocupação com pesquisa acadêmica e qualidade educacional geral incerta” (CUNHA e GHIRARDI, 2018, p. 4).

Muitas dessas instituições privadas inspiraram-se nos currículos das faculdades de Direito mais prestigiadas (as públicas), focando na análise de códigos, de leis nacionais e do debate dogmático envolvendo sua interpretação, com pouca discussão de relevância teórica ou prática (CUNHA e GHIRARDI, 2018). Elas reproduziram características como: (i) instituição com papel voltado para *networking* em detrimento da sala de aula e habilidades técnicas; (ii) desvalorização do debate em prol do *magister dixit*; e (iii) reputação acadêmica baseada no prestígio político (GHIRARDI e VIEIRA, 2018). Segundo os autores, esses elementos começaram a ser entendidos como a razão da lamentável qualidade do ensino jurídico nacional e como grandes responsáveis pela hierarquização do conhecimento, sempre associado às posições de poder e prestígio.

É nesse cenário que surge a FGV DIREITO SP, uma escola cosmopolita que busca responder aos desafios de um Brasil *global player*. Por meio da dedicação exclusiva à docência e à pesquisa, do atendimento dos discentes a um curso integral, de professores doutores jovens e com experiência internacional, de uma metodologia inovadora centrada no aluno e da reforma da grade curricular (MATTOS FILHO, 2010), a instituição buscou promover inovação, excelência e criar “arquitetos jurídicos para soluções de problemas

complexos”, termo comumente ouvido pelos alunos (FGV DIREITO SP, 2021). Em outras palavras, espera-se:

1) que a Escola seja capaz de oferecer programas que efetivamente habilitem a formação de uma *elite de profissionais e acadêmicos* com potencial para atuar em postos de liderança tanto no Brasil como no exterior; 2) que a Escola consiga atrair para seus programas e quadros, dentro e fora do Brasil, alunos, acadêmicos e outros profissionais que tenham interesse específico em temas pertinentes às atividades da DIREITO GV; 3) que a produção acadêmica e os projetos de impacto público da Escola tenham repercussão nos seus respectivos campos e contribuam de forma autônoma e construtiva para avançar as fronteiras do conhecimento e para produzir o desenvolvimento nos planos doméstico e internacional. (VIEIRA, 2012, p. 20-21, grifo nosso)

Pelo negativo das imagens, se os novos cursos massificados de Direito se destinam às massas, a quem se destina o ensino globalizado que a FGV DIREITO SP se propõe a oferecer? Às “melhores cabeças” (VIEIRA, 2012). No entanto, cabe questionar se é possível que as melhores cabeças, que comporão a elite jurídica, não venham quase que exclusivamente de uma elite econômica.

A resposta um tanto evidente encontra um paralelo colombiano. Bedoya (2018), ao analisar a relação *qualidade de ensino X nível socioeconômico dos graduandos* na Colômbia, deparou-se com um mercado amplo. Nele, entre os mais diversos preços e tipos de qualidade de ensino, predominam os cursos de baixa qualidade, cuja demanda crescente gera profissionais menos qualificados. A clara semelhança entre os cenários brasileiro e colombiano permite que a conclusão da autora seja, no mínimo, um alerta:

[...] *el medio social de origen y los capitales* (principalmente el económico) de un estudiante *predeterminan poderosamente sus posibilidades de recibir una buena educación* jurídica; y

ello, a su turno, es determinante para definir su trayectoria profesional. Así pues, a los pregrados de alta calidad, con pocas excepciones, *solo acceden quienes tienen alta capacidad de pago (en el sector privado) o resultados académicos sobresalientes (en el sector público)*. Esto sugiere que la educación jurídica, en lugar de reducir las desigualdades sociales, las reproduce (BEDOYA, 2018, p. 99, grifo nosso)

Essa conclusão pode e deve levar as principais instituições de ensino jurídico a questionar seu papel social e seus objetivos ao prospectar novos estudantes. No entanto, devemos destacar que o ensino globalizado, inovador no país e oferecido pela FGV DIREITO SP impõe um outro nível de dificuldade de acesso em um contexto social como o brasileiro. A instituição se torna cada vez mais elitizada em comparação às suas principais concorrentes, uma vez que superar o vestibular não é a única barreira socioeconômica para cursar Direito na FGV: é preciso, ainda, pagar uma mensalidade extremamente alta e poder estudar integralmente pela maior parte da graduação, ou seja, não estagiar por três anos. Nenhuma outra instituição combina uma dedicação exclusiva do discente com a mensalidade mais cara do país para o curso de Direito. Se o valor da mensalidade correspondesse ao valor integral do salário de um brasileiro, essa pessoa faria parte do grupo dos 5% mais ricos do país.¹

Não se busca questionar a opção metodológica da Escola, que se consolida como instituição de referência no Brasil e no mundo, mas reconhecer que os alunos que podem entrar em suas salas compõem uma elite econômica e possuem uma origem bastante homogênea. É um grupo bastante específico, que pode correr o risco de apreciar o Direito e sua aplicação prática sem considerar a realidade do país diverso e desigual em que está inserido.

1 Conforme dados obtidos na ferramenta criada pelo Nexo. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/interativo/2016/01/11/O-seu-sal%C3%A1rio-diante-da-realidade-brasileira>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Basta olharmos o perfil discente da Escola. Os dados colhidos pela instituição entre 2016 e 2020 apontam que, em média, mais de 90% dos alunos ingressantes residiam no estado de São Paulo antes de iniciar a graduação. Desse percentual, mais de 60% moravam na capital. Com relação ao Ensino Médio, quase a totalidade dos alunos estudou em escolas privadas. Os discentes predominantemente se autodeclararam brancos, com essa porcentagem variando entre 76% em 2019 (ano com maior ausência de dados) e 96% em 2018.

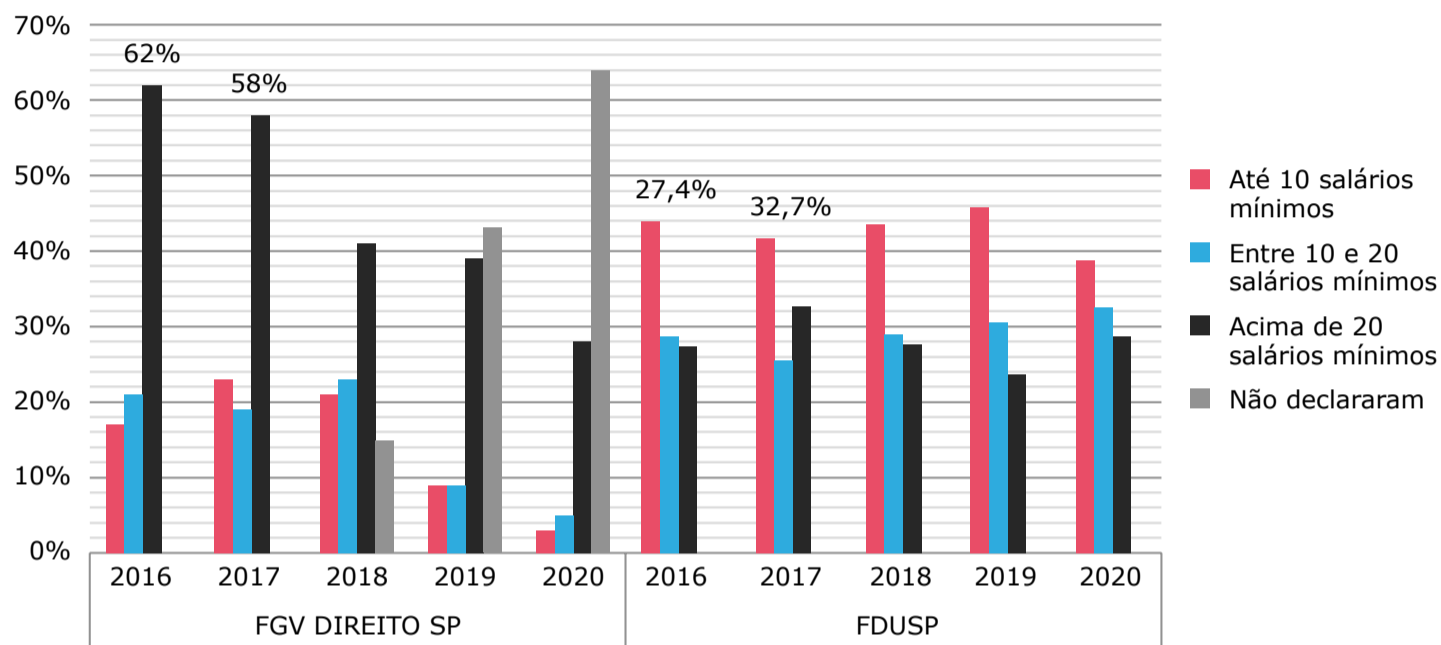
Ao tratarmos da renda familiar mensal dos alunos, embora os dados de 2018 a 2020 estejam defasados, em 2016 e 2017, respectivamente, 72% e 68% dos alunos ingressantes declararam possuir renda acima de 20 salários mínimos. Em 2016, um quinto deles declararam ter renda superior a 60 salários mínimos. Esses valores já incluem os alunos bolsistas presidência (modalidade socioeconômica) integrais e parciais.

A FGV DIREITO SP, contudo, não é a única universidade a concentrar um alto número de alunos de elite. Mesmo a FDUSP, instituição pública, tem dificuldade em garantir que haja discentes de diferentes origens e perspectivas. Ao compararmos a faixa de renda familiar mensal declarada pelos ingressantes de ambas as instituições, é possível perceber que, em média, mais de um quarto dos estudantes da FDUSP tem renda acima de 20 salários mínimos. Evidentemente, esse valor é muito inferior ao respectivo percentual dessa faixa na FGV DIREITO SP, como se nota no Gráfico 1.

Ainda no Gráfico 1 é possível perceber um aumento de alunos da faixa de renda intermediária na FDUSP nos últimos três anos. Paralelamente, em 2020 ocorreu uma distribuição mais equitativa entre as faixas. No mesmo ano, 84,7% dos ingressantes se autodeclararam brancos e 37% pretendiam manter-se somente com o dinheiro dos pais durante a graduação. Sessenta e um por cento declararam viver a menos de 30 km do local da graduação (São Paulo ou Ribeirão Preto), e apenas 16% cursaram o Ensino Médio em escolas públicas. Esses valores demonstram que, apesar de a FDUSP possuir uma maior heterogeneidade entre seus discentes, ela também é constituída por uma elite socioeconômica. Há que se destacar que, há quatro anos, a USP adotou políticas de fomento à diversidade em todos os seus cursos. Lançando mão de medidas como reserva de vagas e cotas, a universidade

tem alcançado níveis recordes de estudantes pretos, pardos e indígenas, além de discentes advindos de escolas públicas.

Gráfico 1 – Faixa de renda dos alunos ingressantes na FGV DIREITO SP e na FDUSP



Fonte: Elaboração própria com base em dados da FGV DIREITO SP e da FUVEST.

Ambas as instituições, assim como outras em São Paulo,² buscam alternativas para diminuir o alto grau de elitismo que as acompanham desde suas fundações e tornar seu corpo discente “ainda mais vibrante”. Trataremos aqui de bolsas não restituíveis (i.e., exclui-se financiamento) concedidas por critérios socioeconômicos (i.e., exclui-se bolsa por mérito acadêmico) e de outras medidas, para além do mero acesso e em favor da manutenção e integração dos alunos de classes mais baixas durante o curso.

Ao direcionarmos o olhar para as instituições privadas paulistanas com os dois principais cursos de Direito da cidade – a Universidade Presbiteriana Mackenzie e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) –,

2 Apesar de solicitado, não tivemos acesso, até a conclusão deste capítulo, ao perfil discente dos alunos da PUC-SP e do Mackenzie. Tampouco houve qualquer resposta sobre auxílios conferidos a bolsistas em prol de sua manutenção do curso em ambas as universidades.

percebemos que elas possuem programas de bolsas bastante semelhantes entre si, feitos por meio da Fundação São Paulo (FUNDASP). Ambas aceitam o ingresso de alunos pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) e oferecem bolsas filantrópicas, com base nos incentivos de isenção de contribuições de seguridade social (Lei n. 12.101/2009). Não há, no entanto, especificações para o curso de Direito e não foi possível averiguar a porcentagem de alunos do curso beneficiados pelas bolsas.³

O Edital GERSF 009/2020 dispõe sobre a concessão de bolsas filantrópicas no Mackenzie (onde o valor da mensalidade do curso de Direito é de R\$ 2.704,00) e prevê a oferta de 75 delas nas modalidades 100% ou 50% de isenção (item 2.1). Os alunos devem ter renda familiar mensal de até, respectivamente, 1.5 e 3 salários mínimos *per capita* (item 9). Outro requisito é o rendimento escolar mínimo de 75% durante o curso (item 20, VI), enquanto o mínimo para aprovação dos demais alunos da universidade é de 65% de presença e 60% de aproveitamento da média final (II/Ato A-RE-27/2020, art. 51).

Por sua vez, o preâmbulo do Edital de Bolsas de Estudos 1º/2021 da FUNDASP, mantenedora da PUC-SP, prevê a concessão de 105 bolsas filantrópicas integrais, das quais 30% se destinam a alunos pretos, pardos ou indígenas, como política afirmativa (cotas). Na hipótese de não haver quantidade suficiente de candidatos com o perfil de bolsas integrais, elas podem ser concedidas na modalidade de 50% de isenção. Os requisitos de renda familiar mensal *per capita* são os mesmos do Mackenzie (art. 1.4). Contudo, o programa de bolsas da PUC-SP não prevê no edital um rendimento mínimo escolar para o bolsista.

Apesar de a FDUSP não cobrar mensalidades e permitir que o aluno trabalhe desde o primeiro ano do curso, alguns ainda assim não conseguiriam se manter na universidade sem algum auxílio financeiro. Destacamos dois programas de manutenção ligados à instituição. O primeiro, o Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE), que se destina a

3 Cabe destacar que há ainda a Bolsa Ser PUC, para alunos com renda familiar *per capita* de até 3 salários mínimos que não consigam a bolsa filantrópica. No entanto, segundo o *site* da instituição, o último edital foi lançado em 2019 e não há previsão para novo lançamento.

estudantes de todos os cursos e *campi* da universidade. Com o objetivo de conter a evasão escolar, são utilizados critérios socioeconômicos unificados. Os benefícios oferecidos são: vaga em moradia estudantil (apoio-moradia); auxílio financeiro; auxílio-alimentação; auxílio-livros; e auxílio-transporte (apenas para alunos dos *campi* do interior).

De outro lado, em resposta às “recentes e importantes políticas de inclusão e à ampliação das vagas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU)”, que transformaram o perfil socioeconômico da FDUSP, surge o Programa Adote um Aluno (ADOTE UM ALUNO, 2020). Mantido pela universidade em parceria com a Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Direito da USP, o programa auxilia, com R\$ 600,00 mensais, alunos que concorreram ao PAPFE. Com crescente número de doadores (dos quais 93% são ex-alunos), o fundo manteve 15 discentes na instituição entre maio de 2019 e abril de 2020 e esperava auxiliar 45 bolsistas no ano seguinte.

Naturalmente, as questões que destacamos até o momento não eram inesperadas. Ghirardi e Vieira (2018) reconhecem a desigualdade social como uma das dificuldades para implementação do ensino globalizado no país. Devemos, agora, descrever e analisar a resposta da FGV DIREITO SP a esse desafio.

2. A RESPOSTA DA FGV DIREITO SP

*um homem com uma dor
é muito mais elegante
caminha assim de lado
com se chegando atrasado
andasse mais adiante*
Leminski

2.1. A CRIAÇÃO DO FUNDO DE BOLSAS DA FGV: BOLSAS REEMBOLSÁVEIS E BOLSAS MÉRITO

Em janeiro de 2005, pouco antes de abrir as portas para seus primeiros alunos, o Conselho Diretor da FGV criou o Fundo de Bolsas Financiadas para

os Cursos de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Escola de Direito de São Paulo.⁴ O então diretor da FGV DIREITO SP, Ary Oswaldo Mattos Filho, assinou portaria instituindo dois tipos de bolsas: a “Bolsa de Estudos Reembolsável” e a “Bolsa Mérito Dr. Luiz Simão Lopes”.

A Bolsa de Estudos Reembolsável permite financiar de 20% a 100% das mensalidades. De acordo com dados da FGV DIREITO SP, cerca de 30% dos alunos de graduação são atendidos pelo programa. Trata-se de importante instrumento para permitir que alunos que não conseguem arcar com o valor da mensalidade possam estudar na FGV DIREITO SP, ainda que tenham de reembolsar esse valor no futuro, depois de formados.

A Bolsa Mérito Dr. Luiz Simões Lopes é não reembolsável e é concedida a alunos que se destacarem nos estudos, independentemente de critérios socioeconômicos. A bolsa é concedida aos alunos ingressantes no valor de 100% ao 1º colocado no Processo Seletivo Nacional Vestibular matriculado, de 70% ao segundo colocado matriculado e de 30% ao terceiro. Com relação ao segundo, terceiro e quarto anos do curso, serão garantidas bolsas de 100% para o aluno com a primeira maior média geral no ano letivo imediatamente anterior, de 70% ao aluno com a segunda maior média e de 30% ao aluno com a terceira maior média. Por sua vez, no quinto ano do curso, serão garantidas bolsas de 100% ao primeiro colocado em concurso de monografias entre alunos do quarto ano, de 70% ao segundo e de 30% ao terceiro.

2.2. AS BOLSAS PRESIDÊNCIA E A CRIAÇÃO DO ENDOWMENT DIREITO GV

Apesar do grande número de alunos atendidos pelas bolsas reembolsáveis, em pouco tempo ficou claro que ainda havia um longo caminho pela frente para aumentar a diversidade do corpo discente da FGV DIREITO SP.

4 FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV). Cria Fundo de Bolsas Financiadas para os Cursos de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu* da EDESP. Portaria n. 08/2005. Rio de Janeiro, 2005.

Em 2012, sob a direção de Oscar Vilhena Vieira, a Escola instituiu o programa de “Bolsas Presidência”, que criou 10 bolsas de estudo não res- tituíveis de 50% ou 100% de isenção sobre as mensalidades escolares. O critério para concessão da bolsa é socioeconômico e, para ser elegível, o aluno precisa somente passar no vestibular. Considerando-se que, à época, ingressavam apenas 60 alunos por ano na graduação – agora são 80 (oitenta) –, o número de bolsistas presidência é significativo e abarca 12,5% dos alunos. Atualmente, para garantir a manutenção da bolsa, o aluno deverá possuir frequência mínima de 75% da carga horária e obter média semestral ponderada igual ou superior a seis pontos, ambas obrigações equivalentes às de alunos pagantes.

Ao mesmo tempo em que a FGV e a FGV DIREITO SP discutiam a criação de Bolsas Presidência, um pequeno grupo de ex-alunos, seus fami- liares e professores da Escola passou a se reunir com o objetivo de fundar alguma instituição para aumentar a diversidade dos discentes. O grupo era liderado pelo ex-diretor Ary Oswaldo Mattos Filho. Enquanto se discutia sobre o formato jurídico dessa instituição e formas de fazer com que alunos de baixa renda prestassem o vestibular da FGV DIREITO GV, surgiu uma boa notícia: no final de 2011, um aluno preto oriundo de escola pública pas- sou em primeiro lugar no vestibular da graduação. A FGV DIREITO SP já concedia bolsa mérito para a aluna com maior nota no vestibular (primeira colocada geral), equivalente à isenção da totalidade da anuidade do primeiro ano da graduação. Imediatamente, foi criada uma bolsa manutenção, no valor de um salário mínimo mensal, para apoiar o aluno durante os três primeiros anos, enquanto ele não poderia trabalhar em razão do período integral. Assim começou a Associação Endowment Direito GV, fundada no final de 2011.

Em 2012, junto com a criação das Bolsas Presidência pela FGV, o Endo- wment captou recursos para oferecer até 10 bolsas de manutenção para alunos da graduação pelos três primeiros anos.

As duas iniciativas são complementares. Entre os alunos aprovados que solicitam bolsa, os de menor renda são selecionados para ter isenção de men- salidade (Bolsa Presidência). Entre esses, os de menor renda são escolhidos para receber também a bolsa manutenção, destinada a custos como moradia,

livros e internet (Bolsa Manutenção do Endowment). Enquanto a bolsa de estudos da Presidência é financiada pela FGV, as bolsas do Endowment são pagas com doações de ex-alunos, professores, advogados e empresas.

Para um aluno receber a Bolsa Manutenção, é necessário ser aprovado no vestibular, receber a Bolsa Presidência e atender a critérios socioeconômicos que justifiquem a necessidade do apoio mensal do Endowment. As exigências de desempenho escolar são as mesmas dos alunos que não recebem bolsa; a suspensão da bolsa ocorre somente por 6 meses e se o aluno cursar duas ou mais disciplinas em regime de dependência. Caso o aluno curse uma disciplina em regime de dependência, a bolsa só é suspensa se a média geral ficar abaixo de seis pontos.

De 2012 a 2020, o Endowment concedeu 49 bolsas-manutenção, no valor de R\$ 1.113,00 por mês, atualizado de acordo com o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) anual. Até a última compilação de dados, R\$ 1.293.446,00 foram gastos com bolsas-manutenção, intercâmbio e apoio psicológico. O Endowment cresceu no decorrer dos anos, e hoje seu patrimônio é de R\$ 3.446.705. A meta é alcançar R\$ 12 milhões, de modo a garantir sua perpetuidade.

Os bolsistas são escolhidos com base em critérios socioeconômicos e perspectivas de gastos como moradia, transporte, entre outros. Em 2020, a média da renda familiar *per capita* dos bolsistas era de 1,8 salário mínimo.

Os bolsistas do Endowment apresentam desempenho ligeiramente acima da média das turmas em que estão inseridos, demonstrando grande dedicação à Escola, a despeito das dificuldades enfrentadas.

Apesar de ainda não serem muitos, os bolsistas têm contribuído significativamente para ampliar a diversidade e o dinamismo na Escola. Além da dedicação acadêmica, esses alunos lideram várias iniciativas do corpo discente, como: a primeira presidente mulher negra do Centro Acadêmico (CA) é bolsista (2019); a sua sucessora (2020) também é bolsista; outro bolsista liderou a revista de publicações discentes; os bolsistas colaboram intensamente com a iniciativa do Cursinho Pré-Vestibular Gratuito da FGV⁵ desde

5 Saiba mais em: www.cursinhofgv.com. Acesso em: 31 jan. 2022.

a sua criação; os bolsistas foram lideranças importantes na criação recente do Centro de Assistência Jurídica (CAJU),⁶ que presta assistência jurídica às pessoas mais vulneráveis; eles também lideraram a criação do Grupo de Teatro da FGV DIREITO SP (Cia Gaivota),⁷ entre outras iniciativas, que fazem com que, cada dia mais, eles deixem sua marca na Escola.

Ampliando os benefícios para os bolsistas, o Endowment concedeu, em 2019, a primeira bolsa-intercâmbio para um deles, que cursou um semestre na Universidade da Antuérpia, na Bélgica. No mesmo ano, foi estabelecida uma parceria entre o Endowment e a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP) para oferecer terapia individual aos bolsistas. Além disso, todo bolsista do Endowment tem um mentor de um escritório de advocacia, empresa, universidade ou setor público para ampliar os horizontes na sua carreira. Em 2020, apesar da pandemia, uma bolsista foi selecionada e aprovada para fazer intercâmbio na New York University no segundo semestre de 2021. A viabilização das bolsas-intercâmbio e do apoio psicológico ocorreu graças a uma doação específica, que foi realizada pelo Instituto Mattos Filho.⁸

Outro objetivo importante do Endowment é engajar alunos e ex-alunos da FGV DIREITO SP nas campanhas de captação de doações, para que se crie uma cultura de doação ao longo de suas trajetórias profissionais. Em 2020, por exemplo, uma campanha arrecadou para o Endowment um total de R\$ 115.000,00, valor expressivo considerando que há apenas 10 turmas formadas na graduação e que, portanto, a média de idade de ex-alunos ainda é baixa.

A instituição da Bolsa Presidência e do Endowment impactou significativamente a FGV DIREITO SP e, como será visto adiante, os bolsistas formaram uma comunidade de alunos engajados e promissores. Além disso, criou-se na comunidade da Escola uma importante cultura de doação, com a esperança de que ela seja intensificada ao longo dos anos.

6 Saiba mais em: www.facebook.com/pg/CAJUdireitoGV/about/. Acesso em: 31 jan. 2022.

7 Saiba mais em: <https://pt-br.facebook.com/ciadagaivota/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

8 Saiba mais em: www.institutomattosfilho.org. Acesso em: 31 jan. 2022.

2.3. UM RESUMO DAS QUATRO MODALIDADES DE BOLSAS DISPONÍVEIS A ALUNOS DA FGV DIREITO SP EM 2020 E O VALOR INVESTIDO

Atualmente, a FGV DIREITO SP, assim como outras Escolas da Fundação Getúlio Vargas, não aceita ingresso via Programa Universidade Para Todos (ProUni) ou Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Suas bolsas são próprias de seu Fundo de Bolsas, que desde 2005 já investiu R\$ 40.948.984,43 em 493 bolsas exclusivas para o curso de Direito.⁹ Na Tabela 1, encontramos um resumo das quatro modalidades de bolsas hoje disponíveis aos alunos de graduação da FGV DIREITO SP.

Tabela 1 – Modalidades de bolsas na FGV DIREITO SP

Nome da bolsa	Bolsa de estudos reembolsável	Bolsa mérito	Bolsa presidência	Bolsa manutenção do Endowment
Reembolsável ou não reembolsável	Reembolsável após a conclusão do curso	Não reembolsável	Não reembolsável	Não reembolsável
Benefício	De 20% a 100% de financiamento	De 30% a 100% de isenção de mensalidade	De 30% a 100% de isenção de mensalidade	Um salário mínimo mensal para arcar com despesas durante os três primeiros anos da graduação
Critério para concessão	Socioeconômico	Mérito acadêmico	Socioeconômico	Socioeconômico
Número de bolsas concedidas desde 2005	294	89	95	49
Valor total investido nas bolsas	R\$ 17.428.159,77	R\$ 5.161.062,26	R\$ 16.144.408,00	R\$ 1.293.446,00
Origem do valor investido	Fundo de bolsas da FGV	Fundo de bolsas da FGV	Fundo de bolsas da FGV	Associação Endowment Direito GV (doações)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados cedidos pela FGV DIREITO SP e pelo Endowment DIREITO GV.

⁹ Dados concedidos pela Secretaria de Registros Acadêmicos (SRA) da FGV DIREITO SP.

3. O PROGRAMA DE BOLSAS PELA PERSPECTIVA DO BOLSISTA

*Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do oriente, romances astrais
A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais*
Belchior

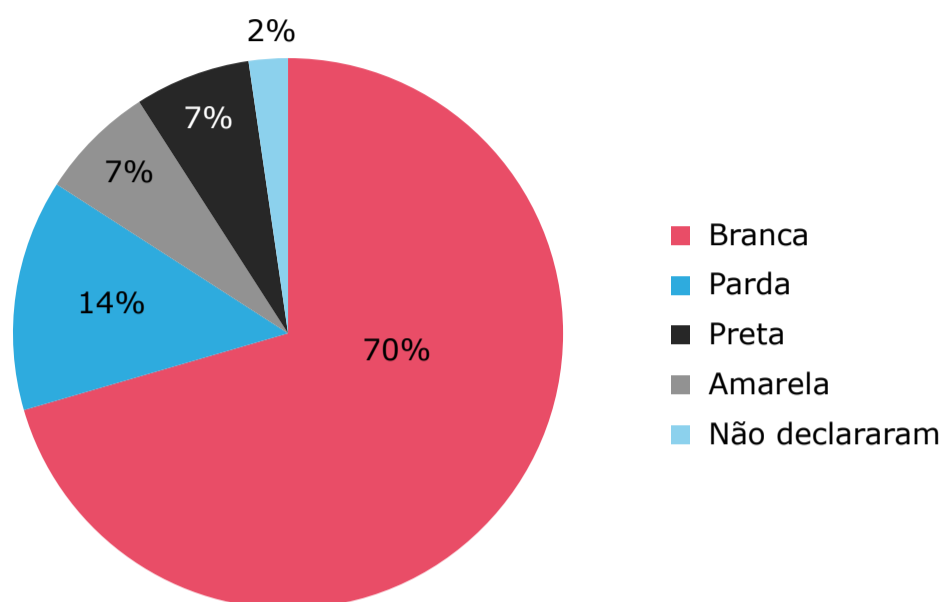
Para captar a percepção dos alunos bolsistas e ex-bolsistas sobre a Bolsa Presidência e a Bolsa Manutenção do Endowment, elaboramos um questionário composto de perguntas gerais, que se aplicam a qualquer bolsista ou ex-bolsista, e perguntas específicas para aqueles que também são bolsistas do Endowment. A pesquisa foi respondida anonimamente entre 15 e 27 de janeiro de 2021.

Recebemos respostas de 44 alunos, dos quais 29 recebem ou receberam Bolsa Presidência e bolsa do Endowment. Os outros 15 são ou foram bolsistas apenas com Bolsa Presidência. Além disso, 10 já se formaram na graduação. O total de alunos que responderam à pesquisa, portanto, representa quase metade dos 94 alunos já agraciados com a Bolsa Presidência desde 2013.

A maior parte daqueles que responderam (59,2%) tem entre 20 e 22 anos de idade; 25% têm mais de 23 anos, e 15,9% têm 19 anos ou menos.

A maioria dos alunos se autodeclarou branco. O Gráfico 2, a seguir, aponta a divisão por raça/cor.

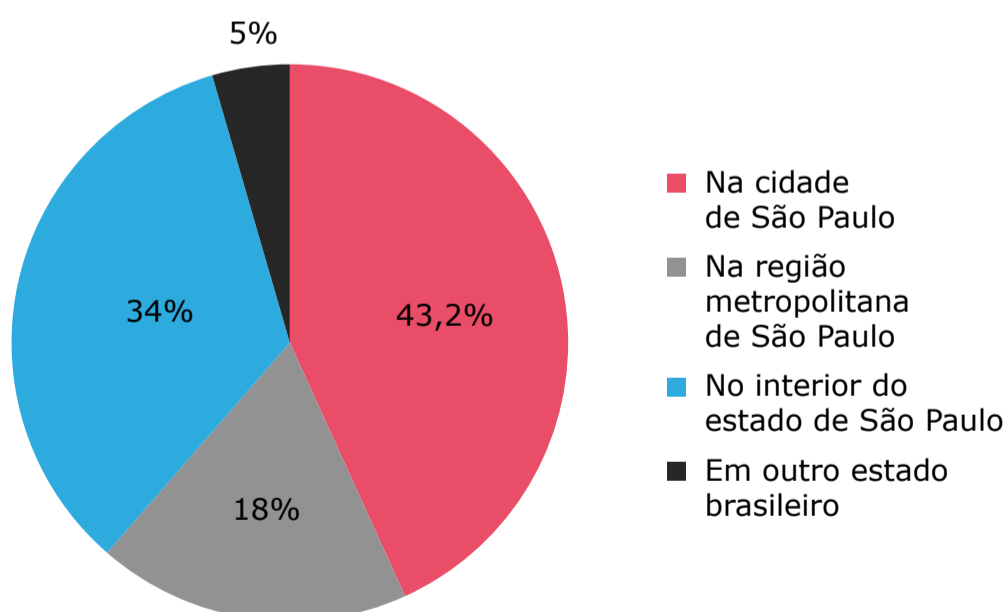
Gráfico 2 – Com qual cor ou raça você se identifica?



Fonte: Elaboração própria.

Conforme indica o Gráfico 3, dos alunos bolsistas que responderam ao questionário, a maioria é de fora da cidade de São Paulo, o que é um dado relevante para demonstrar a necessidade da bolsa manutenção para quem tem de se mudar para cursar a graduação.

Gráfico 3 – Onde você residia antes do início do curso?



Fonte: Elaboração própria.

Dos 44 alunos, quatro estudaram em escola pública. Dos 40 que estudaram em escola privada, 25 possuíam bolsa integral (por mérito ou comprovada necessidade socioeconômica), fornecida pela própria escola ou por alguma instituição voltada para a educação, como o Instituto Ismart.¹⁰ Onze alunos possuíam bolsa parcial. Apenas quatro alunos estudaram em escola particular sem bolsa.

Dos 10 alunos da pesquisa que já se formaram na FGV DIREITO SP, metade está atuando como advogado em escritório *full service*; um atua como advogado em departamento jurídico de empresa; um trabalha como acadêmico; um atua em Fundo de Investimento; um está fundando uma *startup*; e apenas um não está trabalhando atualmente. Desses 10 alunos, sete entendem que ser bolsista e possuir diferença socioeconômica não gerou impacto negativo no acesso ao mercado de trabalho, e três entendem que houve impacto negativo. Os que responderam que há impacto negativo listaram como principais consequências: discriminação, impossibilidade de seguir a carreira que desejava, dificuldade em processos seletivos (como prova de inglês) e maior dificuldade de construir uma rede de *networking*.

3.1. O BOLSISTA PRESIDÊNCIA NA FGV DIREITO SP

Consolidamos a análise das respostas em três grandes blocos: o primeiro diz respeito à relação entre o bolsista presidência e o Fundo de Bolsas e buscará abordar traços mais burocráticos da concessão e renovação das bolsas. O segundo se refere ao desenvolvimento do bolsista na graduação e tratará das diversas nuances da experiência do aluno durante o curso. O terceiro bloco corresponde a uma avaliação geral com relação à FGV DIREITO SP.

Com relação ao Fundo de Bolsas da FGV, os alunos, em média, foram indiferentes à qualidade da comunicação estabelecida entre os bolsistas e o respectivo Fundo. Vinte e seis alunos consideraram “boa” ou “muito boa” a eficiência do Fundo, e 29 entenderam como “bom” ou “muito bom” o respeito dele para com os bolsistas. Outro fator importante é que 95% dos

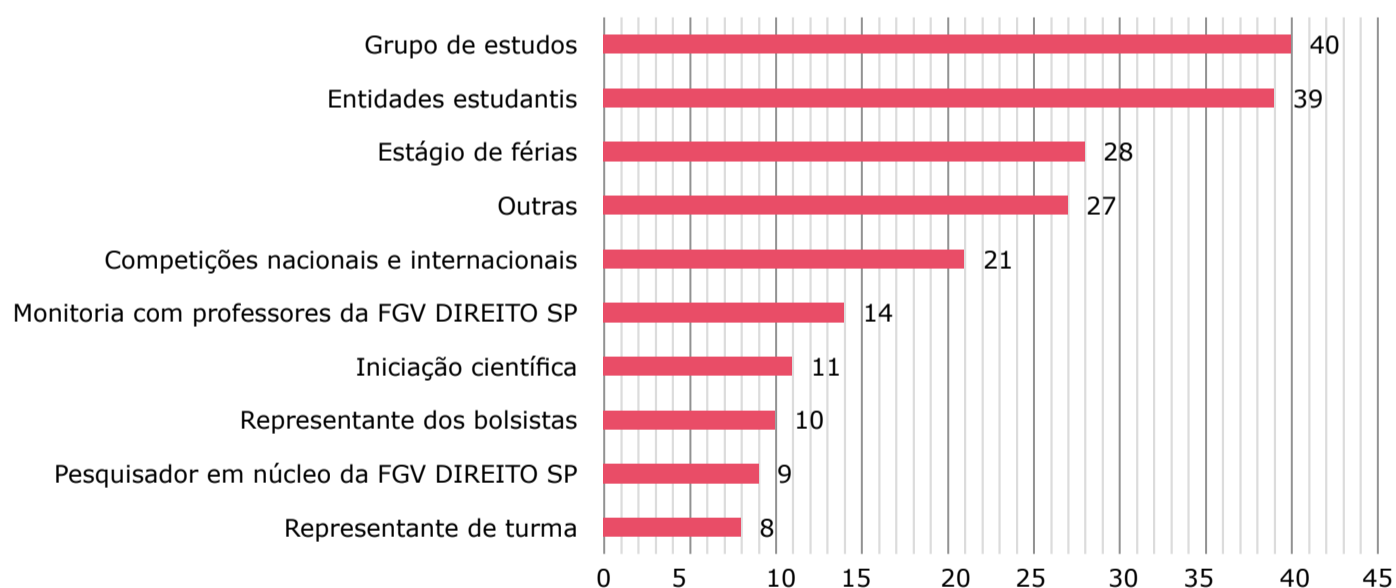
¹⁰ Saiba mais em: www.ismart.org.br. Acesso em: 31 jan. 2022.

alunos concordam totalmente que saber que teriam a Bolsa Presidência antes do início das aulas foi fundamental para decidirem que cursariam a FGV DIREITO SP. Cabe salientar esse fato porque, em outras universidades, o aluno somente tem a garantia da bolsa após o pagamento de uma ou mais mensalidades.

Vinte e quatro alunos declararam ter alguma experiência negativa com o Fundo de Bolsas. Destacaram-se dificuldades com a comunicação e a imposição de prazos demasiadamente curtos para envio de documentos. Outros 12 alunos destacaram experiências positivas, em sua maioria relacionadas à conduta e à atenção dada pelos atendentes do Fundo.

Tangente ao desenvolvimento do bolsista na graduação, destacamos, inicialmente, no Gráfico 4, as atividades com as quais eles se engajaram uma ou mais vezes durante a graduação.

Gráfico 4 – Atividades extracurriculares desenvolvidas pelos alunos bolsistas



Fonte: Elaboração própria.

Durante o exercício dessas atividades, 70% dos alunos desenvolveram posições de liderança como de diretoria, coordenação e treinador. Quarenta e três por cento declararam que tiveram a experiência afetada negativamente por serem bolsistas ou por questões socioeconômicas, e 57% disseram que deixaram de participar de alguma dessas atividades pelo mesmo motivo.

Esse foi o mesmo percentual de alunos que apontou ter passado por alguma situação vexatória ou desconforto dentro ou fora de sala de aula por ser bolsista ou por sua condição socioeconômica.

Outra perspectiva importante é a da construção de relacionamentos durante o curso. Todos os alunos concordaram, em maior ou menor medida, que o Coletivo dos Bolsistas¹¹ foi importante para sua experiência na graduação. Além disso, 66% dos entrevistados declararam ter a maioria de seus amigos também bolsistas, e 52% concordaram que têm dificuldades em desenvolver relações com colegas não bolsistas. Essas informações combinadas mostram-se importantes em um contexto em que, como vimos, o *networking* e as conexões políticas desenvolvidas fora de sala de aula são tradicionalmente entendidos como fundamentais para o sucesso profissional dos alunos.

Finalmente, no que diz respeito à avaliação geral dos alunos quanto à FGV DIREITO SP, 43% concordaram totalmente com a afirmação “acredito que a FGV poderia fazer mais pela manutenção dos alunos”. Das 22 respostas que elencaram políticas ou condutas da instituição que impactaram negativamente a experiência no curso destacaram-se respostas que pautam a falta de percepção da FGV DIREITO SP de que não basta o acesso sem a efetiva integração e manutenção dos alunos, o que reitera a importância do Endowment Direito GV. Acerca da perspectiva estrutural da mesma questão, destacamos o seguinte trecho de uma das respostas:

Acredito que a instituição muitas vezes esqueça que não basta apenas comemorar que alunos bolsistas estejam ingressando naquela instituição, mas, de fato, se atentar para permanência e para as hostilidades que são inerentes àquele espaço: isto porque não apenas a maior parte dos alunos são pagantes, mas também a maior parte dos nossos professores e das pessoas que

11 Grupo criado pelos alunos bolsistas com o objetivo de representação e melhor endereçamento de suas demandas dentro da instituição. Atua, por exemplo, na recepção dos calouros bolsistas e na unificação da comunicação com a Coordenação e com o fundo de bolsas.

ocupam cargos decisórios dentro da FGV nasceram e cresceram em famílias e ambientes de elite [...]

Outras respostas elencaram políticas ou condutas da instituição que impactaram positivamente a experiência no curso, destacando-se aquelas que apontaram, além do cuidado e carinho com os alunos bolsistas, medidas de financiamento direto, como crédito de R\$ 10,00 em impressões, desconto de 20% no valor da refeição no restaurante da FGV DIREITO SP e patrocínio de competições, intercâmbio e eletivas. Foi salientado, ainda, o papel do Comitê de Diversidade.¹² Uma das respostas apontou que, em rodas de conversas, “eles [membros do Comitê] realmente parecem muito dispostos e muito cuidadosos”.

Algumas respostas mencionaram ainda medidas tomadas pelo Centro Acadêmico Direito GV, como a compra de geladeira e micro-ondas e descontos concedidos no Centro de Idiomas do CA e outros cursos. O Centro de Idiomas, criado em 2017, funciona por meio da parceria entre o Centro Acadêmico Direito GV e escolas de idiomas, de modo a oferecer cursos de línguas e preparatórios para exames de proficiência a baixo custo para toda

12 Criado em 2017, o Comitê da Diversidade da FGV DIREITO SP é um órgão consultivo composto por cinco membros (representantes discentes, docentes e funcionários da instituição) e tem como atribuições: “(i) Apresentar propostas de políticas ou atividades voltadas a promover a diversidade e o pluralismo no âmbito acadêmico; (ii) Promover o diálogo, a sensibilização e medidas de prevenção junto aos corpos discente, docente e de funcionários, assim como as respectivas representações, sobre questões relacionadas ao seu âmbito de atuação; (iii). Organizar eventos e outras atividades para a promoção da diversidade na FGV DIREITO SP e na comunidade externa; (iv) Servir de espaço de escuta para alunos, professores e funcionários da FGV DIREITO SP sobre questões de diversidade, inclusive fazendo uso de mediação, conciliação, justiça restaurativa e outros métodos quando cabíveis e em consonância com a vontade dos envolvidos; (v) Receber informações e demandas oriundas de qualquer membro de nossa comunidade acadêmica com relação a políticas ou atividades para promoção da diversidade, bem como apresentar publicamente à Diretoria sugestões de encaminhamento a essas demandas; (vi) Contribuir no diálogo sobre diversidade com as demais unidades da FGV” (FGV DIREITO SP, 2018).

comunidade discente. Bolsistas presidência têm descontos ou isenção total sobre a mensalidade, fomentada com verba do Centro Acadêmico.

Quando questionados sobre quais lacunas a instituição poderia preencher e quais deveriam ser os próximos passos para melhoria dos programas de bolsa, a ampla maioria das respostas indicou a dificuldade de se desenvolver uma noção de pertencimento na Escola e que deveriam ser discutidas questões acerca da permanência dos alunos bolsistas.

3.2. ENDOWMENT DIREITO GV

Conforme descrito anteriormente, 29 alunos responderam nosso questionário sobre o Endowment.

Para captar a percepção dos bolsistas sobre o Endowment, perguntamos a eles sobre a importância de cada forma de ajuda a eles, além do auxílio financeiro. Para 10 dos 29 alunos, o programa mais importante do Endowment para seu desenvolvimento é o programa de mentoria, seguido da doação de materiais (como *notebooks*) e da bolsa-intercâmbio. Foram mencionados também o acompanhamento psicológico (o individual foi apontado como mais importante do que o acompanhamento psicológico realizado em grupo) e as conversas regulares com os alunos.

Quatorze alunos responderam que “o Endowment Direito GV auxilia a construir uma rede de *networking* e de orientação para universidade e/ou mercado de trabalho”, dando nota 10 para essa afirmação (“concorda plenamente”). Outros 8 alunos atribuíram nota oito ou nove a essa afirmação, e apenas um aluno “discordou parcialmente” da afirmação.

A comunicação entre o Endowment e os alunos foi bem avaliada, sendo que 16 responderam que concordam totalmente com a frase “acredito que há uma boa comunicação entre os alunos e o Endowment Direito GV”, e 11 se sentem completamente confortáveis em conversar com o Endowment. Os demais alunos também concordaram com as afirmações, ainda que de forma menos enfática. Apenas um aluno discorda dessa afirmação. Sobre a importância da bolsa manutenção, 19 alunos (65,5%) responderam que concordam totalmente com a afirmação de que seria inviável cursar a FGV DIREITO SP sem a ajuda financeira.

Em perguntas abertas sobre pontos altos e defeitos do Endowment, a maioria dos alunos elogiou muito o programa, relatando que seu papel é fundamental e que, sem o Endowment, não teriam conseguido se formar. Muitos responderam que as novas iniciativas do programa (como bolsa-intercâmbio e auxílio psicológico) fizeram falta no começo, mas que agora essas lacunas foram preenchidas. Alguns exemplos de respostas nesse sentido são: “Difícil responder [sobre lacunas e defeitos do Endowment], acho que eles já disponibilizam uma base impressionante, ajudam os alunos de diversas formas”; “o programa de mentoria do Endowment me deixa profundamente feliz”; “acredito que o Endowment esteja continuamente se fortalecendo. Desde que passei a ser bolsista, em 2018, vi um esforço contínuo em pensar as demandas (em especial, com a implementação das mentorias, com as doações, a Bolsa Intercâmbio e o apoio psicológico, que tem sido especialmente essencial para alguns alunos)”. Outro aluno respondeu que “não há lacuna”. Um dos bolsistas comentou que não tem como expressar o quanto o Endowment mudou sua vida e que o programa traz segurança, estabilidade e a sensação de que esse aluno está cada dia mais perto de ajudar sua família.

Sobre pontos de melhoria, alguns alunos apontaram a necessidade de ampliar a diversidade racial dos alunos, criando bolsas específicas para alunos negros. Outros reiteraram a importância de o Endowment auxiliar os discentes que desejam seguir carreira acadêmica, área cuja remuneração é mais baixa no começo da trajetória profissional. Foi sugerida também uma maior ajuda do Endowment em aspectos relacionados à moradia dos alunos, pois trata-se de um dos maiores desafios financeiros dos discentes que tiveram que sair de suas casas para estudar na FGV DIREITO SP. Eles não têm como pagar a fiança exigida pelos locadores de imóveis próximos à Escola, por exemplo. Um aluno sugeriu maior participação de ex-bolsistas no Endowment, para que os bolsistas possam se identificar e inspirar-se naqueles que já passaram pelas mesmas dificuldades. Um aluno sugeriu uma maior divulgação da política de bolsas do Endowment para vestibulandos.

De qualquer forma, parece generalizada a percepção dos bolsistas de que os programas de bolsas da FGV DIREITO SP estão se aprimorando em diversos aspectos, tanto em razão do aumento do número de bolsistas – o que gera uma reivindicação maior por melhorias e visibilidade – quanto

em virtude da criação de programas por parte do Centro Acadêmico e do Endowment com a finalidade específica de auxiliar os alunos bolsistas a participar de tudo que a FGV DIREITO SP tem a oferecer.

CONCLUSÃO

*Quem costuma vir de onde sou as vezes não tem motivos pra seguir
[...]
Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
Coisas que te faz prosseguir
Emicida*

Diversos são os desafios de inserir uma escola de Direito globalizada em uma sociedade desigual, sem que essa instituição se torne limitada aos crivos socioeconômicos do país em que se encontra ou que seja reprodutora das desigualdades que a circundam. Neste capítulo, buscamos compartilhar e analisar uma das soluções encontradas pela FGV DIREITO SP a esse problema: seus programas de bolsas.

Após uma breve explicação do contexto em que a instituição se insere, este trabalho teve como objetivo sistematizar dados sobre os programas, registrar a forma pela qual eles foram criados e se desenvolveram, analisar a percepção dos bolsistas sobre eles e apontar caminhos para o futuro. O resultado objetivo desses programas é evidente: a FGV DIREITO SP, hoje, possui grande número de alunos que não fazem parte de famílias brasileiras de elite. São discentes que participam de atividades extracurriculares, têm média de notas maior do que a dos alunos pagantes e os que já se formaram estão se desenvolvendo com excelência no mercado de trabalho. Além disso, os alunos reconhecem que a FGV DIREITO SP e o Endowment percebem algumas das dificuldades dos bolsistas e tentam auxiliá-los. No entanto, ainda há desafios para fortalecer o sentimento de pertencimento e integração e superar o abismo socioeconômico entre os alunos bolsistas e os demais.

Este capítulo tem a limitada proposta de dar um pontapé inicial em estudos sobre bolsas em instituições privadas de ensino jurídico e, assim, serve como agenda de pesquisa para futuras observações sobre Direito e desigual-

dade. Não exploramos, por exemplo, a principal barreira socioeconômica de qualquer instituição de ensino superior: o vestibular. Além disso, seria interessante investigar: (i) as bolsas restituíveis e de que forma impactam o início da vida profissional dos recém-formados; (ii) avaliar de forma mais detalhada os obstáculos e as dificuldades vivenciados pelos bolsistas, por meio de entrevistas; (iii) abordar o outro lado – a percepção que a instituição tem dos bolsistas. Ou, ainda, questionar de que forma os professores têm aproveitado a rica diversidade trazida por esses alunos em sala de aula. Assim como a FGV DIREITO SP, seus programas de bolsas ainda são jovens. Há muito que se aprender e estudar.

REFERÊNCIAS

ADOTE UM ALUNO (São Paulo). *Adote um Aluno*. 2020. Disponível em: <https://www.adoteumalunoarcadas.com.br/sobre>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ADOTE UM ALUNO. *Relatório 2019/2020*. São Paulo: 2020. 27 p. Disponível em: https://205e763f-a6ac-403c-b258-568f5e1e7d6f.filesusr.com/ugd/912cf0_5df907acb72b-4d489e53813e007f0f9a.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

BEDOYA, María Adelaida Ceballos. Educación jurídica y reproducción social en Colombia. *Estudios Socio-Jurídicos*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 77-105, 14 dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/5373>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CUNHA, Luciana Gross; GHIRARDI, José Garcez. Legal Education in Brazil. *The Brazilian Legal Profession in The Age Of Globalization*, [s. l.], p. 247-263, 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/brazilian-legal-profession-in-the-age-of-globalization/legal-education-in-brazil/C0C96B5B47B0E9C57E95AA738DCE4659>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FGV DIREITO SP. Uma conversa sobre o futuro do Direito, do ensino e das profissões jurídicas. *Youtube*, 28 jan. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_sg0UHvPLkU. Acesso em: 31 jan. 2022.

FGV DIREITO SP. *Perfil do corpo discente da Graduação 2020*. São Paulo, 2020. 2 p. Acesso em: 31 jan. 2022.

FGV DIREITO SP. Comunica alteração das atribuições do Comitê de Diversidade da FGV DIREITO SP. *Comunicação Interna N. 16/2017*. São Paulo, 2017.

FGV DIREITO SP. Comunica alteração no regulamento do Programa Bolsas da Presidência. *Comunicação Interna n. 12/2013*. São Paulo, 2013.

FGV DIREITO SP. Comunica a aprovação do regulamento do Programa de Bolsas da Presidência. *Comunicação Interna n. 29/2012*. São Paulo, 2012.

FGV DIREITO SP. Torna público a aprovação do Regulamento do fundo de Bolsas DIREITO GV. *Portaria n. 03/2008*. São Paulo, 2008.

FGV. Cria Fundo de Bolsas Financiadas para os Cursos de Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu da EDESP. *Portaria n. 08/2005*. Rio de Janeiro, 2005.

FUNDAÇÃO SÃO PAULO. *Edital de bolsas de estudo FUNDASP para cursos de graduação 1º/2021*. São Paulo, p. 1-5, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/edital-de-bolsas-fundasp-da-graduacao-2021-1.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE. *Edital GERSF – 009/2020: concessão de bolsas de estudo por filantropia na graduação, modalidade presencial, para pedidos novos (ingressante, veterano e readmissão) e renovações*. Processo 2021 – 1º Semestre. São Paulo, 17 set. 2020. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/top/setor-bolsas/2019/Edital_GERSF_009-2020_-_Gradua%C3%A7%C3%A3o_NOVO_Ingressante_e_Veterano_E_RENOVACAO.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

MATTOS FILHO, Ary Oswaldo. Prefácio: A razão de ser da DIREITO GV. In: ANGARITA, Antonio (org.). *Construção de um sonho – Direito GV: inovação, métodos, pesquisa e docência*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2010. p. 21-24. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8656>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MORETTI, Isabella. Quanto custa faculdade de Direito? Veja uma comparação de valores. *ViaCarreira*, 31 jan. 2018. Disponível em: <https://viacarreira.com/quanto-custa-faculdade-de-direito/>. Acesso em: 9 jun. 2022.

O ESTADO DE S. PAULO. O novo perfil socioeconômico da USP. *Estadão*, São Paulo, 3 ago. 2020. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/notas-e-informacoes,o-novo-perfil-socioeconomico-da-usp,70003384958>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55, fev. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2022.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, ed. 4, p. 28-43, out. 2011. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. Aprova *ad referendum* do E. Conselho Universitário (CONSU), a revisão de normas e procedimentos que constituem o Regulamento Acadêmico dos Cursos de Graduação da UPM, e dá outras providências. *Ato A-Re-27/2020*. São Paulo, SP. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/8-ead/graduacao/2021/1__SEMESTRE/DOCUMENTOS/NOVO_REGULAMENTO_ACADEMICO.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Superintendência de Assistência Social da USP – SAS. *Programa de apoio à permanência e formação estudantil*. 2017. Disponível em: <https://sites.usp.br/sas/papfe/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da DIREITO GV. In: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (org.). *Ensino do Direito para um mundo em transformação*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. p. 17-62. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10304>. Acesso em: 31 jan. 2022.

VIEIRA, Oscar Vilhena; GHIRARDI, José Garcez. The Unstoppable Force, the Immovable Object: Challenges for Structuring a Cosmopolitan Legal Education in Brazil. *FGV DIREITO SP Research Paper Series, S. l.*, n. 155, p. 101-124, 3 jul. 2018. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3245224. Acesso em: 31 jan. 2022.

PARTE 2

SUJEITOS DO ENSINO JURÍDICO

CAPÍTULO 8

PANDEMIA E EXTENSÃO: INOVAÇÕES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DIANTE DA ACENTUAÇÃO DAS DESIGUALDADES – O CASO LEDEC

Laura Mastroianni Kirsztajn

Carlos Roberto Garcia Miranda Negri

INTRODUÇÃO

Projetos de Extensão costumam ser pensados a longo prazo, considerando uma aplicação longínqua do seu planejamento. No entanto, não é raro que surpresas e novidades mudem completamente aquilo que foi programado. Mesmo assim, pouco se poderia esperar que em 2020 fosse ocorrer uma pandemia que atingiria o Brasil de forma tão extrema, ultrapassando o número de 240 mil mortes e tantos mais afetados (BRASIL, 2021).¹ Foi nesse contexto que o Laboratório de Educação em Direito e Cidadania (LEDEC) foi desenvolvido, tendo sua construção sido marcada por contrastes.

O presente capítulo tem como propósito apresentar como se deu o início e desenvolvimento de um projeto de extensão voltado para a educação em meio às mudanças trazidas pela pandemia, e quais diferentes estratégias e recursos foram utilizados para que seus objetivos pudessem ser atendidos, mesmo com as limitações impostas pelo contato a distância.

Desse modo, para que o objetivo seja atingido, o texto será dividido em três partes: i) em um primeiro momento, apresentaremos em que consiste o LEDEC e quais são seus princípios teóricos e metodológico norteadores, abordando como ele foi estruturado e se desenvolveu durante o segundo semestre de 2020, em meio à pandemia do novo coronavírus; ii) em seguida,

1 No momento da redação deste capítulo, este era o número de mortes no país; em junho de 2022, houve mais de 660 mil mortes.

adentraremos às marcas da desigualdade enfrentadas pelo projeto. Esse segundo ponto será, ainda, estruturado em dois subtemas: a) primeiro, exploraremos marcas de desigualdade internas ao projeto, tratando principalmente de questões sobre a composição do grupo de alunos que integram o LEDEC, o público-alvo da sua atuação, as diferenças entre as instituições envolvidas e as distâncias físicas e socioeconômicas na cidade de São Paulo e b) trataremos pontos centrais de como as atividades do LEDEC foram desenvolvidas, focando na experiência de oficinas de educação em direitos, aplicadas em uma escola pública da cidade de São Paulo no contexto do aprofundamento das desigualdades causado pela pandemia. Por fim, iii) será apresentada uma conclusão que abordará como, mesmo em face de diversas limitações, o projeto foi capaz de cumprir seus objetivos, além de vias de melhora que destacamos para a maximização do projeto nos próximos anos (com pandemia ou não).

1. O QUE É O LEDEC?

O LEDEC é um projeto idealizado por alunos da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV DIREITO SP) e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), coordenados pelo professor José Garcez Ghirardi, da FGV DIREITO SP, e pela professora Janaína Dantas Germano Gomes, da PUC-Campinas. Seu objetivo inicial, isto é, nas fases iniciais de construção do projeto de extensão, foi dar aulas em escolas públicas para o Ensino Médio sobre temas relacionados ao Direito; tanto conhecimentos de índole prática (direito do consumidor, por exemplo) quanto aulas sobre direitos humanos e de formação em cidadania.

O art. 43, inciso VII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) indica que uma das finalidades do ensino superior é, justamente, “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Dessa forma, entende-se que as atividades e práticas extensionistas são indissociáveis das Universidades, constituindo elemento essencial para auxiliar a difusão de conhecimento na sociedade brasileira e “um instrumento de mudança social e da própria

universidade, [...] junto com a conquista de outros direitos e de defesa da democracia” (GADOTTI, 2017, p. 2).

Dessa forma, o LEDEC constitui-se como projeto nascido com o objetivo de concretizar tal dimensão da educação superior, auxiliando a disseminar conhecimento sobre o Direito em si e sobre os direitos e as garantias individuais. Como discorreremos adiante, o objetivo deste capítulo é apresentar as estratégias utilizadas para atingir esse objetivo mesmo em face de uma dificuldade inédita à prática extensionista: o “novo normal” ocasionado pela pandemia que atingiu o mundo em 2020 e se mantém em 2021.

1.1. PRINCÍPIOS E OBJETIVOS NORTEADORES

O LEDEC funda-se sob três princípios e objetivos fundamentais em seu projeto: i) o auxílio na concretização da cidadania; ii) a postura dialógica entre Extensão e seu público-alvo, estabelecendo alunos e suas instituições escolares como protagonistas das atividades desenvolvidas; e iii) a diversidade de seus integrantes.

O primeiro refere-se à delimitação temática e à justificativa da relevância do projeto. Entendemos que o Direito e o conhecimento sobre direitos têm papel fundamental na construção da cidadania, uma vez que, considerando o cidadão pleno como aquele titular de direitos civis, políticos e sociais (CARVALHO, 2002, p. 9), é necessário difundir a compreensão sobre como garantir sua efetividade. Desse modo, o intuito do LEDEC traduz-se no oferecimento de aulas e oficinas ligadas a essas três dimensões da cidadania.

Compreendemos ser indispensável o ensino de conhecimentos práticos sobre os direitos civis, uma vez que são esses “que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo” (CARVALHO, 2002, p. 9), perpassando, assim, temáticas que vão desde o Direito das Obrigações e Contratos e Direito da Propriedade até fundamentos e discussões sobre a liberdade de expressão, igualdade perante à lei e acesso à justiça. Também compreendemos que o conhecimento sobre direitos políticos, ou seja, sobre a organização política da sociedade, os processos eleitorais e meios de

participação popular no governo, são essenciais à concretização da cidadania, uma vez que é por meio desses que se legitima a própria política da sociedade (CARVALHO, 2002, p. 9-10).

Por fim, acreditamos ser essencial a disseminação de conhecimento sobre direitos sociais para que o Estado possa ser devidamente exigido pela efetivação deles, uma vez que, ainda que constituam direitos referentes a condições mínimas de dignidade de vida, “boa parte das constituições modernas optou por conformá-los como parte do ideário estatal, fixando programas de realização paulatina e à mercê da vontade política e administrativa da governança de cada Estado” (NUNES JUNIOR, 2017) e a “garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo” (CARVALHO, 2002, p. 10).

O segundo pilar constitui como concretizar nossos objetivos. Assim, entendemos ser essencial adotar metodologias de ensino que tenham a perspectiva do aluno como protagonista de seu próprio ensino. Isso porque entendemos ser necessário afastar-nos de uma perspectiva paternalista, evitando agir como atores invasivos na execução do projeto.

Portanto, estabelecemos dois nortes para concretização desse pilar: o primeiro, sendo o contato aberto e disponível com as instituições parceiras, para as quais ofereceríamos a aplicação de oficinas, dispondo-nos a ouvir mais do que falar e evitando um agir antidialógico caracterizado pela invasão cultural:

Entre as várias características da teoria antidialógica da ação, nos deteremos em uma: a invasão cultural. Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. (FREIRE, 1983, p. 26)

Desse modo, também estabelecemos que, para evitar um ensino paternalista e que ignora as particularidades dos alunos e de suas realidades, adotaríamos métodos de ensino participativos que priorizassem o protagonismo

dos alunos na construção do conhecimento, reconhecendo que esse é um processo de diálogo e não de mera transferência do saber (FREIRE, 1983, p. 46). Nesse sentido:

As propostas de ensino que têm por base o protagonismo do aluno buscam trazer para o interior da sala de aula esse encontro entre teoria e prática e, a partir daí, qualificar a capacidade de reflexão de cada indivíduo. A dimensão prática é essencial para que o aluno se coloque como sujeito diante da complexidade do mundo real. As questões da vida concreta e as escolhas que fazemos têm implicações de todo o tipo: éticas, econômicas, políticas, sociais, psicológicas, etc. O modo como cada aluno olha para tais questões e as escolhas que faz são de responsabilidade individual, são opções de fundo que refletem o percurso e os valores de cada um. Cada aluno é protagonista de sua história cotidiana, tanto no âmbito pessoal como no profissional, e essa é uma das dimensões que os métodos participativos buscam incorporar. (GHIRARDI, 2012, p. 47-48)

Por fim, acreditamos que a diversidade dos integrantes do projeto é essencial para que os demais princípios fossem atingidos. Primeiro porque entendemos que esse é um fator que pode auxiliar a evitar episódios de violência e facilitar a comunicação com indivíduos pertencentes a populações vulneráveis – seja por questões de gênero, classe, raça ou qualquer outra característica que configure um marcador de desigualdade social. Isso pois pessoas pertencentes a grupos vulneráveis podem ser alvo de violência institucional, o que não escapa ao ambiente escolar e de sala de aula, afetando muitas vezes o desempenho e bem-estar desses grupos (cf. REZETTI *et al.*, 2019; NÚCLEO DIREITO DISCRIMINAÇÃO E DIVERSIDADE, 2016, p. 13; GOMES DA SILVA e POWELL, 2017).

Em segundo lugar, acreditamos que, quanto maior a diversidade de membros, maior será a capacidade de construção de oficinas e materiais didáticos plurais, que contemplem a realidade vivida e diferentes perspectivas de um mesmo objeto, contribuindo para um ensino que ofereça avaliações críticas

daquilo que é ensinado e se distancie de uma mera transmissão de conhecimentos dogmáticos e com pouco espaço para debates e questionamentos.

1.2. COMO O PROJETO FOI ESTRUTURADO?

O primeiro semestre do LEDEC foi pensado para que fossem feitos 15 encontros entre os integrantes, realizados uma vez por semana, às quartas-feiras, das 19h às 21h. Cada encontro previa textos de leitura obrigatória para serem debatidos ou, no caso daqueles com convidados externos, havia a orientação das temáticas de discussão para que os integrantes pudessem pensar questões a serem direcionadas.²

Uma vez que os encontros foram realizados por meio do aplicativo de videoconferência Zoom, procuramos aproveitar o máximo possível das ferramentas disponíveis para criar maior conforto e interação entre os membros, buscando minimizar os efeitos negativos do ambiente virtual. Assim, em grande parte dos encontros foram criados *breakout rooms*, subgrupos com uma menor quantidade de participantes, para facilitar as discussões sobre os textos ou mesmo a produção de materiais. Adotou-se também a prática de *check-in*, consistindo na realização de dinâmicas, logo no início dos encontros, envolvendo perguntas, jogos ou apresentações de material multimídia relacionados à temática do dia, com o intuito de *quebrar o gelo* e facilitar a interação dos membros.

Durante alguns encontros também foi possível elaborar materiais de forma colaborativa, resultando em duas cartilhas: uma sobre *Discriminação e outras violências em sala de aula* e outra sobre *Questionamentos pertinentes ao se pensar em uma aula*, ambas baseadas nas leituras prévias dos encontros (não restritas aos encontros em que foram produzidas), na bagagem prévia de cada integrante e nas próprias experiências destes como alunos.³

2 O programa de leituras e encontros está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1o-Fk0DIOc5hxJZwXNT-sXl8o2Wv2HPyFF/view?usp=sharing>. Acesso em: 31 jan. 2022.

3 O material está disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1Fk-k6oYPjEgh4RhM6ZinKnF-sPPPKwtp?usp=sharing>. Acesso em: 4 jun. 2022.

Para além, os integrantes foram convidados a participar de três projetos desenvolvidos ao longo do semestre: o primeiro foi a construção de um estatuto social, com a intenção de institucionalizar o grupo e facilitar futuras parcerias e arrecadações financeiras para financiar o projeto. Também foi realizado um *benchmarking* com o propósito de levantar projetos com objetivos semelhantes ao nosso, relacionados à disseminação de conhecimento – jurídico ou não – em ambientes de escolas da rede básica de ensino, buscando contato com responsáveis por eles para entender como se dava seu funcionamento, sua estratégia de atuação, os problemas e as dificuldades enfrentados e demais informações que pudessem nos auxiliar na estruturação do LEDEC.⁴

Por fim, foi preparada uma oficina experimental sobre Direitos Políticos, realizada em parceria com a Clínica de Acesso à Justiça (FGV), coordenada pela professora Maria Cecília Asperti, que será objeto do próximo capítulo. Foi por meio dessa experiência que observamos algumas das maiores dificuldades a serem enfrentadas pelo LEDEC, principalmente pensando em termos de desigualdade socioeconômica e pandemia.

Além desses projetos facultativos, como requisito para a concessão das horas complementares pelo projeto, os membros do LEDEC deveriam se organizar em subgrupos para produzir três propostas de aulas a serem aplicadas no futuro, com o intuito de iniciar desde já um acervo de material didático elaborado neste projeto. Essas propostas possuíam uma orientação sobre as temáticas gerais dentro das quais as aulas deveriam se enquadrar, sendo estas:

- i) Instituições Brasileiras: a aula a ser elaborada deveria explorar temas relacionados aos Títulos III e IV da Constituição Federal – Da Organização dos Poderes e da Organização do Estado CF.

⁴ O levantamento realizado está disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1IW9iKCIK5kuxNRSNNwD7NJYuYBr_NcC6J9N2UMFsQ0gE/edit?usp=sharing. Acesso em: 6 jun. 2022.

ii) Relações entre atores privados: para essa temática foram organizados dois grupos que teriam por objetivo tratar temáticas relacionadas a conflitos jurídicos envolvendo atores privados. Como sugestão, foram citadas as áreas de direito do consumidor, direito trabalhista, direito à imagem e proteção de dados, mas destacando-se que havia liberdade para lidar com outros ramos do Direito ou temáticas.⁵

2. AS MARCAS DA DESIGUALDADE E OS DESAFIOS DO PROJETO

2.1. AS DESIGUALDADES NO LEDEC

Após a estruturação e aprovação do LEDEC pelo Núcleo de Prática Jurídica da FGV DIREITO SP, foi realizado um processo seletivo que contou com 28 participantes para um total de 12 vagas, sendo sete reservadas para alunos da FGV e cinco para alunos de outras instituições.⁶ No entanto, apesar de, como dito anteriormente, considerarmos a diversidade como um dos princípios fundantes de nossa atuação, desde esse momento encontramos uma grande complexidade em conciliar tal valor com o fato de as instituições envolvidas e alcançadas pelo projeto serem compostas majoritariamente por pessoas pertencentes à elite socioeconômica. Isso porque, logo no início do processo seletivo, observamos que o público atraído pela nossa proposta – ou, ao menos, o que foi alcançado pela divulgação do processo seletivo – possuía

⁵ As propostas elaboradas podem ser visualizadas em: <https://drive.google.com/drive/folders/1sn8MzfWOqQA0UlbroDwVy2kVVmTJkqQP?usp=sharing>. Acesso em: 31 jan. 2022.

⁶ Cabe ressaltar que, pelas regras internas dos grupos de estudos e de extensão da FGV DIREITO SP, a proporção de alunos de outras instituições é de, no máximo, 20%. Contudo, o LEDEC foi considerado um grupo interinstitucional, devido à presença de atores de outras instituições em sua organização, o que possibilitou um leve aumento nessa proporção.

características hegemônicas com relação ao tipo de instituição de ensino superior de origem, ao grupo racial e à identidade de gênero.

Do total de inscritos, 78% eram alunos de faculdades particulares, dos quais apenas 27% eram bolsistas. Destaca-se aqui que, entre eles, 68% eram de faculdades consideradas “de elite”, sendo estas a própria FGV, a PUC (São Paulo e Campinas) e o Mackenzie, que possuem mensalidades e custos de manutenção de alto valor.⁷ O restante dos inscritos, oriundos de instituições de ensino superior públicas, pertenciam unicamente à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, também conhecida por ser um espaço formado majoritariamente por discentes de alto poder aquisitivo, ainda que isso venha sendo modificado pela adoção de políticas de ação afirmativa.⁸

Já referente à raça, enfrentamos uma situação ainda mais marcante: dos inscritos, 93% autodeclararam-se brancos, com 3% autodeclarando-se pardos e 3% amarelos. Quanto à questão da identidade de gênero, 100% autodeclararam-se cisgêneros. No entanto, vale destacar, não observamos problemas de sub-representação quanto à participação feminina: 75% das inscritas autodeclararam-se mulheres, representando maioria significativa no projeto.

Assim, ainda que os três integrantes responsáveis pela idealização do LEDEC tivessem sido bolsistas e o processo seletivo tenha prezado pela diversidade, acreditamos que, em razão de o nosso próprio círculo social

7 As mensalidades dos cursos de Direito da FGV, PUC e Mackenzie são, respectivamente, R\$ 5.919,86; R\$ 3.480,00 e R\$ 2.704,00 para 2021, de acordo com divulgação das próprias instituições. É interessante observar que, mesmo a menor das mensalidades, do Mackenzie, representa um valor quase duas vezes e meia maior do que o salário mínimo de referência para 2021 (R\$ 1.100,00). Enquanto isso, a maior delas, da FGV, tem um valor maior do que os rendimentos de 95% da população brasileira, de acordo com consulta feita à ferramenta de comparação salarial do Nexo Jornal, no dia 17 fev. 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/interativo/2016/01/11/O-seu-sal%C3%A1rio-diante-da-realidade-brasileira>. Acesso em: 31 jan. 2022.

8 Conforme Pesquisa Datafolha de 2016 com os ingressantes do curso de Direito da USP, 53% dos discentes pertenciam à classe A (FERRASOLI, 2016).

estar restrito a instituições e ambientes (mesmo que virtuais) de alto poder aquisitivo e majoritariamente composto por pessoas brancas e cisnormativas, a composição final do projeto foi menos diversa do que o esperado.

No entanto, destacamos que, apesar desses obstáculos, ainda consideramos o quadro de membros selecionados como diverso em outros fatores, uma vez que há uma grande variedade de instituições, de semestres da graduação e mesmo de diferentes origens regionais. Durante a execução do projeto no semestre passado, o grupo constituiu-se por integrantes da Universidade São Judas Tadeu, da Escola Paulista de Direito, da Faculdade de Direito da USP, da PUC Campinas e São Paulo e da própria FGV DIREITO SP, o que trouxe uma enorme riqueza de colaborações para as discussões.

Além disso, 40% dos integrantes⁹ (considerando o total de 15 membros, 12 selecionados através do processo seletivo e três membros da coordenação) possuíam algum tipo de bolsa socioeconômica e 33% já estudaram em escolas públicas.

Essa composição foi decisiva para definir muitas das dinâmicas e dos encontros, nos quais sempre houve tentativas de trazer experiências de diversos pontos de vista e de sensibilização quanto à temática da desigualdade e das dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, visto que grande parte dos membros não possuía familiaridade com o ambiente.¹⁰

9 Cabe ressaltar que esse número caiu para 33% após a saída de um integrante, dois meses após o início das atividades.

10 O primeiro encontro é um dos maiores exemplos dessa dinâmica: ao idealizar o projeto do LEDEC, no fim do primeiro semestre de 2020, a primeira instituição escolar a ser buscada para iniciar um contato foi a Escola Estadual Leopoldo Santana, localizada no bairro do Capão Redondo, da Zona Sul de São Paulo, uma vez que duas das integrantes idealizadoras do projeto são egressas da instituição e ainda possuíam certo contato com o corpo docente. Pensando nisso, logo na primeira reunião entre os membros do LEDEC foi preparada uma apresentação de sensibilização sobre qual era a realidade enfrentada pela Escola, contendo tanto dados socioeconômicos quanto relatos vividos pelas integrantes e uma apresentação multimídia. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1A1aX-CWjU773jo-i7B0_nub9r7v-jeop7/view?usp=sharing. Acesso em: 31 jan. 2022.

2.2. PANDEMIA E EDUCAÇÃO: O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES

Entrando no contexto de ensino e pandemia, através de dados que expõem as desigualdades destacadas pela necessidade de ensino a distância, a Pesquisa DataFolha feita com pais ou responsáveis de 1.556 alunos da rede pública municipal e estadual do Brasil indica que as atividades não presenciais foram inacessíveis a 18% dos alunos em julho, diminuindo em relação a maio de 2020, cujo número chegava a 26%. Nesse período, aumentou de 31% para 38% o percentual de alunos cujos pais e responsáveis temiam que desistissem da escola por não conseguirem acompanhar as atividades (DATAFOLHA, 2020, p. 1-5).

Em um panorama nacional sobre acesso à internet, pode-se utilizar a pesquisa TIC Domicílios, feita em 2019, que constatou que 43% dos domicílios urbanos brasileiros possuem computador em casa. Quanto à conexão com a internet, 75% dos lares urbanos possuíam algum meio de conexão. Na totalidade do Brasil, a pesquisa apontou que 20 milhões de domicílios não possuíam acesso à internet (28%), um a cada quatro brasileiros não usa a internet (47 milhões de não usuários, isto é, 26% da população), e o celular é o dispositivo mais utilizado para o acesso à internet (99%), com 58% dos brasileiros acessando a internet somente por meio dele (CETIC, 2019, p. 1-31).

É nesse contexto de aprofundamento das desigualdades causado pela pandemia que o LEDEC se insere e no qual encontramos alguns dos nossos maiores desafios – mas, também, algumas das nossas melhores respostas.

2.3. OFICINAS COM ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO

Entre as atividades em que os membros do LEDEC poderiam se engajar durante o semestre, uma delas consistia na criação de um Grupo de Trabalho focado na construção de oficinas sobre direitos e cidadania a serem aplicadas virtualmente com alunos da Escola Estadual Dra. Maria Augusta Saraiva, projeto que foi intermediado por meio de parceria construída com a Clínica de Acesso à Justiça da FGV, coordenada pela professora Maria Cecília de Araújo Asperti, que já havia realizado oficinas presenciais por vários anos com a escola.

Inicialmente, pensou-se em limitar os alunos participantes de acordo com idade e ano escolar, mas, depois de conversas com a coordenadora e professoras da escola, decidimos não limitar o oferecimento da oficina, aceitando alunos desde o 5º até o 9º ano do Ensino Fundamental e, mais tarde, incluindo também alunos do Ensino Médio oriundos da Escola Estadual Professor Mauro de Oliveira, por meio de convite realizado pelas professoras da Maria Augusta.¹¹ A Figura 1 apresenta a imagem divulgada nas redes sociais da E. E. Dra. Maria Augusta Saraiva para anunciar a terceira oficina.

Figura 1 – Imagem divulgada nas redes sociais da E. E. Dra. Maria Augusta Saraiva para anunciar a terceira oficina



Fonte: Elaboração própria.

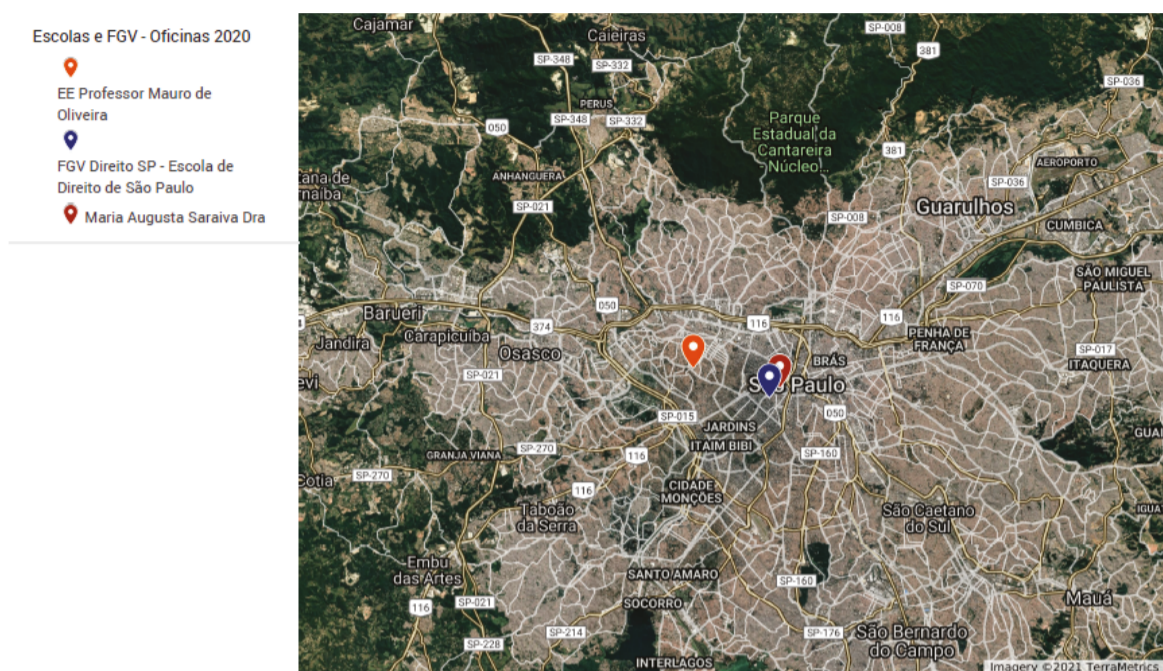
11 Entendemos que a grande diferença de idade e ano escolar dos alunos poderia representar um enorme desafio para a construção e aplicação das oficinas, dada a heterogeneidade de bagagem prévia e, mesmo, de diferentes capacidades de articulação de conceitos mais ou menos abstratos, mas confiamos na avaliação das responsáveis pela Escola parceira, uma vez que estas nos sinalizaram que havia grandes chances de sucesso de acordo com experiências prévias e conhecimento profundo dos alunos que participariam das oficinas.

Nas discussões realizadas entre os integrantes do LEDEC e da Clínica de Acesso à Justiça envolvidos na construção das oficinas, decidiu-se pela realização de três oficinas virtuais, as quais abordariam, nesta ordem: movimentos sociais, direitos das crianças e direitos políticos. Ao longo das reuniões do Grupo de Trabalho, esses temas passaram a receber recortes mais específicos, com o propósito de avançar na profundidade dos temas conforme as oficinas acontecessem e houvesse maior familiaridade com os alunos e eles com os temas relativos ao Direito. Além disso, como já era adotado nas oficinas presenciais, o protagonismo do aluno e os métodos participativos de ensino deveriam ser prioridade na construção das aulas.

Assim como a dinâmica de encontros do LEDEC foi afetada pela necessidade de desenvolver as atividades a distância, virtualmente, isso também aconteceu com as oficinas. No entanto, as oficinas contaram com mais marcadores de desigualdade do que aqueles próprios às atividades entre os integrantes do LEDEC, uma vez que o acesso à internet é um enorme obstáculo para conseguir a adesão dos alunos, bem como desenvolver aulas com recursos mais avançados para ensino a distância.

Muitos alunos das escolas parceiras enfrentam realidades socioeconômicas diferentes daquela da maioria dos membros do LEDEC. Conforme o Projeto Político Pedagógico 2016/2019 da E. E. Dra. Maria Augusta Saraiva, a maioria dos alunos vem de famílias de baixa renda, que moram em casas com uma ou duas dependências ou em prédios ocupados (cerca de 30% do alunato). O desemprego é uma realidade constante para essas famílias, sendo que parcela considerável dos pais não concluiu o Ensino Fundamental e luta pelo básico para sobrevivência. Entre as profissões dos pais dos alunos, há operários de pequenas empresas, zeladores, porteiros, vigias noturnos, cozinheiros, auxiliares de escritório, caixas e balconistas (PLANO DE GESTÃO 2016/2019, 2016, p. 14). Na Figura 2, a seguir, consta o mapa de São Paulo com a FGV DIREITO SP, a E. E. Dra. Maria Augusta Saraiva e a E. E. Prof. Mauro de Oliveira.

Figura 2 – Mapa de São Paulo com a FGV DIREITO SP, a E. E. Dra. Maria Augusta Saraiva e a E. E. Prof. Mauro de Oliveira



Fonte: Elaboração própria a partir do Google My Maps.

As escolas parceiras obtiveram pacotes de dados móveis patrocinados pela Prefeitura do Município de São Paulo para possibilitar que os alunos acompanhassem as aulas durante a pandemia, uma vez que, como dito anteriormente, grande parte deles possui dificuldades de acesso à internet. No entanto, apesar de a garantia de acesso à internet ter facilitado muito na superação desse obstáculo, os dados patrocinados possuíam acesso única e exclusivamente à plataforma Google Meet. Esse fato mostrou-se elemento importante no momento de se considerar a construção das oficinas, uma vez que, entre as alternativas de aplicativos para o ensino a distância (como o Zoom e o Microsoft Teams), o Google Meet era o que possuía (até o momento da oficina) a menor quantidade de ferramentas para interação.

Conforme explicado anteriormente, as atividades semanais feitas entre os membros do LEDEC utilizavam o Zoom, que conta com a possibilidade de criar salas entre as pessoas presentes na conversa, levantar a mão para tirar dúvidas, utilizar filtros e planos de fundo, colocar símbolos para representar emoções ou opiniões, realizar enquetes e votações, entre tantas outras ferramentas. Por outro lado, a versão do Google Meet disponível para os alunos da oficina não possuía essas funcionalidades, apenas a opção de colocar

um fundo quando se está utilizando o vídeo. Assim, foi preciso construir as oficinas de modo a superar essa limitação nas ferramentas.

Diante disso, um dos principais aliados para unir a pretensão de maior interação e protagonismo dos alunos com os recursos que tínhamos disponíveis foi o aplicativo Jamboard, também da Google, que emula uma lousa com a qual os alunos podem interagir (ver Figura 3).

Figura 3 – Imagem de tela do Jamboard em que foi feita a última oficina de 2020



Fonte: Elaboração própria. A seta aponta para o bairro da Bela Vista, no mapa de São Paulo, no qual está localizada a FGV DIREITO SP e a E. E. Dra. Maria Augusta Saraiva.

Como citamos anteriormente, esse projeto envolveu a realização de três oficinas, o que viabilizou que, após cada uma delas, pudéssemos aprender com os erros e os acertos dos métodos utilizados. A seguir, citaremos algumas características positivas e negativas das duas primeiras oficinas,¹² para

12 Apesar de terem sido ministradas majoritariamente por integrantes da Clínica de Acesso à Justiça, contaram com a presença de membros do LEDEC na apresentação de *feedbacks* e ideias para sua construção, uma vez que a ideia era de comunicação e dialogicidade entre os conteúdos apresentados nas oficinas.

que posteriormente possamos mostrar como isso foi incorporado à oficina de encerramento.

A primeira oficina, sobre movimentos sociais, buscou um contato inicial com as crianças e os adolescentes. Respondendo à limitação do Google Meet, a solução encontrada foi criar uma sala principal, com um *link* que era divulgado a todos desde o anúncio da oficina para os alunos, e outros vários *links* a serem enviados no *chat* da sala principal, com os nomes de cada aluno e monitor que deveriam entrar na sala secundária. Os monitores eram estudantes da Clínica de Acesso à Justiça e/ou integrantes do LEDEC, que deveriam ser moderadores da discussão em cada grupo, e levá-la, depois, para a sala principal. Nesses pequenos grupos, a primeira oficina visou uma aproximação: saber o nome de cada um, a idade, o que os alunos gostavam de fazer no tempo livre, e, após essas questões introdutórias que buscavam “quebrar o gelo”, perguntas voltadas para o tema da oficina. Assim, questionou-se o que eles entendiam por “manifestação” ou “se manifestar”, e se eles conheciam exemplos de alguma para colocarmos no Jamboard.

Uma dificuldade inicial apresentou-se logo no começo desse exercício: a diferença gigantesca entre o número de alunos que se inscreveram para participar da oficina e aqueles que compareceram. Preparados para um público de 40 alunos, tivemos a presença de, no máximo, dez. Os grupos que seriam ocupados majoritariamente por alunos acabaram com um número maior de monitores. O tempo que separamos para que oito ou dez alunos por grupo respondessem às questões acabou sendo excessivo, e a solução encontrada foi explorar cada resposta que era dada pelos dois ou três alunos que estavam presentes em cada grupo. Portanto, mais e mais questões foram feitas além daquelas previstas, exigindo dos monitores rápidas respostas e articulações entre as falas e a temática das oficinas.

Outro empecilho foi o próprio uso da plataforma pelos alunos. A maioria não apenas estava sem utilizar a opção de vídeo – provavelmente em razão de dificuldades de conexão –, como também não conseguia ou optava por não utilizar o áudio. Por isso, ainda que os monitores da oficina falassem por meio do áudio, as respostas às questões vinham majoritariamente por meio do *chat* do Google Meet. Isso tornou desafiador manter uma conexão

entre o que se discutia, mas, com os monitores comentando e lendo o que era enviado no *chat*, foi possível contornar.

Quando voltamos à sala principal, recapitulamos com a aluna da Clínica que coordenava a oficina o que foi discutido nos pequenos grupos, dando ênfase aos nomes dos estudantes que participaram e aquilo que disseram. Como se esperava, mencionar as respostas dos alunos, citando seus nomes, foi um bom incentivo para que participassem mais ao longo da aula. A discussão desenvolveu-se bem e um outro elemento muito importante entrou em ação: o Jamboard.

Antes da oficina, *slides* de Powerpoint construídos com o conteúdo da oficina foram transferidos para as telas do Jamboard. A característica dos *slides* é que eles estavam incompletos: caberia aos alunos preenchê-los com suas respostas. Assim, foi feito um compartilhamento da tela no Google Meet, de modo que apenas os monitores da oficina podiam mexer no quadro do Jamboard, com um *link* próprio. As respostas dos alunos às perguntas eram preenchidas no formato de *post-its* ou notas coloridas que o quadro virtual permite adicionar.¹³ O fato de haver espaço na tela que “deveria” ser preenchido parecia fazer com que os alunos tivessem vontade de contribuir, até os que participavam por *chat* ou eram mais tímidos. Tudo o que era dito se tornava um *post-it*, o que também facilitava a acessibilidade do que foi dito para muitos que não puderam escutar ou acompanhar o que o colega disse, além de valorizar cada uma das falas. Além disso, isso permitia registrar o momento interativo da aula, para que pudéssemos analisar as respostas posteriormente e guardar para experiências futuras.

Após essa primeira oficina, os trabalhos da segunda oficina, sobre direitos das crianças, puderam ser mais bem adaptados. Um dos fatores foi abrir mão dos pequenos grupos de discussão: como poucos alunos puderam comparecer à oficina virtual, era melhor reuni-los em apenas uma sala do Google Meet, evitando dividir e criar um predomínio de monitores e pessoas mais velhas

13 Algumas das lâminas de *slide* preenchidas com as respostas dos alunos estão disponíveis em: <https://drive.google.com/drive/folders/1V1vTK3JGzX7HoX3c8eZyo5zU5ssI1Str?usp=sharing>. Acesso em: 31 jan. 2022.

(não alunos), que não eram o público-alvo. Isso, de fato, facilitou muito a agilidade e o rendimento da oficina, que teve tempo para apresentações iniciais e o desenvolvimento da dinâmica principal.

Seguindo o que obteve bons resultados, os *post-its* e atividades de “preencher” respostas e espaço deram muito certo novamente. Agora, além da discussão sobre movimentos sociais e suas realidades feita na primeira oficina (vários alunos falaram sobre o movimento Vidas Negras Importam e manifestações quanto ao assassinato de jovens negros no Brasil), os estudantes falaram sobre aquilo que eles entendiam como direitos próprios das crianças, assim como sobre o direito à escola e, conseqüentemente, à educação.¹⁴

Chegando, enfim, à última oficina, diversos aprendizados puderam ser adicionados para que se pudesse aproveitar ao máximo a experiência de aproximação dos alunos com os temas de Direito e cidadania já realizada nas oficinas anteriores, mas, dessa vez, focando-se na temática dos direitos políticos.

Uma vez que essa oficina seria realizada no dia 26 de novembro, algumas semanas após o primeiro turno das eleições municipais e três dias antes do segundo, acreditamos que seria estimulante para os alunos a realização de uma dinâmica de *roleplay* da Câmara dos Vereadores, instigando os alunos a assumirem papéis de legisladores e membros da sociedade civil com interesses diversos. No entanto, depois de conversas internas e *feedbacks decorrentes* das oficinas virtuais, percebemos os entraves didáticos e de acessibilidade que tentar trabalhar com esse método poderia trazer aos alunos. Não só seria preciso fazer enormes simplificações quanto ao processo legislativo, como a execução dependeria de um esforço coletivo e de uma presença massiva dos estudantes.

Foi nesse contexto em que nos deparamos, em uma das oficinas de formação interna do LEDEC, com o *e-book Dinâmicas de educação polí-*

¹⁴ Alguns dos resultados estão disponíveis em: <https://drive.google.com/drive/folders/14r-REddT9S7UIYgLqoax7hFUmNK-by4RB?usp=sharing>. Acesso em: 31 jan. 2022.

tica, material elaborado pelo Pé na Escola com o Politize!¹⁵ As dinâmicas serviram de inspiração para que repensássemos o projeto da última oficina e, assim, decidimos por utilizar a dinâmica “Criando um país”, com adaptações ao contexto das aulas virtuais e ao que conhecíamos do comportamento dos alunos.

A dinâmica original consiste na criação de instituições políticas de um país fictício. Os alunos tornam-se integrantes da Assembleia Constituinte desse país, e devem enfrentar o desafio não apenas de construir uma Constituição, mas também de fazer escolhas perante pessoas com opiniões e ideias muitas vezes distintas.

A princípio, pensamos em manter estruturas centrais da dinâmica do *e-book*, como separar os alunos em grupos (diferentes salas do Google Meet, assim como na primeira oficina) para que decidissem pontos principais do seu país. Isso porque parte da revelação da dinâmica era discutir o que se tornou cada país criado pelos grupos, e em qual deles cada um preferiria viver. Assim, por exemplo, um aluno que teve suas ideias pouco acolhidas nas escolhas do próprio grupo poderia, de fato, querer viver em um outro país, trazendo reflexões importantes sobre minorias.

Antes de nos decidirmos por essa opção, fizemos uma simulação da oficina com os alunos, monitores e a professora da Clínica de Acesso à Justiça com uma semana de antecedência. Dividimos os grupos e em cada um deles um dos coordenadores da oficina fez perguntas a serem respondidas sobre o país fictício: desde questões quebra-gelo, como “qual será a cor da bandeira?” e “qual o animal símbolo?”, até aquelas mais próprias da estruturação de uma Constituição, como “o que você não quer que seu país tenha?” e “o que não pode faltar no seu país?”, “quem irá governar?”, “o que acontece com quem desobedece as leis?”. Nesse processo, percebemos que a ordem das perguntas que havíamos feito não era a mais intuitiva ou convidativa, e também retiramos muitas outras questões que eram complexas demais para serem respondidas no período da oficina (no máximo 1 hora e 30 minutos).

¹⁵ O *e-book* está disponível em: <http://materiais.politize.com.br/1e4Ge3Q7t/eBook-Dinamicas-educacaopolitica-pe-na-escola>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Obtivemos um retorno dos alunos da clínica sobre aquilo que mais os interessou e instigou na atividade, assim como sobre aquilo que poderia mudar.

Essa experiência foi determinante para que optássemos por fazer a dinâmica da oficina com todos juntos na mesma sala, sem divisão em grupos. Em compensação, poderíamos usar o tempo “ganho” complementando essa experiência por meio da comparação com as instituições brasileiras. Por isso, em uma exposição de 10 minutos, mostramos imagens que respondiam às questões do país fictício, só que aplicadas ao Brasil: Quem governa? Quem cria as leis? Quais são as nossas instituições políticas? O que elas são (o que foi apresentado por meio de imagens das casas do Congresso Nacional, do Palácio do Planalto, da Assembleia Legislativa de São Paulo, da Câmara Municipal de São Paulo, do Palácio dos Bandeirantes e do Palácio da Anhangabaú)? O que acontece com quem descumpra as leis no nosso país? Além disso, explicamos que a atividade que eles fizeram consistia em parte do trabalho que uma Assembleia Constituinte enfrenta, conectando com o aprendizado que os alunos tiveram nas últimas oficinas sobre o que é a Constituição Federal.

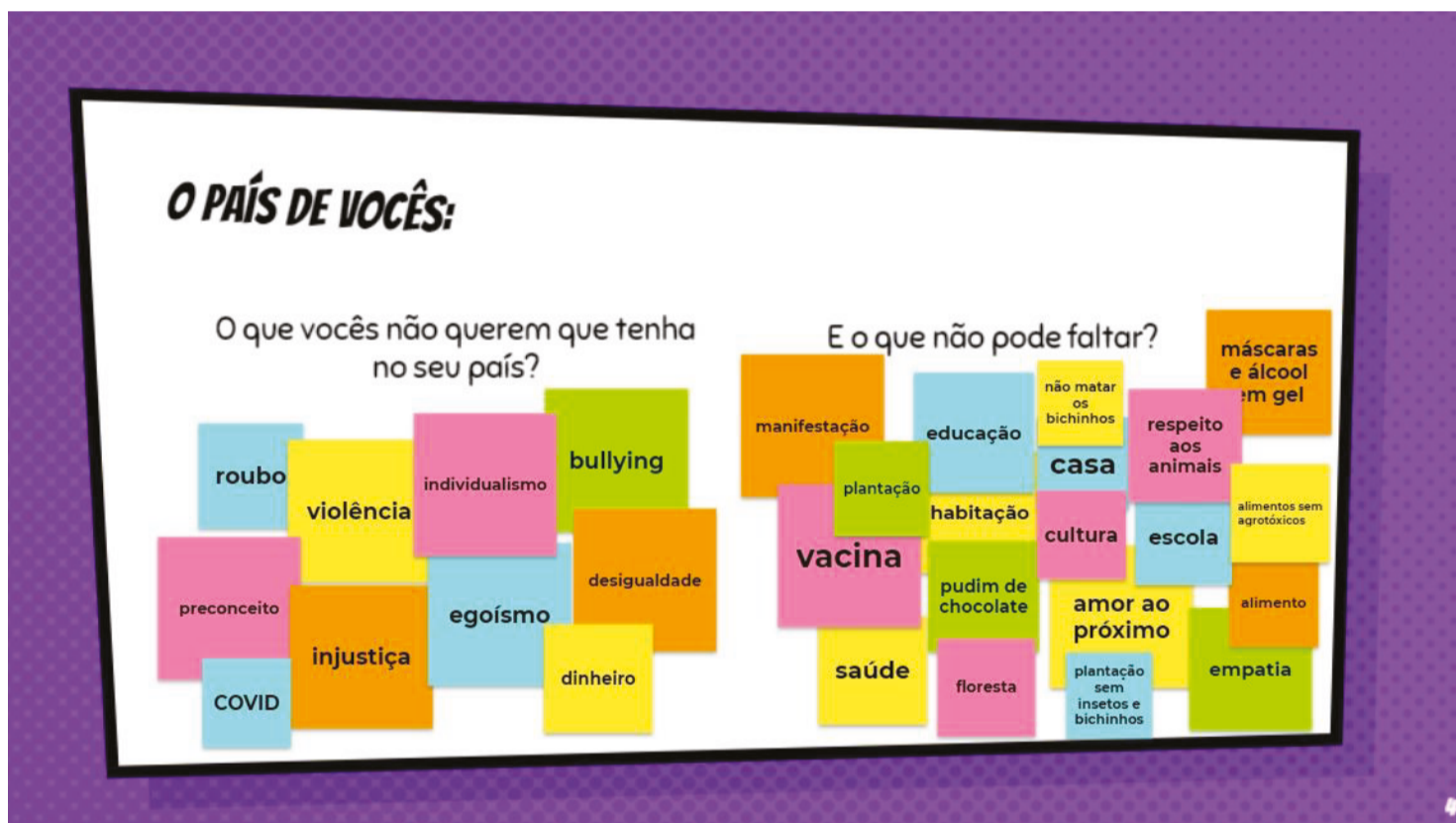
A última atividade, em conexão com o contexto eleitoral, visava falar sobre a obrigatoriedade do voto, a idade com que se pode votar e perguntas sobre o interesse dos estudantes em votar com 16 anos. Essa questão obteve poucas respostas no começo, mas, como havia pessoas maiores de idade presentes (monitores e professores da escola), algumas compartilharam suas experiências de votação para que os alunos se sentissem mais aptos a participar, o que ocorreu.

Todas as questões formuladas contavam com espaços a serem preenchidos com *post-its*, desenhos ou imagens no Jamboard, o que contou com enorme colaboração dos alunos presentes. Cada resposta seria anotada e comentada e, quando uma resposta significava algo paradoxal ao que os outros haviam decidido, seria o momento de discutir qual deveria prevalecer. Esse foi o caso da difícil escolha sobre quem governaria o país fictício: um dos alunos? Um representante para cada grupo social?

A quantidade de respostas e as discussões por elas propiciadas superaram as expectativas dos formuladores, o que significou que não apenas foi preciso improvisar respostas aos questionamentos dos próprios alunos

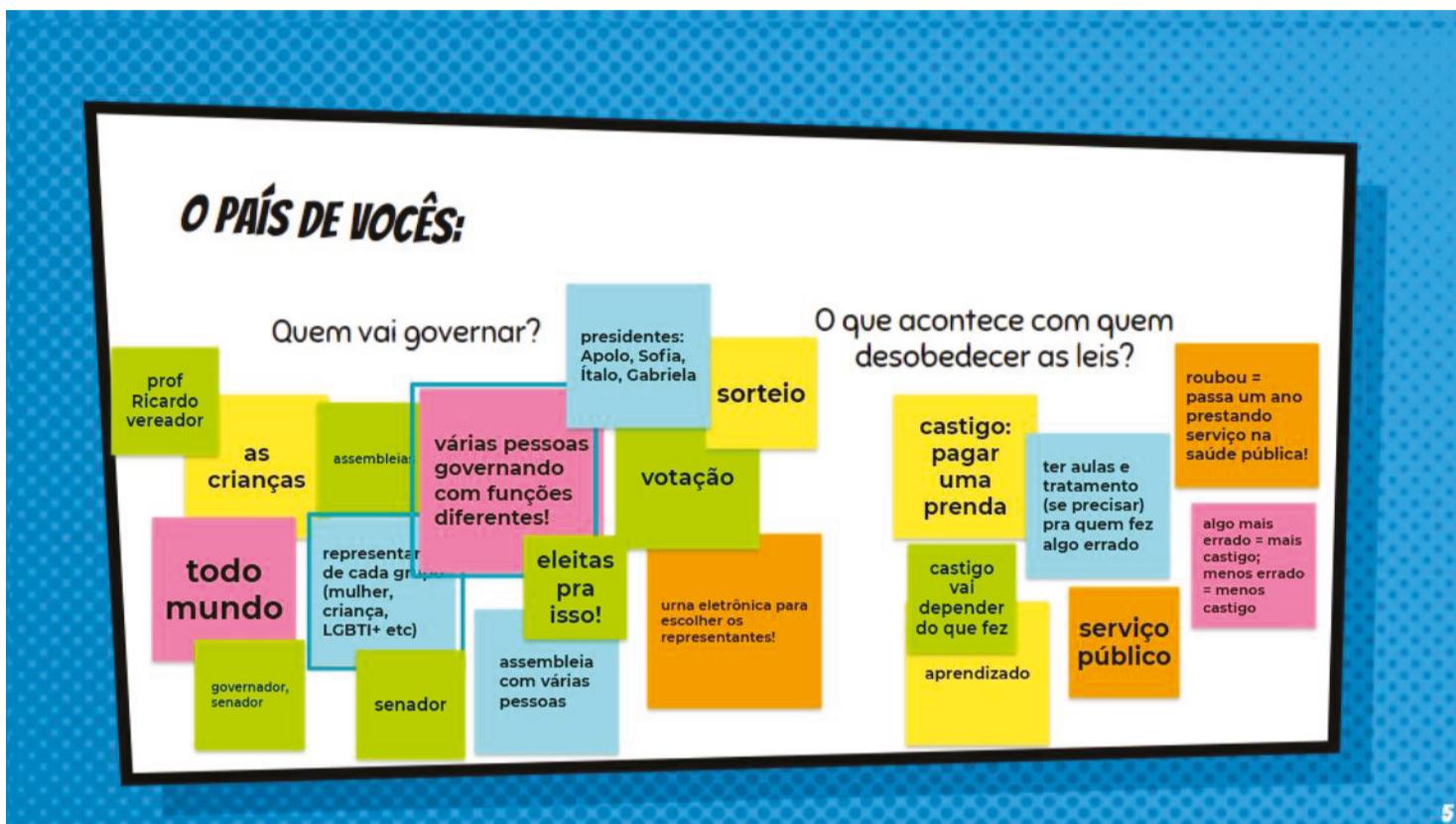
como foi necessário tomar cuidado para que o horário da oficina não fosse ultrapassado. Se houvesse mais tempo disponível, diversos outros debates poderiam ser realizados. Foi importante selecionar as falas e intervenções que melhor atenderiam aos propósitos da oficina e ao aprendizado do grupo. Ao mesmo tempo, manter algumas perguntas sem respostas definitivas poderia ser uma provocação para que os alunos guardassem consigo e buscassem meios de responder aquilo que os inquietava na dinâmica. As Figuras 4 e 5 apresentam as respostas dos alunos registradas.

Figura 4 – Imagem de tela do Jamboard com as respostas dos alunos registradas



Fonte: Elaboração própria.

Figura 5 – Imagem de tela do Jamboard com as respostas dos alunos registradas¹⁶



Fonte: Elaboração própria.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os objetivos do projeto do LEDEC, as experiências aqui relatadas, os desafios na execução do projeto e as soluções encontradas para os superar, entendemos que a extensão, ainda que com recursos limitados, foi capaz de cumprir com o seu propósito.

Como apresentado, enfrentamos um dos nossos principais empecilhos nesse percurso: o ineditismo de se construir um projeto de extensão em meio a uma pandemia que modificou intensamente as formas de relacionamento social e que impactou, de forma especialmente relevante, o contexto edu-

¹⁶ O restante do conteúdo produzido para e na oficina está disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1WP_cPUDvZu4JfZk7EAKXDQHTUkG49jWM?usp=sharing. Acesso em: 31 jan. 2022.

cacional. A ideia de preparar um grupo de alunos para aplicar aulas sobre direitos e cidadania era, em si, um enorme desafio, o que apenas se intensificou com a escassa experiência de como lidar com o ensino a distância durante uma pandemia, somada a obstáculos na conexão e acesso à internet para muitos alunos.

Como forma de solucionar no melhor grau possível essas dificuldades, utilizamos ferramentas de interação virtual, como o Zoom (nas reuniões e encontros internos do LEDEC), o Google Meet e o Jamboard (os dois últimos nas oficinas aplicadas). Nossa interação com alunos de escolas públicas só foi possível em razão da preocupação da coordenação em buscar parcerias e o apoio da Prefeitura de São Paulo no fornecimento de pacotes de dados aos seus estudantes. Quanto às reuniões do LEDEC, a utilização da plataforma Zoom ocorreu graças à ajuda de professores e do Centro Acadêmico da FGV para que o máximo de ferramentas possíveis fossem utilizadas durante os encontros, possibilitando grupos de discussão e organização do debate.

Ainda, incentivamos tanto nos encontros quanto nas oficinas a valorização e a exposição de experiências pessoais ou que se mostrassem relevantes na realidade das pessoas envolvidas, para instigar maior participação e criar um senso de alteridade entre os integrantes. Assim, viabilizamos que eles compartilhassem histórias vividas no ambiente escolar e que os temas das oficinas tivessem relação com a realidade dos alunos, como a sua faixa etária (direitos das crianças e adolescentes), movimentos sociais de moradia (muitos alunos vivem em ocupações em São Paulo), discriminação racial (movimento Vidas Negras Importam), bem como a abordagem de eleições em meio à campanha política de 2020 (eleições municipais de São Paulo).

Mesmo com as limitações do ambiente virtual e de plataformas, no caso das oficinas, foi possível utilizar com sucesso metodologias ativas de ensino, com poucos momentos em que uma atividade meramente expositiva se mostrou necessária e predominante. Durante os encontros e as oficinas, o método socrático foi elemento dominante, sendo o *roleplay* utilizado em parte da última oficina aplicada. Também percebemos formas de atrair a atenção e participação ativa dos alunos, como o uso da plataforma do Jamboard para que preenchessem espaços vazios nos *slides* com as suas respostas e

opiniões, assim como utilizamos diversos recursos gráficos e coloridos nas apresentações.

Ademais, sendo um projeto de extensão que visa manter-se continuamente ativo, independentemente de membros e parcerias específicas, o futuro do projeto encontra-se em construção mediante um plano de institucionalização e expansão de suas atividades, que se norteia pela seguinte questão: como dar continuidade ao projeto em 2021, ainda durante uma pandemia?

Por isso, alguns dos endereçamentos da extensão para 2021 envolvem a adaptação do conteúdo desenvolvido em 2020 para a sua aplicação nesse ano, ainda em ambiente virtual. Diferente do previsto, as aulas criadas pelos integrantes do LEDEC, pensadas para um futuro de reabertura, serão realizadas a distância¹⁷ e com outro público além daquele planejado no ano anterior. Isso porque foram realizadas novas parcerias, como aquela com o cursinho popular da FGV (Cursinho FGV),¹⁸ aumentando a interação da extensão com outros projetos com propósitos similares e que também estão melhor adaptados ao ensino remoto (o CFGV vem adotando dinâmicas de aulas remotas desde o segundo semestre de 2020).

Com o processo seletivo de membros para 2021, optou-se pela criação de encontros de formação para novos docentes e integrantes, condensando as principais discussões do último semestre. Assim, será feita uma introdução dos novos membros aos princípios teóricos e metodológicos do LEDEC e às discussões sobre métodos ativos de ensino. Como o número de encontros foi reduzido, houve também a ampliação da disponibilidade de tempo para encontros extra de formação, que serão construídos a partir da sugestão dos membros, considerando seus interesses e as dificuldades que entenderem necessárias para enfrentar de forma mais aprofundada.

17 Após passarem por um processo de adaptação baseado no guia *Ensino participativo on-line: recomendações para o contexto atual* (FEFERBAUM e RADOMYSLER, 2020) e em consultas a pesquisadores e professores que estejam enfrentando as dificuldades do ensino remoto.

18 Organização criada e gerida por alunos de todos os cursos da FGV SP, destinada a oferecer aulas preparatórias para o vestibular para alunos de baixa renda.

Ainda, para melhor contemplar a questão da diversidade dos integrantes, foram adotadas estratégias mais avançadas para a divulgação do processo seletivo, visando que o conhecimento sobre a existência do projeto extravase o ambiente de elite e homogêneo das instituições em que boa parte do projeto fora divulgado. Além de procurar que o projeto chegue em outras instituições de ensino além daquelas já alcançadas, também se pretende compartilhar e explicar o projeto em grupos de estudo e coletivos voltados para diferentes grupos sociais dessas mesmas instituições, como grupos LGBTQIA+, coletivos de minorias racializadas e grupos de bolsistas, por exemplo.

Em termos institucionais, o LEDEC contou com uma melhora na sua democratização. Isso porque, ao ser fundado, havia apenas três alunos responsáveis por coordenar o projeto e realizar suas principais escolhas. Entretanto, em 2021, integrantes que ingressaram no semestre anterior passaram a ocupar funções de coordenação e administração, tornando o quadro geral do projeto composto por quatro diretores de área e seis colaboradores, além da equipe docente, composta tanto por membros que exercem funções administrativas quanto que se dedicam exclusivamente à aplicação de aulas.

Ainda no campo institucional, deu-se continuidade à construção de um Estatuto Social e de um Regimento Interno por parte dos membros, e à criação de um Código de Ética, para que cuidados essenciais e questões éticas na relação entre integrantes e entre o público-alvo sejam contemplados.

Em face dessas proposições, acreditamos que a experiência do LEDEC pode servir de modelo e inspiração para que muitos outros projetos de extensão similares não sejam descontinuados e desincentivados em razão das limitações e percalços trazidos pelo ensino a distância enquanto a pandemia de covid-19 não é controlada no Brasil. Sem desconsiderar que um contexto de normalidade provavelmente abriria espaço para caminhos e experiências muito mais diversas e potencialmente mais satisfatórias, entende-se que não se pode fechar portas para a democratização do ensino, do acesso à justiça e da relação entre o ambiente acadêmico e o restante da sociedade. Por isso, defendemos que todos os recursos possíveis continuem sendo utilizados para que projetos como o LEDEC permaneçam nascendo, ainda que em situações extremas e que exigem desafios para sua concretização.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI, Fabrício. Educação popular na universidade, uma construção a partir das contradições, reflexões e vivências, a partir do PET (Programa de Educação Tutorial) educação popular da UNIFESP-Baixada Santista. *Revista E-Currículo*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Painel Coronavírus*. Brasília, 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). *Pesquisa TIC Domicílios 2019: principais resultados*. 26 de maio de 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

FEFERBAUM, Marina; RADOMYSLER, Clio. *Ensino participativo on-line: recomendações para o contexto atual*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43548051/2020_Ensino_Participativo_Online_recomenda%C3%A7%C3%B5es_para_o_contexto_atual. Acesso em: 31 jan. 2022.

FERRASOLI, Dante. Elite está nos cursos mais concorridos da USP; a classe C, nos menos. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 27 nov. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1835996-elite-esta-nos-cursos-mais-concorridos-da-usp-a-classe-c-nos-menos.shtml>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 65 p. Disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FUNDAÇÃO LEHMANN. Acesso às atividades escolares não presenciais aumenta na rede pública, mas 77% dos estudantes se sentem tristes, ansiosos, irritados ou sobrecarregados na pandemia, mostra pesquisa DataFolha. *Fundação Lehmann*, 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/97r65vVy55x1aZyOUpGhklaAyxYBwtqXTgh5mIb7.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GADOTTI, Moacir. *Extensão universitária: para quê?* São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10303/O%20instante%20do%20encontro.pdf?sequence=1>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GOMES DA SILVA, Guilherme Henrique; POWELL, Arthur Belford. Microagressões no ensino superior nas vias da educação matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 44-76, 2017. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/311>. Acesso em: 31 jan. 2022.

NÚCLEO DIREITO DISCRIMINAÇÃO E DIVERSIDADE. *Escola sem partido? Reflexões sobre a discriminação em sala de aula*. São Paulo: Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade, 2016. Color. Disponível em: http://biton.uspnet.usp.br/ddd/wp-content/uploads/2017/01/Grupo-C_Vespertino_Cartilha_Escola-sem-Partido.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. Direitos sociais. In: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (coords.). *Enciclopédia jurídica da PUC-SP*. Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/54/edicao-1/direitos-sociais>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PLANO de Gestão 2016/2019. São Paulo: Escola Estadual Dra. Maria Augusta Saraiva, 2016.

POLITIZE! PÉ NA ESCOLA. *Dinâmicas de educação política*, 2018. Disponível em: <http://materiais.politize.com.br/1e4Ge3Q7t/eBook-Dinamicas-educacao-politica-pe-na-escola>. Acesso em: 31 jan. 2022.

REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da Desigualdade 2019: Tabelas*. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

REZETTI, Sheila Christina Neder *et al.* *Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?* São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação/ Universidade de São Paulo (USP), 2019. 127 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367420.locale=en>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CAPÍTULO 9

DOCENTES NEGRAS NA ACADEMIA DO DIREITO: PERCEPÇÕES DE HISTÓRIAS REAIS

**Paula Abi-Chahine Yunes Perim
Andressa dos Santos Sampaio de Camargo**

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa retrata um esforço preliminar de levantamento de dados e percepções pessoais de docentes negras no âmbito da academia do Direito. Partindo da inquietação sobre a ausência de mulheres negras nos bancos docentes das faculdades de Direito, em especial das faculdades mais conceituadas e renomadas, buscou-se compreender o processo de estratificação social da mulher negra, suas limitações e dificuldades, transportando-as para o âmbito da docência. Valendo-se de pesquisas já realizadas sobre o tema das mulheres na academia, foi possível apontar dados relevantes sobre o perfil da academia do Direito e sua composição, em termos de gênero e raça.

O objetivo central deste trabalho foi analisar e refletir sobre a trajetória de docentes negras na academia do Direito, com ênfase nas dificuldades enfrentadas para chegarem à posição que ocupam. Ainda, a fim de aproximar o máximo da realidade das mulheres negras no campo da docência jurídica, não se restringindo apenas à abordagem teórica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes negras que lecionam na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FADUSP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), faculdades renomadas do estado de São Paulo e que, há pouco tempo, introduziram novas disciplinas em sua grade curricular para tratar de temas como equidade, discriminação e gênero.

O propósito desta pesquisa ultrapassa o âmbito do diagnóstico, de modo que os dados coletados por meio dessas entrevistas permitirão uma análise individualizada acerca da história de vida de cada docente, podendo servir como ponto de partida para outras pesquisas que venham a surgir sobre o tema.

1. A ESTRUTURA DA SOCIEDADE: O MACHISMO E O RACISMO COMO PILARES DA HIERARQUIA SOCIAL

A estratificação social é uma particularidade que pode ser observada na sociedade moderna, existente nos dias de hoje, na qual há predominância do sistema capitalista. Característica presente nos mais diversos países, ela adquire formas distintas ao longo dos anos, de acordo com o contexto histórico em que se encontra inserida e é analisada.

Essa estratificação pode ser compreendida como um sistema social, no qual bens são distribuídos desproporcionalmente e certos indivíduos ocupam espaços de privilégios em detrimento de outros (GRUSKY, 1994, p. 50-56). Estruturando a sociedade moderna, esse sistema acarreta desigualdades que se apresentam sob diversos aspectos, dos quais se destacam, para o presente capítulo, os de gênero e raça.

Ser mulher e ser negro no Brasil é sinônimo de experienciar desigualdades em inúmeros setores da vida em sociedade, o que dificulta ou, até mesmo, impede aos integrantes desses grupos de acessar os mesmos privilégios desfrutados por homens brancos, tornando-os protagonistas de problemáticas sociais. É o que se depreende das estatísticas divulgadas pelo governo brasileiro ao longo dos últimos anos.

A título de exemplo, no último censo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), a população brasileira era composta por 209,5 milhões de pessoas, destas, 56,2% se autodeclararam pretos ou pardos, tornando a população negra a maioria no país. Ocorre que, apesar de serem a maioria da população, esses indivíduos encontram-se na base dos índices sociais que tratam de desenvolvimento e, por outro lado, no topo daqueles que destacam desigualdades.

Conforme se pode observar dos dados divulgados pelo IBGE, em 2019, no censo de *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, a população negra encontra-se em grande desvantagem no mercado de trabalho atual, sendo que apenas 29,9% dos cargos gerenciais são ocupados por pessoas pretas ou pardas, enquanto pessoas brancas ocupam 68,6% desses cargos, mesmo sendo minoria populacional. Por sua vez, nota-se que pessoas negras

se encontram no topo do desemprego no país, estando desocupada 64,2% dessa população. Nesse mesmo setor social, a população negra é atingida por outra desigualdade, a salarial, o que se pode observar dos índices divulgados na referida pesquisa, na qual consta que o rendimento médio mensal das pessoas brancas ocupadas é 73,9% superior ao das pretas e pardas ocupadas, padrão esse que se repete ano a ano na série histórica disponível.

Ao se efetuar um comparativo acerca dos rendimentos por sexo e raça, verificamos que as mulheres pretas são atingidas pela maior desigualdade, recebendo menos da metade do que os homens brancos auferem, significando apenas 44,4% dos rendimentos recebidos por eles. Nesse setor, as mulheres brancas possuem vantagem não só em relação às mulheres pretas, que recebem apenas 58,6% do salário daquelas, mas também em relação aos homens pretos, que recebem o proporcional a 74,1% de seus rendimentos.

Ainda, a população preta está igualmente na base dos índices de representação política do Brasil. Mesmo sendo a maioria populacional, ocupa, por exemplo, apenas 24,4% das cadeiras de deputados federais eleitos.

Enquanto a população negra figura como coadjuvante nos principais índices de desenvolvimento, acaba sendo protagonista dos principais índices de desigualdades. No que tange à pobreza monetária, a proporção de pessoas negras com rendimentos abaixo da linha da pobreza foi maior que o dobro da proporção verificada entre as pessoas brancas, sendo que, enquanto a taxa de pobreza destas é de apenas 15,4%, a dos negros atinge um patamar de 32,9%. Com relação à taxa de analfabetismo, a população negra também se encontra no topo da desigualdade, sendo que 9,1% dessa população é analfabeta, ao passo que somente 3,9% dos brancos o são.

Outro índice extremamente alarmante diz respeito à taxa de homicídios no Brasil, que aponta que a taxa de homicídios entre a população negra é de 98,5, enquanto a de pessoas brancas é de 34,0, a cada 100 mil jovens.¹ Isso

1 A taxa de homicídios corresponde ao “quociente entre o número total de homicídios registrados no Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM, do Ministério da Saúde, para um determinado ano e a população do país nesse mesmo ano, multiplicado por 100 mil habitantes” (IBGE, 2019).

significa dizer, *grosso modo*, que um negro no Brasil tem 2,9 vezes mais chances de ser assassinado do que uma pessoa branca.

Esses números são decorrência de diversos fatores históricos que marcam a trajetória do nosso país. Brevemente, como ponto de origem da desigualdade racial, está a escravidão, que foi legitimada, entre outros fatores, pela ideologia de inferioridade da raça negra em detrimento da raça branca, e, em seguida, sua abolição, que se operou sem qualquer ação afirmativa para permitir que a população negra, que foi retirada de sua terra natal, pudesse se estabelecer nesse país e reintegrar-se à sociedade, o que fez com que essa população saísse do estado de cativo para adentrar no estado de miséria.

Como realça Abdias do Nascimento:

a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado e a Igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem. (NASCI-MENTO, 1978, p. 65)

Nesse contexto, com a falta de acesso a condições dignas de vida, trabalho, moradia e educação, e com o ranço da ideologia de inferioridade da população negra, esta acabou por ser marginalizada e privada de diversas oportunidades, sequelas que perduram até os dias de hoje, traduzindo-se nas estatísticas aqui evidenciadas.

Quando se volta para a problemática de gênero, as desigualdades também são explícitas em nosso país. Contudo, antes de adentrar nesse tema propriamente dito, é importante compreender que as desigualdades suportadas por mulheres são diversas a depender das intersecções sociais apresentadas, como as de raça e classe, pois, ao se analisar o gênero em intersecção com esses dois fatores, verifica-se que opressões distintas são experienciadas por mulheres pobres e ricas, brancas e negras (RIBEIRO, 2018, p. 31).

Para o presente capítulo, importa focar na intersecção racial (sem afastar a relevância e interferência da intersecção de classe na análise que será proposta), a qual será explicitada neste capítulo para demonstrar alguns índices

sociais, como também nos seguintes, de modo a explorar o tema central proposto, a presença de mulheres negras na docência no Direito.

Pois bem, ao analisar o relatório *Estatísticas de Gênero – Indicadores sociais das mulheres no Brasil*, divulgado pelo IBGE em 2018, é possível perceber alguns dados relevantes acerca das oportunidades das mulheres neste país. Com relação às horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, as mulheres dedicam cerca de 73% de horas a mais que os homens, sendo que mulheres brancas dedicam cerca de 17,7 horas semanais e mulheres negras 18,6 horas semanais, enquanto homens brancos e negros empregam, respectivamente, 10,4 e 10,6 horas semanais nesse setor.

Esses dados influenciam diretamente a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho, por exemplo, ao se analisar quantas delas acabam por trabalhar em ocupações com carga horária reduzida, por terem de conciliar o trabalho doméstico com o remunerado. Tem-se que mulheres negras são as que mais exercem ocupações por tempo parcial, alcançando 31,3% destas, enquanto apenas 25% das mulheres brancas se ocupam dessa forma. Por outro lado, apenas 16% dos homens negros estão nesse modelo de ocupação e somente 11,9% dos brancos encaixam-se nesse perfil.

Entre outros fatores, essas ocupações parciais fazem com que as mulheres acabem por receber menos que os homens, de modo que sua remuneração é cerca de $\frac{3}{4}$ do que aqueles recebem. Enquanto a média salarial dos homens era de R\$ 2.306,00 no ano de 2018, a das mulheres atingia R\$ 1.764,00. É possível perceber, ainda, que, além das mulheres negras dedicarem mais horas aos afazeres domésticos que os homens – negros e brancos – e mulheres brancas, também estão mais presentes nas ocupações por tempo parcial, o que reforça sua desigualdade salarial não somente em relação aos homens brancos e negros, mas também em relação às próprias mulheres brancas, como já mencionado.

Ainda, os cargos gerenciais, em 2016, eram 60,9% ocupados por homens, e, desses cargos, apenas 39,1% eram ocupados por mulheres, mesmo estas sendo maioria com diploma de ensino superior.

Analisando-se a representatividade na vida pública, as mulheres também estão em grande desvantagem em relação aos homens, ocupando, por exemplo, apenas 16% do Senado e 10,5% da Câmara do Deputados. Quanto às

mulheres negras, estas são ainda mais sub-representadas, ocupando apenas 1,2% do Senado e 2,5% da Câmara dos Deputados, segundo levantamento realizado pelo Datafolha. Nesse setor, o Brasil encontra-se atrás de países como Ruanda, Bolívia, África do Sul e Afeganistão, ocupando a 152ª posição entre os 190 países que informaram, à organização internacional Inter-Parliamentary Union, o percentual de cadeiras ocupadas por mulheres em seus parlamentos.

Assim como as desigualdades raciais, as desigualdades de gênero têm suas raízes em distintos contextos históricos e estereótipos estruturados na sociedade. Remonta à antiguidade a ideologia cristã, introduzida na sociedade, acerca da fragilidade da mulher e sua subordinação ao homem (HOOKS, 2018, p. 14), ideologia essa que se desenvolveu com o decorrer do tempo, amoldando-se aos diferentes contextos e desencadeando diversas formas de opressão. A raiz do patriarcado, que traduz essa ideologia, é a propriedade do homem sobre a mulher (VIALLE, 2018, p. 2), que opera como a legitimação de que privações e violações podem ser lançadas contra ela, seja no campo da educação, da liberdade sobre seu próprio corpo ou de sua força de trabalho.

Conforme afirma a filósofa Angela Davis em seu livro *Mulher, raça e classe* (2016), essa concepção de inferioridade feminina foi fortemente reafirmada com o surgimento do capitalismo industrial, o qual introduziu na sociedade uma noção do homem provedor e da mulher mãe e dona de casa, sendo que esses estereótipos limitavam as mulheres brancas ao ambiente doméstico. Assim, tornava-se cada vez mais rígida a assunção de que “o lugar de mulher é em casa” (DAVIS, 2016, p. 32) e de que, entre outros estigmas, sua mão de obra, seria menos valorizada que a masculina, concepção que desencadeia reflexos até os dias atuais, como brevemente demonstrado por meio das estatísticas aqui apresentadas.

Dessa forma, ante o cenário exposto, pode-se depreender que as desigualdades de gênero e raça estruturam a sociedade, fazendo com que, no topo da hierarquia social, se encontre o homem branco e, na base dela, a mulher negra. Essa estruturação diz respeito a como a sociedade se organiza, explicitando o “arranjo no qual os elementos da vida social estão ligados” (IANNI *et al.*, 1973, p. 35).

Essa estrutura é, portanto, replicada em diversos setores da vida em sociedade, atingindo notadamente o mercado de trabalho e o acesso a determinados cargos. Destarte, não diferente seria sua influência no que tange ao acesso de mulheres, brancas e negras, à docência da academia de Direito no Brasil, como se demonstrará nas linhas seguintes.

2. O TETO DE VIDRO E SUAS PARTICULARIDADES NA ACADEMIA DO DIREITO

Partindo-se das premissas traçadas no capítulo anterior, depreende-se que as desigualdades de gênero têm origem em diversos momentos históricos e que, com o passar do tempo, estas se operacionalizaram de formas diferentes, de acordo com o contexto em que estavam inseridas. Tais desigualdades são os pilares de uma estrutura social machista e genderizada, na qual é atribuído ao gênero feminino um papel de inferioridade hierárquica, que acarreta disparidades sociais em diferentes aspectos ao se compararem mulheres e homens.

Muito embora ainda haja uma lacuna no que tange a estudos de gênero na docência da academia de Direito (PAMPLONA, 2017, p. 8), pesquisas recentes² fomentam a discussão da referida temática analisando como a estrutura social genderizada impacta a carreira de mulheres na seara jurídica.

Pode-se extrair dos mencionados estudos que, para compreender o papel feminino na docência jurídica, faz-se necessária uma análise quanto aos obstáculos enfrentados pelas juristas brasileiras em razão da estrutura social genderizada. Esses obstáculos são traduzidos, de acordo com diversas autoras,³ por meio do conceito de “teto de vidro”, que se refere às barreiras invisíveis existentes no mercado de trabalho, que impediriam as mulheres de ascender a determinados patamares da hierarquia organizacional.

O teto de vidro, portanto, é reflexo da estrutura social machista existente na sociedade moderna e apresenta-se por meio de duas principais formas nas

2 Como as realizadas por Barbalho (2008), Bonelli (2016 e 2017), Bonelli *et al.* (2019) e Pamplona (2017).

3 Vide Barbalho (2008), Bonelli (2016 e 2017), Bonelli *et al.* (2019) e Pamplona (2017).

profissões jurídicas: a) a primeira é vertical, e, como mencionado, impede as mulheres juristas de ultrapassarem determinados patamares da hierarquia organizacional, ocupando cargos mais baixos e de menos prestígio; e b) a segunda forma é horizontal, que segrega a atividade jurídica entre áreas masculinas e áreas femininas, criando guetos femininos na carreira (PAMPLONA, 2017, p. 7).

Essas duas formas apresentam particularidades distintas a depender do contexto e da profissão que se analisa; mas, antes de identificar como estas se operam na docência jurídica, importante realizar uma análise de gênero na academia jurídica.

Algumas são as concepções de gênero desenvolvidas ao longo da história por pesquisadoras feministas; no entanto, destaca-se, para o presente capítulo, aquela trazida por Bonelli, a qual trata gênero como “uma construção social que procura fixar identidades a partir das diferenças percebidas entre os sexos, sendo também um modo de dar significado às relações de poder” (BONELLI, 2008, p. 270). Essas relações de poder são pautadas por estereótipos sexistas, de inferioridade da mulher e da limitação de suas atribuições ao ambiente doméstico, que, como explicitado na seção anterior, introduzem na sociedade a desvalorização de sua mão de obra. Assim, tais estereótipos operam na academia de Direito ditando as “regras do jogo” (BORDIEU *et al.*, 1991, p. 98), reproduzindo em seu interior a estrutura social genderizada.

Dos estudos realizados por Thorton (2014 *apud* BONELLI, 2016, p. 98), depreende-se que algumas funções acadêmicas, como as de gestão e avaliação, foram ganhando prestígio ao longo das décadas de 1980 e 1990 e, ao mesmo tempo, masculinizando-se, pois os docentes que conseguiam galgar estas posições eram homens juristas que ascendiam na carreira sob uma falsa ideologia de mérito. Essa ideologia entende-se falaciosa, pois os padrões de excelência profissional eram pautados em padrões masculinos e em “práticas informais racializadas” (BONELLI *et al.*, 2019, p. 668), reproduzindo a predominância de homens brancos e de classe alta nos cargos mais altos das profissões jurídicas, enquanto, por outro lado, pregava-se que mulheres não ascendiam na carreira pela sua “escolha” de dedicação à vida doméstica.

Ocorre que, em realidade, o que se opera por detrás dessa falsa ideologia de mérito é a estrutura social machista, que introduz culturalmente a ideia de

que os afazeres domésticos são de responsabilidade das mulheres, enquanto aos homens cabe apenas o papel de “ajuda” às suas companheiras. Nesse diapasão, como bem destaca Barbalho, em diversas carreiras jurídicas, como na advocacia, as mulheres apresentam uma maior estagnação profissional e experimentam avanços mais lentos na carreira, exatamente por terem de conciliar a vida privada com a profissional (BARBALHO, 2008, p. 70).

Da mesma forma, há mulheres que interrompem ou retardam seus estudos – especializações e pós-graduação – em razão dessa maior necessidade de aplicação do tempo à vida doméstica e à maternidade, enquanto, para os homens, esse cenário é invertido, pois há maior disponibilidade deles para os assuntos atinentes à carreira e menos para as questões da vida doméstica (BONELLI *et al.*, 2008, p. 279). É nesse contexto que a forma vertical do teto de vidro se opera, pois essas mulheres enfrentam maiores dificuldades para ascender na academia jurídica e acessar determinadas carreiras, como a de professoras universitárias, o que acarreta a existência de uma predominância masculina na docência do Direito, como será maior detalhado no capítulo seguinte.

Sob uma outra perspectiva, aquelas juristas que conseguem sobrepor essa hierarquia organizacional e alcançam a docência na academia de Direito enfrentam uma outra forma de discriminação, qual seja, a estratificação de gênero dentro da carreira docente, geradora de guetos femininos que se encontram às margens da profissão (VIANNA, 2002, p. 92). Isso porque as docentes que têm êxito em ingressar na carreira enfrentam a forma horizontal do teto de vidro e acabam por serem alocadas em disciplinas que, em razão de estereótipos machistas, são identificadas como do universo feminino, como direitos humanos, “redação jurídica, prática de julgamento e questões concernentes à família” (BONELLI, 2017, p. 103), ficando reservado aos docentes homens as disciplinas de maior prestígio financeiro, como Direito Constitucional, Empresarial, entre outras (PAMPLONA, 2017, p. 6).

Outrossim, não bastassem os obstáculos de gênero para ascensão na docência de Direito, que se perfazem de forma vertical e horizontal, há, ainda, barreiras raciais que se operam na academia jurídica que, somadas às barreiras sexuais aqui trabalhadas, acarretam a instituição de um corpo docente pouco diversificado no universo jurídico, como se explicitará a seguir.

3. O PERFIL DA DOCÊNCIA JURÍDICA: UMA ANÁLISE DE GÊNERO E RAÇA

A lacuna mencionada no tópico anterior, quanto à inexistência de estudos sobre as questões de gênero na docência da academia de Direito, intensifica-se quando se refere à interseccionalidade de gênero e raça. Isso porque, como bem afirma Gusmão (2009 *apud* CARVALHO *et al.*, 2014), escassas são as pesquisas que investigam as particularidades das mulheres negras no acesso à docência na academia. Nesse sentido, o que se buscará no presente capítulo é analisar precípuas questões de raça que, somadas aos obstáculos de gênero existentes na academia do Direito, expostos no tópico anterior, dificultam o acesso de mulheres negras à docência da academia de Direito.

Contudo, antes de se adentrar em quais questões de raça atuam como barreiras invisíveis que dificultam o acesso de mulheres negras à docência jurídica, faz-se necessário abordar, mesmo que brevemente, qual a raiz das desigualdades experienciadas por essas mulheres que, deveras, não é a mesma das mulheres brancas.

Angela Davis destaca muito bem em seu livro *Mulher, raça e classe* (2016) que, ao contrário das mulheres brancas, que tiveram como origem das desigualdades de gênero a inferioridade trazida pelo capitalismo industrial, por meio da noção patriarcal de que “lugar de mulher é em casa” (DAVIS, 2016, p. 13-32) e de que elas não serviam para o trabalho não doméstico, a inferioridade das mulheres negras em nada tem relação com sua força de trabalho. Isso porque, no mesmo contexto em que se dava esse capitalismo industrial, ocorria a escravidão e, nesse espaço, a força de trabalho da mulher negra escravizada era a mesma do homem negro escravizado; a hierarquia sexual introduzida pela ideologia capitalista não se operacionalizava em relação ao povo negro escravizado, pois ambos, mulheres e homens negros, eram reduzidos a objetos, meras ferramentas de trabalho.

Partindo desse contexto, temos que as desigualdades e a luta para as combater se dão de formas diferentes para mulheres brancas e negras, pois, enquanto aquelas tinham como projeto propulsor da luta a reivindicação de serem reconhecidas como cidadãs, com o direito ao trabalho remunerado, à participação na vida política e à equidade de gênero, as mulheres negras

estavam lutando contra o processo de escravidão, para serem reconhecidas como seres humanos e contra os estereótipos e a ideologia que pregavam a inferioridade da raça negra em relação à branca, luta essa que adquire novos objetivos com o passar dos anos e que não será exaurida no presente capítulo.

Nesse diapasão, tem-se que as desigualdades experienciadas pela mulher negra originam-se do processo de escravização do povo negro e das consequências que esse período reflete até os dias de hoje. Isso porque, como bem assevera Djamila Ribeiro, as condições de desigualdades experienciadas no cotidiano pela população negra brasileira são uma herança escravocrata, oriunda da falta de políticas públicas por parte do Estado brasileiro quando da abolição da escravidão (RIBEIRO, 2018, p. 48), o que, como já explicitado no tópico 2 deste capítulo, acarretou a exclusão da população negra da sociedade, deixando-a às margens da pirâmide social.

Essa exclusão social ocorreu e permanece ocorrendo nos mais diversos setores sociais. Basta uma simples análise dos índices destacados até aqui para se atestar que a população negra e, primordialmente, a mulher negra, continua protagonizando as estatísticas de desigualdades, seja no mercado de trabalho, na renda familiar, na academia ou na educação, ponto esse que merece essencial atenção para o presente capítulo. Isso porque, para entender a ausência de docentes negras na academia, é essencial compreender as dificuldades de acesso à educação enfrentadas pela população negra.

O acesso à educação é, notadamente, um dos meios fundamentais para inserção do indivíduo na sociedade (GONÇALVES, 2018, p. 351); contudo, as parcelas mais vulneráveis da sociedade encontram-se desamparadas nesse aspecto. O abismo existente entre a educação de base particular e pública é notório e, por consequência, aqueles que acessam esses diferentes ensinos não possuem as mesmas oportunidades. A população negra que, em decorrência do ranço escravocrata, encontra-se nos estratos mais pobres da população, acaba por experienciar a desigualdade nesse setor também, isso porque geralmente não tem acesso à “educação fundamental e média de qualidade do setor privado, o que limita as suas possibilidades de continuação dos estudos no nível superior em carreiras mais concorridas ou mais valorizadas” (GÓIS, 2008, p. 751).

A defasagem no acesso à educação básica acarreta uma significativa desigualdade no acesso de negros nas etapas mais elevadas de escolarização. Em pesquisa recente, Artes (2018) apresenta alguns dados acerca das desigualdades do acesso da população negra ao ensino superior, dos quais interessam destacar os que seguem: em 2000, havia um total de 21 negros para cada 100 brancos que acessavam a graduação, enquanto, em 2010, esse número sofreu um aumento, havendo na graduação 40 negros para cada 100 brancos (ARTES, 2018, p. 11-20).

Alguns fatores influenciaram essa mudança de cenário – que ainda se encontra longe de satisfatório –, dos quais se destacam as políticas afirmativas que visam diminuir as disparidades entre negros, brancos e indígenas. Essas políticas são fruto de pressão de movimentos sociais, como o Movimento Negro, que confrontaram o mito da ideologia de democracia racial (GONÇALVES, 2018, p. 353) que se estabelece no Brasil para, de um lado, denunciar o racismo estrutural existente e, de outro, cobrar do Estado sua responsabilização em combatê-lo. Dessa forma, são introduzidas políticas afirmativas por meio do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010), da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) e de iniciativas governamentais, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), as quais promovem o acesso de grupos vulneráveis, como a população negra, ao ensino superior (ARTES, 2018, p. 3).

No entanto, as mulheres negras que conseguem ultrapassar esse cenário de desigualdades e acessar o ensino superior ainda têm de enfrentar a estrutura machista e racista da academia. Isso porque a estrutura racista e machista que impera na sociedade brasileira cotidiana, explicitada ao longo deste trabalho, reflete-se em todos os setores sociais, não sendo diferente na academia do Direito.

Esse racismo na academia ocorre de inúmeras formas, seja na sub-representação de alunos negros ou docentes negros na academia, seja pela desvalorização do capital intelectual das mulheres negras que ingressam nessa academia.

Bem pontua bell hooks que a academia enxerga o trabalho intelectual da mulher negra como suspeito, pois estas não são tidas como membros legítimos de tradição intelectual imposta, já que seus antepassados tiveram

reservados a eles, mediante estereótipos racistas, a posição de meros serventes e não de acadêmicos, bem como pela herança escravocrata incutida na mentalidade da população de que mulheres negras seriam “só corpo sem mente”, pois ainda carregam, ante sua condição de gênero e raça, as marcas da exploração sexual e servil de seus corpos durante o período de escravidão (HOOKS, 1995, p. 469).

Assim, por um lado, obstáculos distintos dos que se operam para mulheres brancas são impostos para que mulheres negras acessem a academia, ante a opressão racial enfrentada por estas, por outro, a política do patriarcado (HOOKS, 1995, p. 475) impõe que obstáculos distintos sejam experienciados por mulheres e homens negros, pois estes não enfrentam os preconceitos de gênero. Dessa forma, mulheres negras não se encontram apenas na base da pirâmide de estratificação social, mas também na base de representação da academia.

Ao analisar dados quantitativos do Censo da Educação Superior de 2015 (INEP), Bonelli contribuiu para denunciar a falta de representatividade de mulheres e, primordialmente, de mulheres negras na docência do Direito, demonstrando que, se há sub-representação feminina, esse cenário é mais agravado ao se analisar a quantidade de docentes negras nessa academia. Consta da pesquisa que, dos 32.249 docentes da academia do Direito, 60% são homens; para 26,4% dos docentes computados, não há informação de cor/raça, mas daqueles de quem se tem informação, 57% são brancos ou amarelos, enquanto apenas 16% são pretos, pardos ou indígenas. Tratando-se de mulheres docentes, tem-se que as brancas e amarelas compõem 23% da docência dessa academia, ao passo que mulheres negras e indígenas compõem apenas 6% do professorado da academia jurídica (BONELLI *et al.*, 2019, p. 673-675).

Nesse tocante, cita-se a importante pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa e Estudo de Inclusão na Academia (GEPEIA), em novembro de 2018, que apontou que, dos 152 professores da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, 126 são homens (83%), sendo que, dos 40 titulares, apenas 4 são mulheres (10%). Essa diferença, como apurado, ocorre nos três níveis da carreira, sendo que apenas 19,29% das mulheres têm o cargo de professora doutora; 18,64% são professoras associadas e 15,38% são professoras titulares.

Desse modo, mulheres negras experienciam uma interseccionalidade de obstáculos para adentrar na academia e, em especial, na academia do Direito, em função do gênero e da raça. O teto de vidro para as mulheres negras é nitidamente mais denso ante essa interseccionalidade, com barreiras invisíveis existentes desde o acesso à educação até a (des)valorização de seu trabalho intelectual perante a academia, cenário que acarreta a existência de um corpo docente pouco diversificado na academia de Direito, na qual há uma latente predominância masculina e branca (BONELLI *et al.*, 2019, p. 674).

4. EXPERIÊNCIAS REAIS: A TRAJETÓRIA DE MULHERES NEGRAS NA DOCÊNCIA JURÍDICA

4.1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atingir o objetivo precípuo do presente trabalho, qual seja, extrair, por meio das experiências de vida de mulheres negras, suas dificuldades, percepções e obstáculos sobre a academia do Direito, foram realizadas entrevistas qualitativas, de cunho exploratório.

Neste capítulo, portanto, passa-se à análise do material produzido nas entrevistas, em que foram ouvidas três mulheres negras, assim autodeclaradas, dispostas a dialogar sobre sua condição racial e de gênero dentro da estrutura docente de duas das maiores e mais conceituadas faculdades de Direito do Brasil.

Para a escolha das docentes que seriam entrevistadas no presente trabalho, foi necessário, primeiro, delimitar em quais faculdades de Direito estas mulheres seriam buscadas, tendo sido escolhidas a Faculdade de Direito da USP (FADUSP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), faculdades renomadas do estado de São Paulo e que, há pouco tempo, introduziram novas disciplinas em sua grade curricular para tratar de temas como equidade, discriminação e gênero.

O recorte sugerido também teve por critério a atual situação de pandemia em que o Brasil se encontra, pois, em razão das medidas de restrição adotadas em quase todos os estados da federação, inclusive com o fechamento das universidades e faculdades de ensino públicas e privadas,

optou-se por selecionar faculdades em que o acesso ao banco de dados dos docentes fosse público e/ou as informações estivessem disponíveis para consulta imediata.

Uma vez delimitadas as instituições a serem analisadas, fez-se diligente pesquisa no *site* dessas instituições, por meio dos quais foi possível detectar as quatro e únicas docentes negras que lecionam nas mencionadas faculdades. Identificou-se, na FADUSP, apenas duas docentes negras (Profa. Dra. Eunice Aparecida de Jesus Prudente – DES e Profa. Dra. Gislene Aparecida dos Santos – DHU). Na PUC-SP, identificou-se 97 professoras mulheres entre os 250 docentes da Faculdade de Direito. Destas, apenas duas são negras (Profa. Dra. Lucineia Rosa dos Santos, da área de Direitos Humanos, e Profa. Dra. Mônica Melo, da área de Direito Constitucional).

Dessas docentes, somente três retornaram o convite para participar das entrevistas e dispuseram-se a compartilhar suas experiências pessoais e reflexões acerca da docência jurídica. Dessa forma, a fim de se estabelecer uma conexão analítica entre as experiências das docentes entrevistadas com as constatações teóricas que circundam o tema proposto, optou-se por utilizar um roteiro de entrevistas semiestruturado, possibilitando maior flexibilidade quanto ao diálogo com as docentes. As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2020, por meio digital, em razão das regras da quarentena estabelecidas pela pandemia de covid-19, utilizando-se a plataforma Microsoft Teams.

Obtendo-se prévia anuência, as entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo durado em torno de uma hora e meia cada.

A priori, insta apresentar, brevemente, as entrevistadas. A primeira entrevistada foi a Professora Dra. Lucineia Rosa dos Santos, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do departamento de Direitos Humanos da Faculdade de Direito. A segunda entrevistada foi a Professora Dra. Eunice Prudente, docente da Universidade de São Paulo, do departamento de Direitos Humanos da Faculdade de Direito. E, por fim, a terceira entrevistada foi a Professora Dra. Mônica de Melo, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no departamento de Direito Constitucional.

Para análise das informações coletadas nestas entrevistas e para a exposição das reflexões propostas, foram utilizados três eixos norteadores, quais

sejam: (i) a trajetória acadêmica das entrevistadas no caminho da docência; (ii) as dificuldades enfrentadas durante a docência em razão da raça e do gênero, e (iii) a percepção pessoal das docentes sobre a ausência de mulheres negras na docência jurídica. Nesses eixos, foram trabalhados os principais temas e questões que se apresentaram de forma similar na trajetória dessas docentes e que contribuíram para demonstrar a estrutura racial e genderizada que existe na docência da academia do Direito.

4.2. RESULTADOS OBTIDOS

Tratando do primeiro eixo teórico, qual seja, a trajetória acadêmica das entrevistadas, observou-se que as professoras apresentam trajetórias acadêmicas similares em alguns aspectos. As três professoras vieram de um panorama familiar simples, seus pais não possuem ensino superior e todas cursaram a educação básica em escola pública. A professora Eunice cursou, inclusive, o hoje intitulado Ensino Médio em escola pública, pois, como ela mesma aponta, ela ainda é da geração que alcançou ensino público de qualidade.

Quanto à professora Lucineia, no Ensino Médio, conseguiu uma vaga para o cursar em escola técnica privada, sendo que, para o custeio desse ensino, teve de trabalhar para auxiliar seu pai com os custos de seus estudos e outras despesas domésticas. Quando não era possível o pagamento em dia de alguma mensalidade, a escola lhe concedia bolsa para que não interrompesse seus estudos. A professora Mônica também cursou o Ensino Médio em escola privada, no entanto, seu pai conseguiu custear integralmente seus estudos, não necessitando de incentivos governamentais ou bolsas de estudo.

Nesse período, merece destaque o relato da professora Lucineia, que narrou episódios de racismo dentro da escola. A professora relatou que a discriminação racial podia ser percebida em distintas formas durante sua infância. Experienciou o racismo partindo dos alunos, que se valiam de sua cor e da dos demais colegas negros para realizar ofensas diretas. Vivenciou o racismo estrutural ao notar a evasão escolar de seus colegas negros, que não conseguiam terminar sequer a oitava série, seja pelo desestímulo, ante as ofensas sofridas, seja pela falta de condições financeiras. Ainda, experienciou

o racismo partindo de uma professora que admirava, a qual lhe disse, aos 14 anos, para desistir de tentar uma vaga na escola técnica particular, já que o seu destino seria igual ao das suas colegas negras: mãe solteira.

Sobre esse tema, cabe destacar que Roesch (2014) aponta que, na trajetória escolar de crianças negras, estas encontram mais obstáculos que crianças brancas. Isso porque, em decorrência de possuírem, no geral, condições financeiras piores que aquelas, de maneira precoce esses jovens são impulsionados ao mercado de trabalho informal para contribuir com a renda da família, e esse cenário contribui para maior taxa de evasão escolar dessa população (RÖESCH, 2014, p. 128).

Ainda nesse ponto, é de se consignar que o racismo sofrido pela população negra durante sua trajetória e, precipuamente, no ambiente escolar, impacta diretamente sua saúde mental, afetando sua autoestima e o desenvolvimento desses indivíduos (SILVA, 2018, p. 72). Assim, pode-se inferir que a evasão escolar, relatada pela professora Lucineia, em muito se relaciona não só ao racismo estrutural, que reserva à população negra a base da pirâmide de estratificação social, mas também ao racismo recreativo, camuflado de piadas, que afeta o desenvolvimento, inclusive acadêmico, dos jovens negros. Sobre o tema, assevera Dias (2014, p. 310):

Em nossa sociedade, a experiência da escola, normalmente tem sido traumática para as crianças negras. Sendo a escola vista como um instrumento de reprodução das relações sociais, procura manter a superioridade do branco e a inferioridade do negro.

Ao se analisar o ingresso das docentes na graduação, verifica-se que nenhuma se valeu de bolsa de estudos. A professora Eunice cursou a Faculdade de Direito da USP, a qual é pública e não possui mensalidade. Já as professoras Lucineia e Mônica cursaram a Faculdade de Direito da PUC-SP, universidade particular e paga.

Os ensinamentos da professora Mônica foram custeados pelo seu pai, que, como apontou a professora, teve orgulho de conseguir pagar os estudos de seus cinco filhos. No entanto, a professora Lucineia teve de trabalhar para

custear sua graduação, o que foi desafiador, como relata. Isso porque, em sua busca por emprego, teve “portas fechadas” e diversas oportunidades lhe foram negadas em função de sua raça. Mesmo quando conseguiu um emprego, por meio de indicação de um dos maiores acionistas do banco em que iria trabalhar, não foi alocada em uma profissão compatível com seu nível acadêmico, sendo destinada à função de envelopamento, único setor do banco em que havia negros. Após muito persistir, conseguiu ser admitida em um estágio jurídico.

Ainda, como alunas das faculdades de Direito, um fato foi destacado nos três relatos: a ausência de alunos negros nesse espaço. A professora Eunice conta que, em seu ano havia 21 (vinte um) alunos negros, distribuídos no período matutino e noturno, os quais se intitulavam grupo dos 21. A professora Mônica atesta que a quantidade de alunos negros era irrisória, ao passo que a professora Lucineia conta que era a única aluna negra no curso inteiro. Essa falta de representatividade, tanto no alunado quanto no professorado acarreta ao aluno negro um sentimento de não pertencimento, o que funciona, por vezes, como um mecanismo de desincentivo para que o aluno negro permaneça naquele espaço (SEDLACEK, 1999, p. 539).

Quanto ao ingresso na docência, um fator chamou atenção nos relatos trazidos pelas professoras Eunice e Lucineia. Ambas as docentes relatam que seu ingresso na docência se deu com grande incentivo por parte de docentes homens, que já lecionavam nas respectivas faculdades. A professora Eunice relatou que não sonhava em ser docente, mas que, em razão do suporte acadêmico prestado pelo professor Dalmo de Abreu Dallari – a quem a professora fez questão de agradecer publicamente na entrevista –, que lhe incentivou a seguir a carreira e ingressar no mestrado e no doutorado, decidiu adentrar na docência jurídica da Faculdade de Direito da USP-SP. A professora Lucineia, da mesma forma, relatou o grande suporte profissional e acadêmico prestado pelo professor Geraldo José Guimarães, que, ao ver seu potencial em sala de aula, ainda enquanto aluna, convidou-a para ser sua monitora, incentivou-a e abriu portas para que ela adentrasse na docência jurídica na Faculdade de Direito da PUC-SP. A professora Lucineia confessou que nunca achou que pudesse se tornar professora, não acreditando que pudesse haver espaço para ela no ambiente da docência.

Com relação a essa situação, pontua bell hooks que, pelo fato de o intelectual da mulher negra ser considerado suspeito – como demonstrado no capítulo anterior –, não é incomum que intelectuais negras tenham de contar com o apoio e incentivo de seus pares homens para adentrar espaços que normalmente não são reservados a elas, sendo que, ante a estrutura racista e machista da sociedade, esses homens atuariam como legitimadores de seu conhecimento perante a academia (HOOKS, 1995, p. 475).

Avançando no tema, quanto ao segundo eixo traçado para análise das informações coletadas, qual seja, as dificuldades enfrentadas durante a docência em razão da raça e da cor, percebemos que as professoras Lucineia e Eunice relataram episódios de racismo, tanto por parte de seus alunos quanto por parte de seus pares. Por sua vez, a professora Mônica relatou barreiras de gênero que se apresentaram em sua trajetória.

Importante mencionar que a professora Mônica, embora negra, não apontou dificuldades em sua vida pessoal e acadêmica em razão de sua raça. A professora Mônica destacou, durante a entrevista, que se encontra em um processo de identificação racial, isso porque, por muito tempo, não se enxergou como uma mulher negra, tendo em vista seu tom de pele pardo. Relatou que, em sua família, sempre que abordavam o assunto de sua tonalidade de pele, referiam-se à sua bisavó indígena, consignando que essa tonalidade de pele viria dessa origem, afastando-se, quando surgia essa discussão, da identidade negra. Sua autoidentificação como mulher negra ocorreu recentemente e, como a professora apontou diversas vezes, ainda é um processo de reconhecimento pelo qual está passando.

Pelo relato da professora Mônica, foi possível identificar que a experiência pessoal pela qual ela passa também é consequência do racismo estrutural que vige no Brasil, fomentado, nesse ponto, pela ideologia de embranquecimento da população. Falando brevemente acerca do tema, como ensina Abdias do Nascimento, essa ideologia foi instaurada no Brasil não só por meio de sociólogos e cientistas, que pregavam a superioridade da raça branca, mas primordialmente pelo próprio país, que instituiu diversas políticas públicas de incentivo à imigração de pessoas brancas europeias e de miscigenação forçada – assunto que não se visa esgotar no presente trabalho –, a fim de embranquecer a população brasileira, reduzindo a

quantidade de negros, para que, dessa forma, o país evoluísse (NASCIMENTO, 1978, p. 67-80).

Nesse processo, fomentava-se a atribuição ao povo negro de um *status* de inferioridade e, com a miscigenação, quanto mais claro e mais fenótipos brancos tivesse esse negro, mais privilégios teria na estrutura social. Isso fez com que a população negra começasse, cada vez mais, a negar sua identidade racial, pois, como consigna o autor, “o objetivo não expresso dessa ideologia é negar ao negro a possibilidade de autoidentificação, subtraindo-lhe os meios de identificação racial” (NASCIMENTO, 1978, p. 67-80).

Esse processo gerou efeitos tão enraizados na sociedade que esse afastamento e essa negação da identidade racial perdura até hoje, não só entre a população negra de pele clara – ou parda, como denominada pelo IBGE – para a qual é negado o processo de identificação, como ocorreu com a professora Mônica, mas também desenvolve, na estrutura social, a atribuição de mais privilégios a essas pessoas, por estarem mais próximas do fenótipo branco.

Essa breve explicação fez-se necessária, ante as informações coletadas, pois a professora Mônica, por estar inserida no contexto social traçado, acabou por ter experiências de discriminação racial pouco evidentes, ao contrário das outras duas professoras. A mencionada docente acabou por relatar, em sua trajetória, mais barreiras oriundas do teto de vidro de gênero do que do racial, enquanto as demais apresentaram uma intersecção dos dois.

Relata a professora Lucineia que, certa vez, em uma das universidades em que lecionava, os alunos fizeram um abaixo-assinado, pois não admitiam ter uma professora negra lecionando para eles. Diante da situação, a professora conta que, muito tranquilamente, pôs-se diante da sala e informou-os de que tinha tomado conhecimento do ocorrido, mas que acreditava ser um boato, pois os alunos eram inteligentes e não iriam querer que uma notícia dessas fosse para a imprensa e manchasse a carreira deles, que seriam publicamente encarados como racistas. Os alunos compreenderam o recado e a professora seguiu lecionando suas aulas. A professora narra que, em diversas situações de racismo dentro da docência, teve de se valer de sua resistência e afirma “eu vou ser resistente nos espaços que eu escolhi e tenho direito de trabalhar”.

A professora Eunice conta que experienciou o racismo em atitudes de desrespeito por parte dos seus alunos, que só começaram a ter disciplina em

suas aulas após um aluno seu, asiático, interromper a bagunça que os alunos faziam e defender a professora, demonstrando aos demais alunos que eles só se portavam daquele jeito pelo fato de a professora ser negra. Narra que experienciou o racismo partindo de alguns de seus pares, que, em anos de convivência, sequer a cumprimentavam. Ainda, relatou outro episódio de racismo, lembrado de um aluno que foi elogiar suas aulas, após algum tempo de curso, o qual enfatizou que achou, em um primeiro momento, que a aula seria um trote e que ela não seria sua professora de verdade, por ser negra.

Bem aponta Bonelli, sobre o tema, que as discriminações na academia jurídica tendem a ter um viés implícito e não muito aberto. Elas se caracterizam por uma desvalorização do que é feminino, homoafetivo ou negro, o que produz a manutenção de privilégios ao que é masculino, hétero e branco, sendo que tais discriminações se intensificam no momento em que ocorre a interseccionalidade desses fatores de discriminação (BONELLI *et al.*, 2019, p. 667). Depreende-se daí, em consonância com o relato das professoras, que as mulheres negras sofrem maior discriminação, mesmo que implícita, na academia.

Questionadas se alguma vez receberam convite ou ocuparam cargos de coordenação ou direção dentro das faculdades em que lecionavam, as professoras Lucineia e Eunice relataram que sequer ocuparam ou foram convidadas para o fazer. Por sua vez, a professora Mônica contou que apenas uma vez, por um breve período, chegou a ocupar um cargo de coordenação na faculdade de Direito, no qual lidava com questões administrativas envolvendo os alunos.

Enquanto docente, a professora Lucineia narra que, ao cursar seu mestrado e doutorado, enfrentou novamente a barreira racial, tendo sido reprovada em uma disciplina, mesmo possuindo notas boas, e que ninguém da instituição levou seu caso adiante, tendo de refazer o curso no ano seguinte, em outra cadeira. A professora Mônica narra também ter enfrentado uma barreira no contexto acadêmico, mas de gênero. Ela conta que, em razão da maternidade e das dificuldades em conciliar as funções acadêmicas, profissionais e domésticas, impostas unilateralmente à mulher, teve de retardar a entrega de sua tese e a conclusão de seu mestrado e de seu doutorado por três vezes.

É de se consignar que, se por um lado a professora Lucineia demonstrou como o teto de vidro racial dificultou a conquista de seu título, a professora Mônica demonstrou como o teto de vidro de gênero retardou a conquista do seu.

Quanto ao terceiro eixo, qual seja, a percepção pessoal das professoras sobre a ausência de mulheres negras na docência jurídica, foi questionado às docentes se elas notavam a ausência de mulheres negras lecionando na academia jurídica e, se positivo, que dessem suas opiniões do porquê de isso ocorrer. As três foram enfáticas ao constatar que a quantidade de docentes negras é ínfima, comparado ao número de homens e mulheres brancas.

Na opinião da professora Eunice, a ausência de docentes negras na academia jurídica tem origem na má-qualidade do ensino público e na falta de atenção do Poder Público (políticas públicas) para alterar esse cenário. Ainda, afirma que há falta de informação e divulgação acerca do acesso à carreira, que, aliada à falta de incentivo às mulheres para que ingressem na docência acadêmica, faz com que estas acabem por crer, no que muitos pregam, que há muitas barreiras a serem enfrentadas por elas para que alcancem essa profissão, o que acabaria por desmotivar essas mulheres. A professora completa que, no geral, as meninas são educadas para serem servidoras de suas famílias, mas que, em sua visão, há uma necessidade de começar a educar as mulheres, desde pequenas, para serem protagonistas de suas próprias histórias, para que possam enfrentar as dificuldades e barreiras encontradas em suas trajetórias.

A professora Lucineia, por sua vez, acredita que esse cenário se dá, principalmente, em razão das dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras em sua trajetória, sendo que as próprias faculdades acabariam, no momento da contratação, por realizar essa discriminação racial e de gênero, o que se intensifica de acordo com a tonalidade da pele da mulher negra, sendo que, quanto mais escura, menos oportunidades tem na carreira. A professora constata que a diversidade na academia do Direito é extremamente relevante, pois a representatividade do negro dentro de sala de aula e a abordagem de temáticas raciais podem permitir que, ao se formarem, os discentes não mantenham tais preconceitos estruturais em sua atuação profissional.

Nesse ponto, a professora Mônica acredita que a maior razão da ausência de docentes negras na academia jurídica é o fato de elas não conseguirem sequer alcançar a discência, tendo em vista a exclusão das mulheres negras desde o ensino de base, que não conseguem cursá-lo em boas escolas por questões financeiras. Assevera que, muito embora as políticas afirmativas de cotas tenham auxiliado em uma melhora desse cenário, ainda há uma quantidade inexpressiva de mulheres negras no corpo discente da graduação das faculdades de Direito e, por vezes, a falta de políticas de manutenção dessas graduandas faz com que não consigam permanecer no curso. A professora pontua, ainda, que tornar a discussão racial e de gênero visível contribuiria para alterar essa estrutura, e que ter um corpo docente diverso ajudaria a criar um sentimento de pertencimento nas alunas e nos alunos negros, incentivando-os, inclusive, a entender que é possível a eles a carreira de docente dentro da academia.

Por fim, questionou-se às docentes se elas acreditavam que as mulheres, por terem de acumular diversas funções, como as domésticas, as acadêmicas e as profissionais, acabariam por ficar sobrecarregadas e terem de retardar seus estudos ou até seu crescimento na carreira.

A professora Eunice, em sua opinião, pontuou ser evidente a cobrança destinada exclusivamente às mulheres, de que cabe a elas desempenhar um papel social de assistência familiar e, nesse sentido, por essa tarefa tomar muito de seu tempo, acabam não conseguindo dedicar um maior tempo à sua formação para o mercado de trabalho, o que prejudicaria, por certo, sua carreira. A docente acredita que, se houvesse maior educação no sentido de cobrar dos homens a participação deles nas tarefas domésticas, talvez esse cenário começasse a mudar.

A professora Lucineia também acredita que isso seria um fator que interferiria na carreira profissional e acadêmica das mulheres, em particular das mulheres negras. Isso porque as mulheres negras, muitas vezes, são aquelas têm o posto de chefia e arrimo de suas famílias, tendo uma cobrança maior nesse aspecto, o que as impediria de se dedicar mais às suas carreiras. A professora, inclusive, relata alguns casos de colegas suas que tiveram de retardar a conclusão de seus estudos por questões domésticas e de auxílio familiar. Ainda, reforça que a situação da mulher negra tem mais um agravante, pois,

no Brasil, a situação econômica da população negra é muito inferior à da população branca, o que torna mais difícil o custeio dos estudos por parte da mulher negra.

No mesmo sentido, a professora Mônica acredita que, sem dúvidas, esse fator interferiria na carreira acadêmica e profissional das mulheres. A docente percebe que as mulheres acabam se sentindo muito mais pressionadas que os homens, pois há uma cobrança social de que elas sejam excelentes em todas as funções que desempenham, dando conta de todo serviço doméstico, da maternidade, da família, ao mesmo tempo em que precisam ser profissionais brilhantes, e essa situação acabaria por não só levar as mulheres a uma condição de estresse, mas também de desestímulo. Relata, por exemplo, a cobrança despendida sobre uma mulher quando ela vai dar uma palestra, que o preparo dela é deveras maior que o do homem, pois ela sabe que será muito mais cobrada naquele ambiente, o que a faz, por vezes, desistir, pois, considerando todo o tempo que precisa dedicar às demais tarefas, não consegue se preparar da forma que gostaria. Assim, o homem acaba por ter uma vantagem no mundo acadêmico, pois, normalmente, possui uma parceira que dará conta das tarefas domésticas por ele, restando-lhe tempo para se dedicar à sua carreira, o que não acontece com as mulheres na estrutura machista.

Acerca dessa última reflexão trazida pelas respostas das docentes, percebe-se certa identidade entre as convicções apresentadas e os estudos produzidos por bell hooks em seu artigo “Intelectuais negras”. A autora pontua que as mulheres e, em especial, as mulheres negras, são socializadas para desempenhar funções domésticas e de cuidado aos outros e, por essa razão, pouco tempo lhes sobra para si mesmas e para desenvolver suas capacidades intelectuais, ao passo que os homens não só teriam esse espaço para si, mas também seriam incentivados a ocupá-lo intelectualmente (HOOKS, 1995, p. 473-474).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicado no início do trabalho, esse é um esforço preliminar de pesquisa sobre o tema das mulheres negras na academia do Direito, devendo

ser tomado como ponto de partida, em conjunto com os levantamentos – ainda que escassos – existentes sobre o assunto.

Embora o objeto de análise, em função do tempo e de condições de isolamento atualmente impostas pela pandemia de covid-19, tenha sido restrito, foi possível constatar que a percepção inicial de que existem poucas mulheres negras (ou quase nenhuma) na academia do Direito se mostrou uma realidade.

De fato, as duas maiores e mais conceituadas faculdades de Direito do estado de São Paulo, uma pública e outra particular, possuem em seu corpo docente, cada uma, apenas duas professoras negras, demonstrando como as desigualdades raciais, somadas às barreiras invisíveis existentes no mercado de trabalho/acadêmico, impedem as mulheres de ascender a determinados patamares da hierarquia organizacional.

As entrevistas realizadas puderam demonstrar, desde logo, as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras para ascenderem em suas carreiras acadêmicas, seja pelas dificuldades financeiras vivenciadas ao longo da vida, seja pelos constantes preconceitos sofridos no ambiente escolar, universitário e profissional. Ponto bastante evidente foi o aumento da discriminação e do preconceito diante da gradação do tom de pele, tendo sido apontado que, quanto mais retinta é a mulher negra, maior é o preconceito enfrentado.

Muitas das dificuldades, queixas e reflexões apresentadas pelas entrevistadas tinham por contexto não apenas questões de raça, mas também de gênero, que podem ser estendidas a outras mulheres e suas dificuldades no âmbito acadêmico, como o fato de não ocuparem cargos de gestão ou coordenação dentro de seus departamentos, dificuldades de “competir”, em grau de igualdade, com os seus pares do sexo masculino, já que dividem a vida acadêmica com as funções do lar, maternidade e outras obrigações que, ainda que de forma implícita, acabam sendo relegadas como responsabilidade das mulheres.

Especificamente quanto às dificuldades relacionadas à raça no âmbito acadêmico, em que pese o fato de as entrevistadas terem relatos de discriminação racial, a verdade é que muitos são feitos de forma mascarada, implícita e constante. As entrevistas deixaram claro que, muitas vezes, essas mulheres negras tiveram sua competência questionada apenas pelo fato de

serem negras, como se a cor da pele pudesse influenciar, de *per se*, a sua capacidade intelectual e formação acadêmica. Os alunos, e alguns pares, partem da premissa (por certo, equivocada e preconceituosa) de que lhes faltaria aptidão para ocupar o lugar que ocupam.

Tal fato contribui para reforçar dados já existentes, como os do estudo realizado pela Universidade da Polícia Alemã, de que as mulheres tendem a se esforçar muito mais em relação aos homens, na medida em que precisam se sentir mais preparadas e passar mais confiança para não serem vistas como profissionais/professoras inferiores ou com menos capacidade em comparação aos homens. As mulheres negras, na docência, tendem a sofrer ainda mais esse tipo de “pressão”, pois precisam desmontar uma dupla discriminação (de gênero e raça).

É necessário que as histórias de vida trazidas pelas entrevistadas sejam complementadas por outras narrativas, de outras mulheres, docentes e negras, de modo a se ter um arcabouço relevante de informações sobre o tema, a partir do qual será possível traçar conclusões mais generalizantes. O corpo docente de outras faculdades, públicas e privadas, em outros estados da federação, será foco de estudo importante para a complementação desta pesquisa inicial.

Como consequência, é possível perceber que as inquietações que instigaram o estudo da temática não se esgotaram. Ao contrário, trouxeram e oportunizaram novas reflexões e percepções sobre a ausência de docentes negras na academia do Direito. Nesse sentido, é imprescindível dar continuidade à investigação e análise do ambiente acadêmico por meio de suas problemáticas de gênero e raça.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Rebecca. Homens são considerados bons chefes, mulheres têm que provar: Levantamento realizado pela Universidade da Polícia Alemã. *Exame*, 1 mar. 2016. Disponível em: <https://exame.com/carreira/homens-sao-considerados-bons-chefes-mulheres-tem-de-provar/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ARTES, Amélia. Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira. *Educação em Revista [on-line]*, Belo Horizonte, 2018, v. 34, e192454. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100177&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2022.

BARBALHO, Rennê Martins. *A feminização das carreiras jurídicas e seus reflexos no profissionalismo*. 2008. Doutorado (Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6663/2026.pdf?sequence=1>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BOLDRINI, Angela. Bancada Negra no Congresso é sub-representada em postos de comando. *Folha On-line*, 16 nov. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/11/bancada-negra-no-congresso-e-sub-representada-em-postos-de-comando.shtml>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BONELLI, Maria da Glória *et al.* Intersecções e identidades na docência do Direito no Brasil. *Sociedade e Estado [on-line]*, Brasília, 2019, v. 34, n. 3, p. 661-688. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922019000300661. Acesso em: 31 jan. 2022.

BONELLI, Maria da Glória. Docência do Direito: fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade. *Cadernos de Pesquisa [on-line]*, São Paulo, 2017, v. 47, n. 163, p. 94-120. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000100094&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 jan. 2022.

BONELLI, Maria da Glória. Expansão dos cursos de Direito e a diversidade no corpo docente no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*, Belo Horizonte, p. 95-116, 2016. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/ebook/article/view/2450>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BONELLI, Maria da Glória *et al.* Profissionalização por gênero em escritórios paulistas de advocacia. *Tempo Social [on-line]*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 265-290, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702008000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 jan. 2022.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. *An invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press, 1992.

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. *Homem e sociedade: leituras básicas de sociologia geral*. 2. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1965.

CARVALHO, Marília Pinto de; SILVA, Viviane Angélica. Ser docente negra na USP: Gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente. *Revista Unisul [on-line]*, v. 8, n. 13, p. 30-56,

2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2169>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GÓIS, Joao Bôsko Hora. Quando a raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. *Revista Estudos Feministas* [on-line], Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743-768, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 jan. 2022.

GONÇALVES, Renato. A invisibilidade das mulheres negras no ensino superior. *Revista Unisul* [on-line], 2018, v. 12, n. 22, p. 350-367. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/7358>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GRUPO DE PESQUISA E ESTUDO DE INCLUSÃO NA ACADEMIA (GEPEIA). *Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?* São Paulo: UNESDOC, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367420?posInSet=1&queryId=dbc82b57-9314-42d3-b076-b43fdf424517&fbclid=IwAR1MiGoKa7dA_sV9JDLSn8q7SvduMi0752MoCbDYJayyYk78xf2ygu-G40. Acesso em: 31 jan. 2022.

GRUSKY, David. *Social Stratification: Class, Race and Gender in Sociological*. New York: Avalon Publishing, 1994.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional de Domicílio Contínua: características gerais dos domicílios e moradores*. Rio de Janeiro: IBGE/Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Desigualdades por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE/Coordenação de População

e Indicadores Sociais, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

MARTINS DIAS, Paulo. A ideologia do branqueamento na educação e implicações para a população negra na sociedade brasileira. *Revista Aleph*, [s. l.], n. 10, dez. 2014 . Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39094/22532>. Acesso em: 31 jan. 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PAMPLONA, Roberta Silveira. *O gênero da docência: a atuação das professoras da Faculdade de Direito da UFRGS*. 2017. Graduação (Ciências Jurídicas e Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174829>. Acesso em: 31 jan. 2022.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa. *Decentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário*. 2014. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3481>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SEDLACEK, Willam. Black Students on White Campuses – 20 Years of Research. *Journal of College Student Development*, v. 40, n. 5, p. 538-549, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232589080_Black_Students_on_White_Campuses_20_Years_of_Research. Acesso em: 31 jan. 2022.

SILVA, Milena Carolina da. O impacto do racismo na saúde mental das vítimas. *Psicologia.pt*, 26 ago. 2018. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1229.pdf>. ISSN 1646-6977. Acesso em: 31 jan. 2022.

VIALE, Guido. A raiz do patriarcado e o conceito de propriedade privada. *Jornal Il Manifesto*, 28 nov. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/585054-a-raiz-do-patriarcado-e-o-conceito-de-propriedade-privada>. Acesso em: 31 jan. 2022.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero na docência. *Cadernos Pagu [on-line]*, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 31 jan. 2022.

CAPÍTULO 10

POLÍTICA EDUCACIONAL DE GÊNERO COMO PROPULSORA DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Sabrina Maria Fadel Becue
Miriam Olivia Knopik Ferraz

INTRODUÇÃO

Sinha Vitória, personagem de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, é o reflexo de muitas mulheres dedicadas ao cuidado da família e do lar. Nesse caso, um lar itinerante, marcado pela seca e pela miséria. Ainda assim, em meio a tanta desgraça, ela é a estrela-guia de seu marido (Fabiano), sempre esperançosa e confiante em um futuro melhor. Sua esperança repousa na educação dos filhos. Para ela, Sinha Vitória ambicionava apenas uma cama para repousar, mas para os filhos desejava que frequentassem escolas, que fossem diferentes dos pais – “Nossa Senhora os livrasse de semelhante desgraça. Vaquejar, que ideia!” (RAMOS, 2019, p. 119). Fabiano, vaqueiro por sina, confundia-se com bicho, grunhia e irritava-se com as perguntas curiosas dos filhos, afinal, “um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo” (RAMOS, 2019, p. 21). No entanto, tocado pelos sonhos da esposa, Fabiano também passou a acreditar que, quando a seca desaparecesse, “os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de caprichos” (RAMOS, 2019, p. 23), iriam à escola aprender “coisas difíceis e necessárias” (RAMOS, 2019, p. 124).

A educação desempenha um papel importante no enredo de *Vidas secas*. A leitura, a capacidade de articular as palavras para se defender, os cálculos matemáticos para não ser enganado pelo patrão, são atributos indispensáveis para romper o destino fatídico do retirante, desprovido de bens materiais e, também, de dignidade. A visão da escola como emancipadora ditará a tônica da investigação, porém não é qualquer ensino que cumpre os objetivos constitucionais de promover o bem de todos e de eliminar a discriminação de origem, raça, sexo e cor. O conteúdo transmitido, a qualidade do ensino,

o acesso à instrução formal e a liberdade de fazer escolhas de carreira, são aspectos que precisam nortear o debate sobre o ensino no Brasil. Foi feito um recorte de gênero para responder a duas questões: primeiro, se as escolas e as universidades reproduzem – em alguma medida – o círculo de violência e preconceito contra a mulher e, segundo, se a adoção de uma política educacional que reconheça o histórico de discriminação de gênero para revisar tanto o conteúdo programático como as metodologias de ensino pode contribuir para mudar a realidade e promover o ideal de igualdade.

Para tanto, tomamos a noção de gênero sob uma perspectiva decolonial, em que as categorias raça, classe e gênero são indissociáveis (RIBEIRO, 2016). São muitas e bastante variadas as conceituações de gênero e o seu significado dentro das teorias feministas. Contudo, um traço frequente nas definições é que gênero traduz um conceito histórico e culturalmente identificado e, sobretudo, que podemos aceitar “premissa teórica de que as relações sociais de gênero constituem uma variável relevante para compreensão da realidade e da estrutura social” (NEDER CERZETTI *et al.*, 2019, p. 11).

Essa vertente denuncia a visão unidimensional da história, imposta pelo colonizador europeu, e que não retrata a realidade da América Latina, além de criar dicotomias – homem/mulher, branco/preto, heterossexual/homossexual – que enfraquecem a compreensão das muitas camadas de discriminação social. Para Lélia Gonzalez, o que ocorre na América Latina é o “racismo por denegação”: “o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua formação ideológica eficaz: a ideologia do branqueamento.” (1988, p. 73).

Assim, “[A]s relações sociais de gênero, classe e raça são consubstanciais e coextensivas, isto é, devemos pensá-las como causa e efeito, concomitantemente. Em outras palavras, o modo como entendemos gênero está condicionado à forma como vemos a raça e a classe, e vice-versa” (DIMENSTEIN *et al.*, 2020, p. 8), sob pena de se justificar uma forma de opressão em relação a outras, como se observa:

[D]escobri que, quando se falava das “mulheres”, a experiência das brancas era universalizada como representação da experiên-

cia de todo o sexo feminino; e que, quando se mencionavam os “negros”, o ponto de referência eram os negros do sexo masculino. Frustrada, comecei a questionar os modos pelos quais os preconceitos racistas e sexistas moldavam e informavam toda a produção acadêmica que trata da experiência negra e da experiência feminista. (HOOKS, 2020, p. 163)

Seguimos, portanto, a orientação de bell hooks (2020), para quem os métodos de ensino – a autora denomina de pedagogia radical – devem reconhecer tais diferenças e a necessidade de os estudos feministas dialogarem com vários públicos, com as diferentes minorias.

Apoiando-se na pesquisa bibliográfica e no método indutivo, este capítulo divide-se em três partes, além deste introito e das notas conclusivas. A primeira parte é dedicada a apresentar a trajetória histórica de acesso ao sistema educacional e à proteção jurídica da mulher e os reflexos da discriminação de gênero na formação escolar e nos diplomas jurídicos, que inobstante os avanços observados a partir da década de 1970, persistem até os dias atuais. A segunda parte explora o movimento conhecido como “Escola sem partido”, que representa um grande obstáculo à política pública de gênero no âmbito educacional e, por fim, apresentamos, a título de estudo de caso, alguns projetos de ensino e de debate sobre gênero em todos os níveis educacionais, que, a nosso ver, são uma medida necessária para combater a desinformação e concretizar as metas encartadas no art. 4º da Constituição Federal.

1. ENSINO, GÊNERO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: ONDE AS LINHAS SE CRUZAM

Até a década de 1970, as mulheres permaneciam excluídas dos programas de formação de capital humano. Durante a fase colonial até o início do período republicano, a instrução formal de mulheres era considerada desnecessária, restando a elas ensinamentos ofertados no lar e em instituições religiosas. Em 1827, foi institucionalizado o ensino feminino, porém, por falta de estrutura (mulheres preparadas para lecionar para as meninas) e devido ao pensamento vigente sobre a inferioridade das mulheres, não foi possível que o ensino

se tornasse um verdadeiro direito. Por muitas décadas que se sucederam “a tônica permanecia na agulha, não na caneta” (BELTRAO e ALVES, 2009, p. 128), cabendo às meninas estudarem majoritariamente em colégios separados e com currículo distinto e inferior ao dos meninos. Apesar de discussões pedagógicas ocorridas nas décadas de 1930 e 1940 do século passado,¹ durante a Era Vargas “às mulheres foi reservado um projeto pedagógico de retorno ao lar, lugar onde poderiam servir a pátria e a família [...]. O discurso integralista acabava por reforçar a ideologia de uma mulher submissa, dócil, quase beatificada” (TOMAZONI e DOTTA, 2018, p. 288). E, assim, as mulheres amarguraram 450 anos de *déficit* educacional (BELTRÃO e ALVES, 2009).

Não é coincidência que similar negativa de acesso tenha se materializado em níveis similares no contexto de (des)amparo jurídico. O Código Civil de 1916 consagrava o estereótipo da família patriarcal, relegando a mulher a uma posição de incapacidade civil e subordinação ao marido. A partir dos anos 1960 a mulher foi paulatinamente conquistando direitos, mas sua emancipação jurídica e a igualdade de gênero como meta a ser buscada pelo Estado brasileiro foram conquistados apenas com a Constituição de 1988.

Por sua vez, e em tempos mais recentes – a partir também da década de 1970 –, os números mostram que o Brasil avançou de forma significativa na meta de universalização do ensino e que, ao fazermos um recorte de gênero, comparando apenas o nível de escolaridade das mulheres em relação aos homens, as mulheres estariam em posição privilegiada, com mais anos de estudos e melhores índices de permanência no ensino formal (inclusive na pós-graduação). Ocorre que, vistos dessa forma fria, os dados são enganosos (SOUZA, 2008).

A título de exemplo, segundo dados do PNAD Educação 2019,

1 A educação transforma-se em assunto de Estado no século XX, “sendo os anos de 1924 e 1930 bastante marcantes nesse processo. Em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), a primeira organização a reunir profissionais da educação e a promover seu reconhecimento. Os intelectuais reunidos na entidade definiam como sua missão promover uma transformação na educação brasileira. Em 1932, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que demandava uma educação gratuita, universal, laica, obrigatória e mista, de responsabilidade do Estado” (MADSEN, 2008, p. 91).

no Nordeste, três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o ensino médio. Entre as pessoas de cor branca, 57,0% tinham concluído esse nível no país, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos. [...] Dentre outros indicadores, a pesquisa mostrou ainda que a taxa de analfabetismo está em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas, sendo que mais da metade (56,2% ou 6,2 milhões) vive na região Nordeste. Para pretos e pardos, a taxa é 5,3 p.p maior do que para brancos (8,9% e 3,6%). (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2020)

Em primeiro lugar, porque não basta comparar as estatísticas a partir do sexo declarado pelo entrevistado. A decomposição dos números levando em consideração a cor, classe social e localização geográfica escancara as imensas disparidades no grau de escolaridade (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Disparidades no grau de escolaridade de pessoas de 18 a 24 anos e acordo com o sexo, a cor, a classe social e a localização geográfica – 2019

	Taxa de escolarização	Taxa ajustada de frequência escolar líquida	Frequência escolar adequada	Atraso escolar dos estudantes	Não frequenta escola e já concluiu a etapa	Não frequenta escola e não concluiu a etapa
Brasil	32,4	25,5	21,4	11	4,1	63,5
Norte	33,3	21	18	15,2	3	63,7
Nordeste	32	19,5	17	15	2,5	65,5
Sudeste	31,2	28,1	23,2	8	4,9	63,8
Sul	34,6	30,6	25,9	8,8	4,8	60,6
Centro-Oeste	35	31,1	25,4	9,6	5,7	59,3
Homem	30,7	21,5	18,4	12,3	3,1	66,3
Mulher	34,2	29,7	24,5	9,7	5,1	60,7
Branca	37,9	35,7	29,7	8,2	6	56,1
Preta ou parda	28,8	18,9	16,1	12,7	2,8	68,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019

Em segundo lugar, inobstante exista uma correlação positiva entre anos de escolaridade e rendimento dos trabalhadores, bem como da expansão educacional e redução de desigualdades de renda, essa relação é limitada, pois é diretamente influenciada pela qualidade do ensino (RIBEIRO, 2017) e há disparidade no conteúdo ofertado em escolas privadas e públicas (uma variante relacionada à classe social dos alunos). Rouse e Barrow (2006), em estudo referente aos Estados Unidos, indicam que o *status* socioeconômico da criança influencia no desempenho escolar, existindo uma tendência de que crianças de famílias pobres não consigam ascender socialmente, apesar do acesso à educação, e retroalimentem a condição de precariedade dos pais quando atingem a idade adulta.

Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (2018) e estudo conduzido no Brasil comprovam que a condição socioeconômica de pobreza da família prejudica o aprendizado das crianças, assim como aspectos estruturais do ensino – ausência de salas de aula adequadas, ausência de equipamentos e materiais escolares, baixa preparação dos professores, etc. – igualmente prejudicam estudantes de classe baixa (ALBERNAZ *et al.*, 2002). Sobre a composição do índice, destaca-se que o *status* econômico, social e cultural é composto por “nível educacional dos pais, nível ocupacional dos pais e um índice de bens domésticos, recursos educacionais e culturais presentes no domicílio” (PISA, 2018, p. 149).

Em suma, o acesso e a permanência na escola são dados importantes, porém mascaram outros níveis de desigualdade quando comparamos a qualidade do ensino ofertado e as condições estruturais das instituições, aspectos infelizmente relacionados com a condição socioeconômica dos alunos.

Em terceiro lugar, a reversão de hiato no grau de escolaridade das mulheres não foi suficiente para assegurar paridade na remuneração ou na promoção na carreira, o que evidencia que o mercado e as relações sociais são marcados pela discriminação como condição predeterminante. Assim, destaca-se:

No Brasil, como em praticamente todos os países, a remuneração das mulheres é muito inferior à dos homens: em 2005, homens com as mesmas características observáveis e inseridos no mesmo segmento do mercado de trabalho que as

mulheres recebiam uma remuneração 56% maior. (BARROS *et al.*, 2007, p. 379)

De forma similar, os dados apontam igual padrão discriminatório em relação à cor (CHETTY *et al.*, 2020): “Negros ainda saem do sistema educacional com um ano e meio de educação a menos que brancos, ganham apenas 53% do que ganham os brancos, e têm o dobro da chance de viver na pobreza” (SOARES *et al.*, 2007, p. 414) e na desigualdade intragênero, entre mulheres brancas e negras (OLINTO, 2000).

Em quarto lugar, várias pesquisas empíricas indicam uma correlação entre redução na desigualdade de gênero e crescimento econômico (KHURSHID *et al.*, 2020). O liame é uma via de mão dupla: crescimento econômico auxilia na redução da desigualdade entre homens e mulheres; assim como políticas afirmativas de empoderamento feminino proporcionam maior crescimento econômico (DOEPKE *et al.*, 2012). Uma das possíveis explicações para a segunda afirmativa – que a igualdade de gênero favorece o crescimento econômico – reside no investimento em capital humano, atrelado, portanto, à redução da desigualdade de gênero na educação (MINASYAN *et al.*, 2017).

Esther Duflo (2012), ganhadora do Prêmio Nobel de Economia, destaca a conexão descrita antes; contudo, pondera que a redução da pobreza ou crescimento econômico não é, por si só, suficiente para levar à igualdade de tratamento entre homens e mulheres. Para a autora, medidas afirmativas são necessárias para acelerar a trajetória em favor das mulheres, uma vez que a desproporção na divisão das tarefas domésticas – com uma carga significativamente maior para as mulheres – é um grande empecilho para que elas participem do mercado de trabalho e evoluam em suas carreiras em condições equânimes às dos homens. Desse modo, além do pressuposto de justiça, as políticas de combate à desigualdade de gênero podem ser afiançadas por um critério de eficiência econômica.

Esses apontamentos desnudam a pretensão de atribuir neutralidade ao ensino e às relações jurídicas. Assim como gênero é uma construção social, a escola é um ambiente de interações moldado por diferentes determinantes sociais e culturais e o Direito, enquanto “construção e prática social” (BARBOZA e DEMETRIO, 2019, p. 5), pode alimentar as generalizações

que situam a mulher em uma posição subalterna. No que diz respeito à escola, Nilma Lino Gomes salienta que:

[O]s educadores e as educadoras encontram-se desatentos/as ao fato de que a educação, a raça e o gênero são relações imersas na alteridade. [...]. A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades. O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. (GOMES, 1996, p. 68)

Nessa tônica, a percepção de gênero no ensino não se satisfaz com a apreciação de estatísticas sobre a presença feminina em todos os níveis de escolaridade. Faz-se necessária uma visão crítica sobre o papel das instituições de ensino e das políticas educacionais na reprodução de preconceitos e “discriminações associadas ao sexo e à sexualidade” (QUERINO *et al.*, 2011, p. 133). Em outras palavras, precisamos de políticas de gênero na educação, “formuladas para responder especificamente a desigualdades de gênero identificadas no sistema educacional” (MADSEN, 2008, p. 97).

Entre os muitos obstáculos e traços do sistema educacional gestatório das disparidades de gênero, Madsen (2008) enumera a sub-representatividade política das mulheres nos órgãos de cúpula do Ministério da Educação e demais instituições educacionais do governo; destaca-se:

Se pensarmos na dimensão da representação política dentro dessa estrutura, concluiremos facilmente que há um forte desequilíbrio entre homens e mulheres nos espaços de formulação e de tomada de decisão da educação brasileira. [...] não deixa de chamar a atenção que justamente o campo da educação – tido historicamente como um campo feminino por excelência – apresente um quadro de disparidades tão marcadas. (MADSEN, 2008, p. 101)

Ou ainda, os indicadores e dados estatísticos incompletos, que não levam em conta dados de interseccionalidade entre gênero, cor e idade. Se tomarmos como exemplo o estudo “Mestres e Doutores 2015: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira”, elaborado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), conseguimos obter alguns dados sobre a participação feminina na pós-graduação (mestrado e doutorado), porém sem recortes de cor e classe social.

Some-se a isso a ausência de qualquer referência à igualdade de gênero e o descuido com a linguagem – construída totalmente pelo gênero masculino – na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional da Educação, lançado em 2007, e a falta de uma abordagem formal das pautas de gênero na escola, destacando que elas são, na maioria das vezes, equiparadas à orientação sexual e tratadas de modo não planejado, quando surge um conflito entre os alunos. A autora conclui que o único instrumento que define uma “agenda de gênero ativa e dinâmica” (MADSEN, 2008, p. 122) é o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, já que inclusive outros planos de enfrentamento da homofobia e de promoção de igualdade racial pecam pela falta de intersecção com a discriminação de gênero e, em relação ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, apesar de assumir explicitamente o combate a toda desigualdade de gênero, o discurso de direitos humanos “tem um caráter generalista e conciliador que não abre espaço para o reconhecimento dos conflitos e das lutas presentes em todo o processo educativo” (MADSEN, 2008, p. 122).

Pode-se incluir ainda outros fatores, entre eles: a escolha de carreira universitária marcada por “determinantes sociais” de cor e gênero (BELTRÃO e TEIXEIRA, 2005) e, assim, o crescimento da presença de negros no ensino superior é marcado por um número maior de homens, indicando “mecanismos sexistas na passagem do ensino médio para o ensino superior que acometem marcadamente as mulheres negras, 10 uma vez que elas não conseguem manter sobre os jovens negros o mesmo padrão de vantagem alcançado nos outros indicadores do ensino básico” (VALVERDE e STOCCO, 2009, p. 916).

Por outro lado, há também a disparidade salarial e na ocupação de cargos de liderança (BARROS e MOURÃO, 2018) e a persistência de violência doméstica contra a mulher. Sandra Duarte de Souza refere-se ao “paradoxo dos dados no Brasil”, pois:

[O]s números relativos à inserção pública das mulheres, vistos isoladamente, sugerem a diminuição progressiva de desigualdades sociais pautadas nas diferenças de gênero, mas, ao mesmo tempo, se cruzarmos esses dados com as escolhas profissionais e a conseqüente remuneração dos homens e mulheres, verificamos que não se trata de um movimento linear. (SOUZA, 2008, p. 175)

Há uma concentração de mulheres nas carreiras ligadas às ciências humanas e biológicas, sobretudo nos cursos de Pedagogia, Letras e Enfermagem, porém uma presença bastante reduzida nos cursos de Engenharia e Ciências da Computação. Ocorre que “a presença majoritária de mulheres em certas áreas profissionais reflete o padrão sexista da divisão do trabalho na sociedade, cabendo às mulheres as ocupações relacionadas ao mundo privado e aos cuidados” (BRASIL, 2008, p. 55) e a vinculação do estereótipo masculino às carreiras interpretadas como mais difíceis e de maior prestígio, a exemplo das áreas de exatas. No tocante à violência doméstica contra a mulher, inclusive os dados sobre feminicídios, os números continuam alarmantes e cresceram durante a pandemia (AGÊNCIA BRASIL, 2020), o que denota a falência da política pública inserida na Lei Maria da Penha, que impõe ao estado brasileiro o dever de realizar campanhas educativas voltadas para o público escolar e programas educacionais “que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia”, como medidas de prevenção da violência (art. 8º, V e VIII).

Por fim, retoma-se a questão dos planos educacionais por serem o ponto-chave do nosso debate. Historicamente, as grades curriculares nunca trataram a diversidade sexual e de gênero de forma explícita e com a profundidade

teórica necessária,² inobstante compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Declaração de Jomtien (Declaração Mundial de Educação para Todos), a Declaração de Dakar (Educação para Todos – 2000) e os Princípios de Yogyakarta.

No entanto, a doutrina aponta um retrocesso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a educação infantil e fundamental, e atual Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) que, de forma deliberada e consciente, promoveram o “silenciamento das identidades de gênero e orientação sexual” (SANTIAGO *et al.*, 2016, p. 80) e, desse modo, “a escola [...] converte-se em espaço violento à diversidade sexual e de gênero” (SILVA *et al.*, 2019, p. 1.551). A redação original do PNE tinha como diretriz “a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”, contudo, após investidas de grupos conservadores, a redação foi substituída por fórmula genérica – “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (art. 2º, III) – e criou-se uma cortina fumaça com o rótulo “ideologia de gênero”, de modo a desvirtuar e impedir debates educacionais sérios sobre identidade de gênero e combate à discriminação. A mudança redacional rapidamente retumbou em planos estaduais e municipais de ensino que tentaram omitir e, em alguns casos, proibir o uso dos termos gênero e orientação sexual em sala de aula, tema abordado a seguir.

2. ESCOLA SEM PARTIDO/IDEOLOGIA DE GÊNERO

O movimento “Escola sem partido” surgiu em 2004 e define-se como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, s.d). O seu fundador, Miguel Nagib, sempre declarou sua preocupação com a doutrinação, entre-

2 Para o período compreendido entre 1998-2002, conferir: Vianna e Unbehaum (2004) e Vianna e Unbehaum (2006); para o período até 2007, conferir: Madsen (2008).

tanto, a sua neutralidade é afetada pelo seu próprio discurso quando afirma que “seu interesse não era combater a suposta ‘doutrinação’ nas escolas, mas defender a difusão da ideologia neoliberal na educação brasileira” (MOURA e SILVA, 2020, p. 10).

Em seu *site* apresenta três propostas de lei, no âmbito federal, no âmbito estadual e no âmbito municipal, os quais, em essência, têm as mesmas disposições. Da análise dos temas concernentes ao gênero observou-se que ele é citado somente no art. 2º: “O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero”. Nesse sentido, esse dispositivo busca dizer que o Estado não deverá influenciar no processo de amadurecimento sexual e, ainda, não poderá permitir abordagens de gênero de forma dogmática e proselitista.

No campo “perguntas frequentes” o movimento coloca a seguinte pergunta “o programa impede o professor de abordar as questões de gênero?” e é trazida a seguinte resposta:

Não; apenas exige que ele se abstenha de adotar qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem de tais questões. Ou seja, ele deve observar, novamente, o item 4 do Cartaz com os Deveres do Professor: “ao tratar de questões políticas, socio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa — isto é, com a mesma profundidade e seriedade — as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”.

Esses projetos, se analisados somente em sua composição textual, são genéricos e de difícil aplicação, pois ensejam questionamentos do tipo: o que significa questões de gênero? O que é considerado dogmatismo ou proselitismo? A princípio, os projetos teriam sua ineficácia restrita, mas a lacuna serviu para outros propósitos.

No blogue do próprio movimento é possível encontrar declarações sobre educação sexual nas escolas com afirmações como:

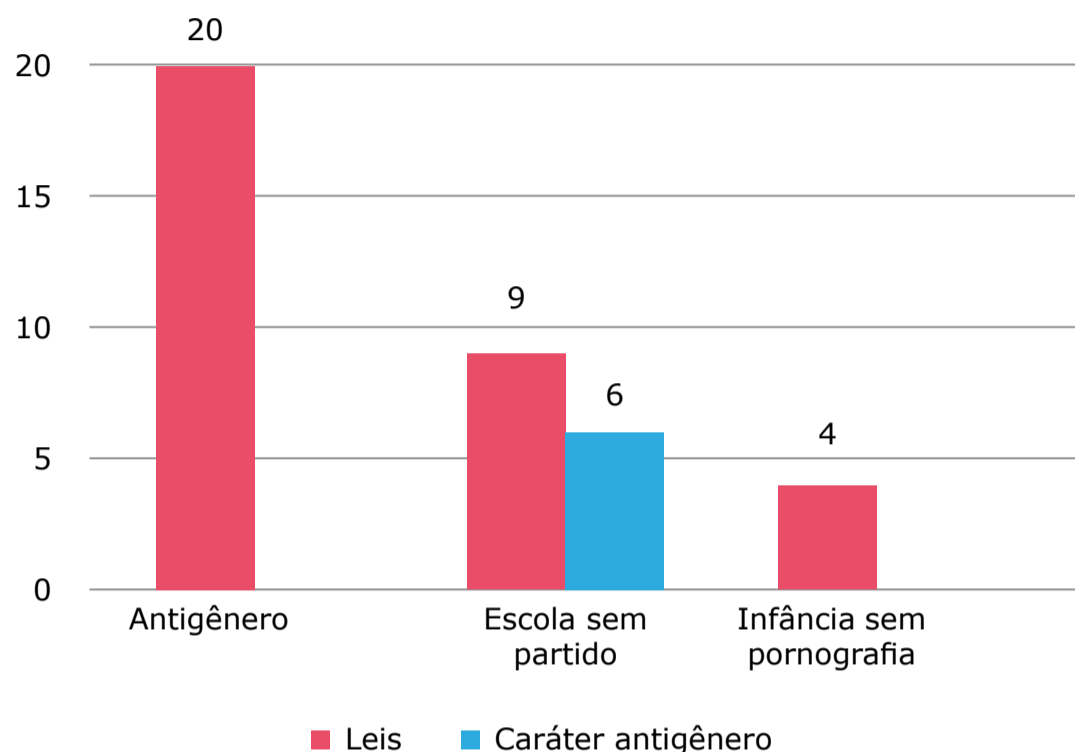
acho que sexo é assunto da vida privada e familiar (usei o mesmo argumento dos “contra o ensino religioso”, como havia prometido, lembram?) e nenhuma escola ou pedagoga maníaca por sexo deveria entrar nas cabeças das crianças com suas fantasias travestidas de teorias. Aliás, quem são os teóricos de confiança? Quem descobriu o sexo correto? Normalmente, o sexo correto é aquele que a pedagoga maníaca por sexo acha que seja correto, e nada mais. Tapinha pode? Claro, no futuro, talvez revoguem a lei contra pedofilia em nome dos “avanços contra os preconceitos”, e a pedofilia também venha a ser correta. Uma “última lei qualquer” decidirá que as crianças serão obrigadas a fazer prova sobre como é bonita a pedofilia? (PONDÉ, 2011)

Há nítidas confusões sobre o que é educação sexual, o papel dos educadores e até sobre pedofilia (que pode ser, inclusive, denunciada por meio da orientação correta às crianças e adolescentes). A imprecisão do discurso nos projetos de lei serve como caminho aberto para a criação de novos discursos.

A discussão no âmbito federal foi mapeada pelas pesquisadoras Fernanda Pereira de Moura e Renata da Conceição Aquino da Silva (2020), no período de 2016 a 2020, por meio de uma atualização de várias pesquisas anteriores. Os dados foram separados em quatro eixos de projetos: i) escola sem partido: são os projetos intitulados assim por seus propositores e, geralmente, são idênticos aos presentes na plataforma do movimento; ii) tipo escola sem partido: projetos que seguem os ideais do movimento; iii) antigênero: são projetos que têm por objeto a censura específica ao direito à educação em gênero e sexualidade; iv) infância sem pornografia: são projetos que visam proibir a discussão sobre gênero e sexualidade usando a intitulação “pornografia” (MOURA e SILVA, 2020, p. 8).

As pesquisadoras analisaram os dados de 237 projetos, 214 dos quais apresentados em municípios e estados e no Distrito Federal e 23 apresentados no Congresso Federal. Com relação à tipologia apresentada e à sua respectiva aprovação, ver Gráfico 1.

Gráfico 1 – Tipos dos projetos estaduais, municipais e distritais que estão em vigor

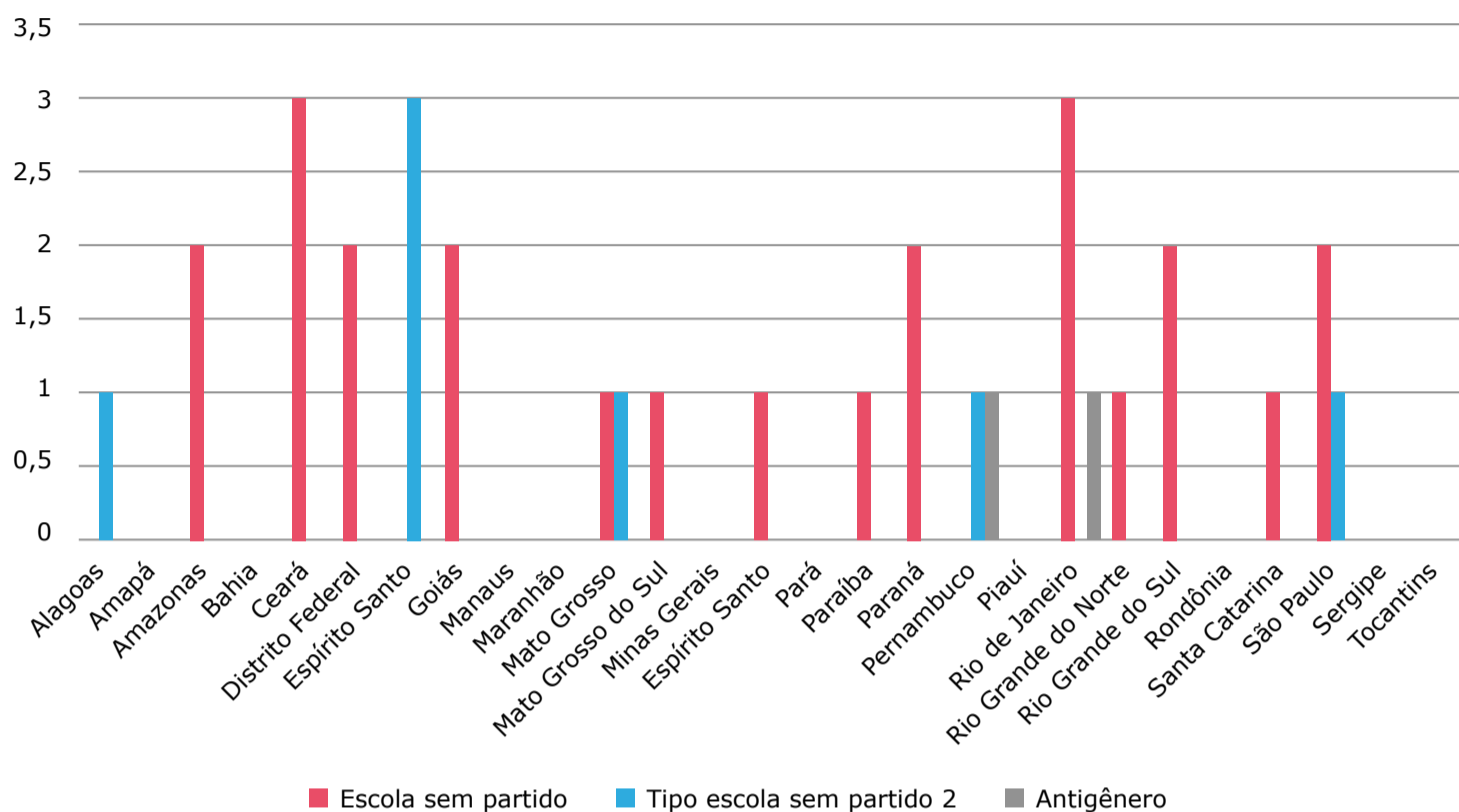


Fonte: Moura e Silva (2020, p. 18).

Nesse sentido, é possível observar que os principais projetos são da categoria “antigênero” e, ainda, os da categoria “escola sem partido” têm, na maioria, algum viés de gênero.

O Gráfico 2, a seguir, representa o número de projetos de lei e a tipologia no âmbito estadual em conformidade com a classificação adotada pelas autoras.

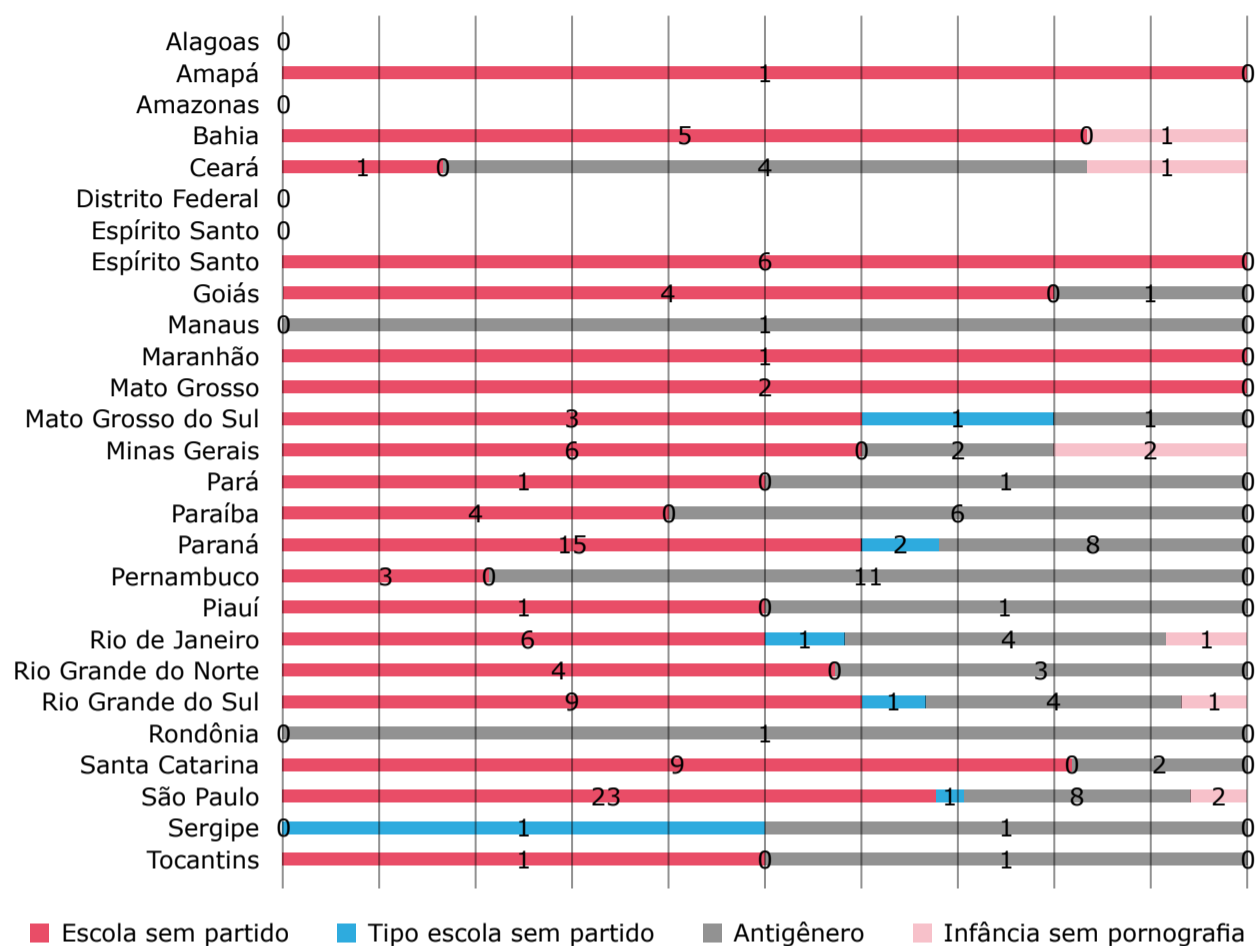
Gráfico 2 – Projetos de lei de 2015 a 2020 no âmbito estadual



Fonte: Elaboração própria, com base em Moura e Silva (2020, p. 18).

Como demonstrado no gráfico, as tipologias mais utilizadas são “escola sem partido” (em conformidade com o modelo apresentado pelo movimento) e “tipo escola sem partido”, que representa uma adaptação. No âmbito estadual não foram encontrados projetos da modalidade “pornografia infantil”. Analisa-se o âmbito municipal no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – Projetos de lei de 2015 a 2020 no âmbito municipal por estado



Fonte: Elaboração própria, com base em Moura e Silva (2020, p. 18).

O presente gráfico deve ser lido da seguinte forma: as cores representam as tipologias, assim, se a cor não aparece, não há projetos desse tipo; as quantidades são expressas pelos números. Denota-se a grande quantidade de projetos em São Paulo, Paraná e Pernambuco.

Destaca-se que a imprecisão conceitual permanece nos projetos, principalmente porque a maioria foi construída com base no modelo disponibilizado pelo movimento. A imprecisão constata-se na Lei Municipal de Nova Gama-GO n. 1516/2016, que, inclusive, foi objeto da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457, que proibia “material com informação de ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama”. A partir da leitura da regra imposta, podemos questionar: O que é ideologia de gênero para o legislador municipal? Se não há definição do objeto proibitivo – a ideologia de gênero – nada é proibido. Ou tudo é.

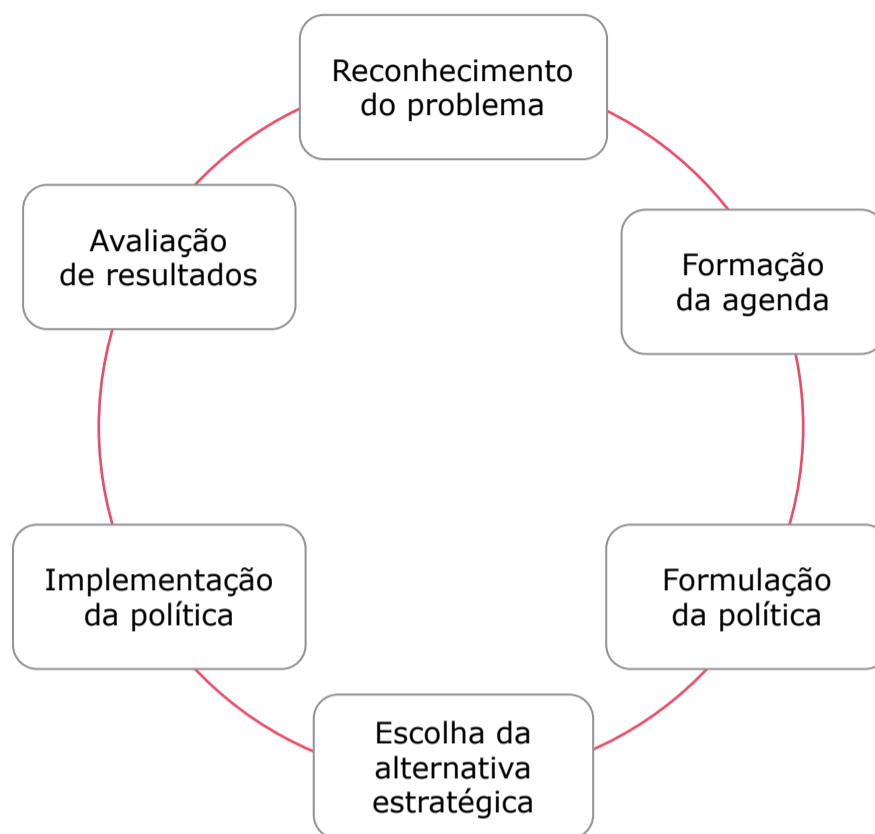
3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NAS DIVERSAS INSTÂNCIAS DE ENSINO

O combate à desinformação e à imprecisão conceitual é feito por meio de políticas públicas informativas e com o objetivo de fomentar o estudo de gênero na educação.

Primeiro, é importante destacar que as políticas públicas devem ser pensadas, realizadas e avaliadas por meio da interdisciplinaridade; quando se aborda a importância de uma política pública de ensino de gênero, deve-se compreender que a sua materialização deverá envolver estudos técnicos, sociológicos, das ciências políticas e demais áreas de interesse específico. O Direito tem o papel de materializar a base da política pública, a partir dos objetivos expressos na Constituição (RECK e BITENCOURT, 2016, p. 133), e, portanto, a adequada formação acadêmica de juristas é essencial.

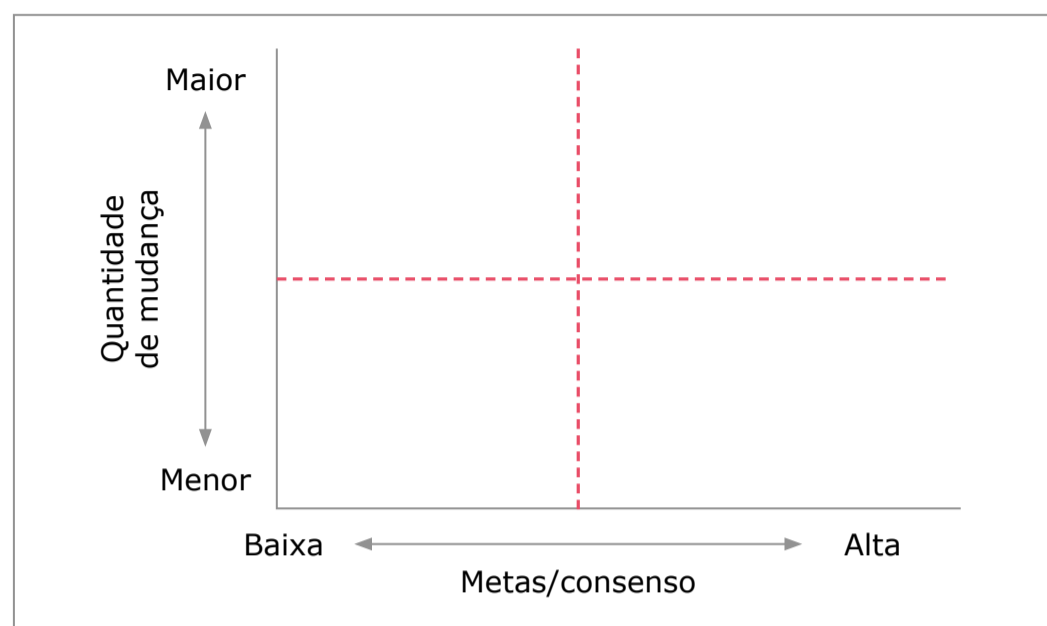
Dessa forma, no âmbito do Direito, Vanice Lírio do Valle explicita que a realização de uma política pública se dá por meio de uma escolha entre várias, estipulando-se as prioridades. Após isso, focaliza-se no que precisa ser realizado, objetivos e possíveis indicadores para uma avaliação dessa política pública. As etapas da construção de uma política pública podem ser vislumbradas em um ciclo: “1º) reconhecimento do problema; 2º) formação da agenda; 3º) formulação da política; 4º) escolha da política pública a ser implementada; 5º) implementação da política pública eleita; 6º) análise e avaliação da política pública executada” (VALLE, 2009, p. 87). A Figura 1, a seguir, representa o ciclo das políticas públicas.

Figura 1 – Ciclo das políticas públicas



Fonte: Adaptada de Valle (2009) e Souza (2003).

Além disso, o papel do Direito vai além do viés procedimental, e, segundo Zagrebelsky (2007, cap.1), um dos vieses de maior importância é o fato de a Constituição permitir ir além dos consensos existentes da sociedade e possibilitar a formação de consensos formais ou abstratos (SCHIER, 2016, p. 284). Nesse sentido, a Constituição possibilita que matérias que não seriam consenso quantitativo se tornem objetivos da nação e obrigações. A educação de gênero insere-se exatamente nesse debate. Segundo Viana (1996), a quantidade de mudança social é diretamente proporcional ao consenso social sobre determinado tema, como se observa no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – Relação quantidade de mudança/consenso

Fonte: Adaptada do modelo de Viana (1996).³

O gráfico demonstra que quanto maior for o entrosamento e a transparência sobre o processo (cada fase) entre os formuladores (predominantemente o Poder Público), os implementadores (Poder Público, órgãos e iniciativa privada) e a população afetada, maior será o êxito e o poder de mudança da política pública. Assim, quanto maior o consenso de que determinada política pública é importante e deve ser priorizada, maior o seu potencial de mudança. A pergunta que pode restar é: como a educação de gênero não é um consenso, então ela não tem um grande potencial de mudança se materializada em política pública?

Em realidade, a própria política pública pode ser um propulsor de consenso, por meio da informação e transparência sobre o que é a educação de gênero. Nesse sentido, o diálogo construtivo (e não acusatório) entre educadores, pesquisadores, professores, pais e alunos é essencial para a formação

³ O modelo apresentado inicialmente por Ana Luiza Viana traz a relação entre mudanças na implementação e a diminuição do consenso, sendo, assim, uma relação inversamente proporcional. O modelo apresentado diz respeito à relação entre o nível de consenso e o nível de mudança social, que se mostram diretamente proporcionais por gerarem uma atuação integrada da sociedade (VIANA, 1996).

do consenso sobre esse tema, principalmente pautado na compreensão do que o ensino de gênero realmente é.

Por outro lado, diante do obstáculo de concretização de uma Política Pública Educacional de Gênero, em virtude da ausência de consenso da sociedade e do desinteresse dos meios políticos, a realização de iniciativas esparsas nos âmbitos do ensino infantil, médio e superior vêm tomando destaque principalmente pelo seu viés informativo e conscientizador.

Existem várias iniciativas nos níveis de ensino fundamental, médio e superior, promovendo a discussão e o fomento do diálogo sobre gênero, que reverbera em outros temas, como violência doméstica, posicionamento da mulher no mercado de trabalho, gravidez na adolescência, planejamento familiar, etc.

O primeiro exemplo é o Anteprojeto Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero, elaborado pela Comissão Especial da Diversidade Sexual e Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil, com enfoque em uma educação não discriminatória e igualitária:

Art. 56 – Os estabelecimentos de ensino (públicos e privados) têm o dever de promover a liberdade, a tolerância, a igualdade, a diversidade e o respeito entre as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero;

Art. 57 – Os professores, diretores, supervisores, psicólogos, psicopedagogos e etc. têm o dever de evitar qualquer atitude preconceituosa ou discriminatória por orientação sexual e identidade de gênero.;

Art. 58 – Os profissionais da educação têm o dever de abordar os temas relativos à sexualidade, adotando materiais didáticos que não reforcem a discriminação com base na orientação sexual ou identidade de gênero;

Art. 59 – Gera responsabilidade civil e penal à omissão dos dirigentes e dos professores que não coibirem, no ambiente escolar, ações discriminatórias em decorrência de sua orientação sexual ou identidade de gênero;

Art. 60 – Programação de atividades escolares referentes a datas comemorativas devem atentar à multiplicidade de formações familiares;

Art. 61 – O poder público deve promover a capacitação dos professores para uma educação inclusiva e evitar a evasão escolar;

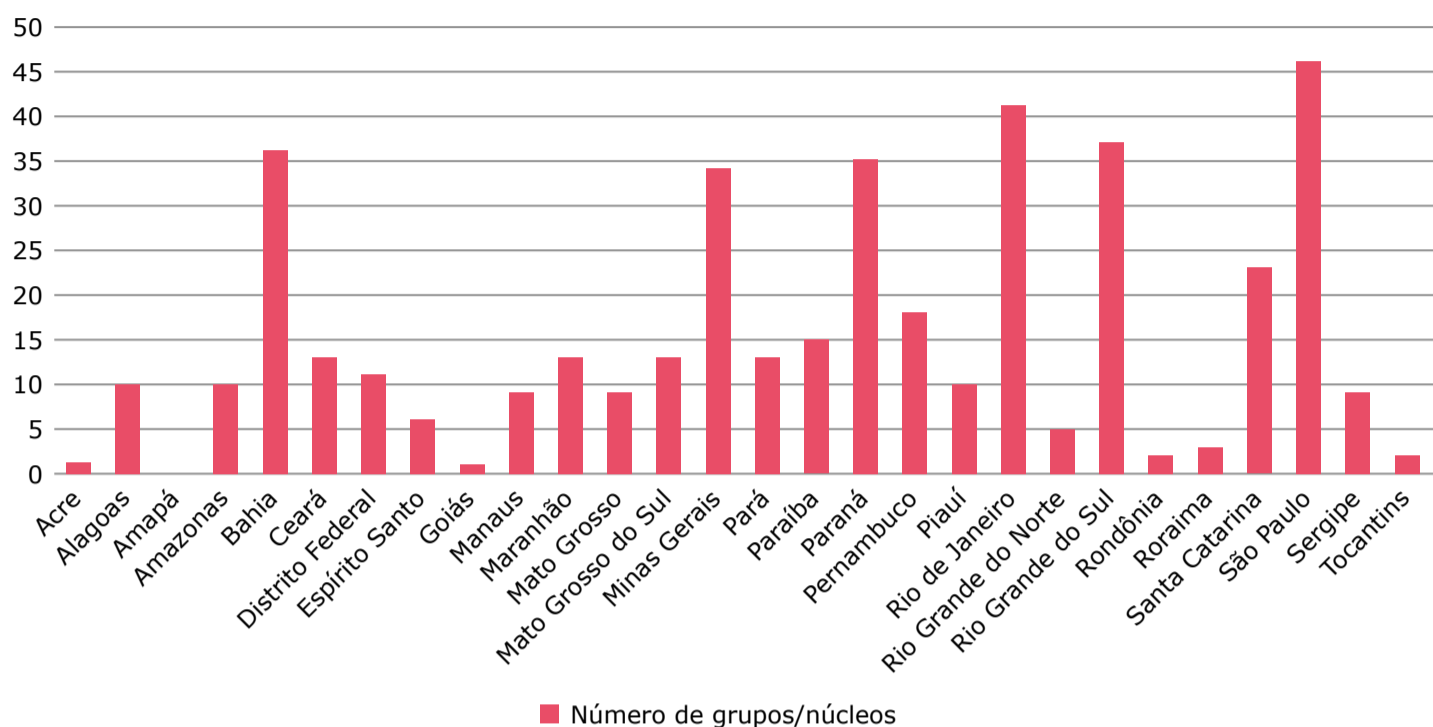
Art. 62 – Assegurado o uso do nome social em todos os níveis de ensino. (OAB, 2017)

É possível observar que as disposições estão preocupadas em eliminar qualquer tipo de discriminação. Em especial, denota-se que o material foi produzido por juristas, por meio de uma Comissão no âmbito da OAB que é voltada para o estudo e para a promoção de direitos, demonstrando a necessidade do diálogo no âmbito jurídico com iniciativas educacionais.

Destacamos, ainda, o Currículo de Gênero da ONU Mulheres, em parceria com a iniciativa “O Valente não é violento”, que tem por objetivo a promoção da igualdade de gênero e o combate ao machismo. A iniciativa apresenta seis planos de aula completos sobre os seguintes temas: i) sexo, gênero e poder; ii) violências e suas interfaces; iii) estereótipos de gênero e esportes; iv) estereótipos de gênero, raça/etnia e mídia; v) estereótipos de gênero, carreiras e profissões: diferenças e desigualdades; vi) vulnerabilidades e prevenção (NASCIMENTO e ARRUDA, 2016). Dessa forma, é possível vislumbrar que a proposta promove não somente o diálogo, mas também a liberdade de todas as crianças de poder escolher suas profissões, sem imposições.

No ensino superior, há eventos e cursos de extensão com o enfoque de gênero e demais interdisciplinaridades, mas também há grupos e núcleos de pesquisa permanentes. O mapeamento dos grupos de pesquisa foi realizado no *site* do CNPQ, com a palavra-chave “gênero” e foram encontrados 439 resultados, dos quais 14 foram desconsiderados por não terem vinculação com o tema, utilizando-se a palavra gênero para outra finalidade. As ciências elencadas pelos pesquisadores foram as Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ciências da Saúde e outros, conforme mostra o Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Número de grupos/núcleos sobre o tema gênero



Fonte: Elaboração própria.

CONCLUSÃO

O sonho da igualdade de gênero não será alcançado sem uma atuação positiva e concreta do Estado. Os estudos citados neste capítulo comprovam que a inserção das meninas e mulheres no ensino formal, bem como o reconhecimento jurídico da igualdade entre homens e mulheres, independentemente de raça, cor, idade e condição socioeconômica, não teve o êxito, por si só, de eliminar todas as formas de discriminação. O sexo e a cor ainda são determinantes na escolha da profissão, impõem disparidades salariais e são entraves para o progresso na carreira, além de denunciarem os elevados índices de violência doméstica contra a mulher (bem como a violência policial e nas ruas contra negros, que não foi objeto da nossa investigação). Ações afirmativas e políticas públicas de gênero são necessárias para superar a trajetória histórica de desigualdade.

A escola não é um ambiente neutro; ela reproduz a dinâmica social e, nesse sentido, pode ser um instrumento que alimenta relações de poder e práticas discriminatórias. Por isso, apesar dos muitos benefícios proporciona-

dos pela universalização do ensino, o acesso ao sistema educacional precisa estar acompanhado do debate crítico sobre a formação dos alunos – bases curriculares –, preparação dos professores e a infraestrutura das instituições. Entre os tópicos indispensáveis para a formação de cidadãos conscientes e capazes de romper com correntes que, por séculos, colocam muitas mulheres em situação de vulnerabilidade e desvantagem socioeconômica, estão as políticas de ensino de gênero.

O aprofundamento do debate de gênero, no sentido amplo defendido na introdução, precisa permear todos os níveis de ensino, inclusive em nível superior e de pós-graduação. Isso porque a sociedade depende de formação contínua para frear movimentos ultraconservadores e a polarização política que estamos presenciando nos dias atuais. No que diz respeito à faculdade de Direito, a importância sobressai na formação de juristas que ocuparão os cargos junto ao aparato judiciário e na defesa das minorias. O Poder Judiciário destacou-se como instituição necessária para salvaguarda das pautas de gênero com relação aos ataques dos Poderes Executivo e Legislativo, que, no âmbito dos planos estaduais e municipais de ensino, tentaram censurar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas.

O ensino pode ser emancipador de muitas formas, quer pela formação de capital humano e seus reflexos econômicos, no contexto almejado pela Sinha Vitória de *Vidas secas*, de ruptura da herança de pobreza no sertão, quer pelo aprendizado humanizador capaz de reduzir a violência doméstica contra a mulher e a reprodução, no mercado de trabalho, dos estereótipos de gênero. Os dois caminhos se cruzam e devem ser perseguidos em conjunto.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. *Casos de feminicídio crescem 22% em 12 estados durante pandemia*, 1º jun. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/casos-de-feminicidio-crescem-22-em-12-estados-durante-pandemia>. Acesso em: 31 jan. 2022.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. 15 jul. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/5ey9dz6d>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. *Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE)*, v. 32, n. 3, p. 453-476, dez. 2002.

BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz; DEMETRIO, André. Quando o gênero bate à porta do STF: a busca por um constitucionalismo feminista. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 1-34, 2019.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de; FRANCO, Samuel. Discriminação e segmentação no mercado de trabalho e desigualdade de renda no Brasil. *In: BARROS, Ricardo Paes de; FOGUEL, Miguel Nathan; ULYSSEA, Gabriel (orgs.). Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente*, Brasília: Ipea, 2007. 2 v., p. 371-399.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURAO, Luciana. Panorama da Participação Feminina na Educação Superior, no Mercado de Trabalho e na Sociedade. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 30, e174090, p. 1-11, 2018.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. *In: Sergei Soares; Kaizô Iwakami Beltrão; Maria Ligia de Oliveira Barbosa; Maria Eugénia Ferrão (orgs.). Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA; Fundação Ford, 2005. p. 143-193.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa [on-line]*, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009.

BRASIL. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236 p.

CHETTY, Raj; HENDREN, Nathaniel; JONES, Maggie R.; PORTER, Sonya R. Race and Economic Opportunity in the United States: An Intergenerational Perspective, *The Quarterly Journal of Economics*, v. 135, n. 2, p. 711-783, maio 2020.

DIMENSTEIN, Magda *et al.* Gênero na perspectiva decolonial: revisão integrativa no cenário latinoamericano. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 3, e61905, 2020.

DOEPKE, Matthias; TERTILT, Michèle; VOENA, Alessandra. The Economics and Politics of Women's Rights. *Annual Review of Economics*, v. 41, n. 1, p. 339-372, 2012.

DUFLO, Esther. Women Empowerment and Economic Development. *Journal of Economic Literature*, v. 50, n. 4, p. 1.051-1.079, dez. 2012.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Quem somos*. S.d. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92/93, p. 69-82, jan/jun. 1988.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 6/7, 1996, p. 67-82, 1996.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 16 p.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Nota técnica. In: BARROS, Ricardo Paes de; FOGUEL, Miguel Nathan; ULYSSEA, Gabriel (orgs.). *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*. Brasília: Ipea, 2006. 1 v. p. 15-85.

KHURSHID, Nabila; FIAZ, Asma; KHURSHID, Jamila. Analyzing the Impact of Gender Inequality on Economic Development in Pakistan: ARDL Bound Test Cointegration Analysis. *International Journal of Economics and Financial Issues*, v. 10, n. 4, p. 264-270, 2020.

MINASYAN, Anna; ZENKER, Juliane; KLASSEN, Stephan; VOLLMER, Sebastian. Educational gender gaps and economic growth: a systematic review and meta-regression analysis (Report). *World Development*, v. 122, p. 199-217, 2019.

MADSEN, Nina. *A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

MESTRES e doutores 2015: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. Disponível em: <https://prppg.ufes.br/conteudo/mestres-e-doutores-2015-estudos-da-demografia-da-base-t%C3%A9cnico-cient%C3%ADfica-brasileira>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da Conceição Aquino. *6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais,*

distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordça, 2020.

NASCIMENTO, Marcos; ARRUDA, Silvani. *Proposta de currículo educativo para o ensino médio sobre promoção da igualdade de gênero entre adolescentes e jovens brasileiros*. Escolas – Ensino Médio: Inventário, Currículo e Planos de Aula. ONU mulheres. Gênero na Escola e na Universidade, 2016. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/programasemdestaque/genero-na-escola/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

NEDER CERZETTI, Sheila Christina *et al.* *Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?* São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.

OLINTO, Maria Teresa Anselmo; OLINTO, Beatriz Anselmo. Raça e desigualdade entre as mulheres: um exemplo no sul do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 1137-1142, dez. 2000.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Comissão Especial da Diversidade Sexual. *Anteprojeto Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero*. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7302364&disposition=inline>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PONDÉ, Luiz Felipe. *Terrorismo sexual*. 2011. Escola sem Partido. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/terrorismo-sexual/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

QUERINO; Ana Carolina; LIMA, Cleiton Euzébio de; MADSEN, Nina. Gênero, raça e educação no Brasil contemporâneo: desafios para a igualdade. *Faces da Desigualdade de Gênero e Raça no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011.

RELATÓRIO Brasil no PISA 2018. Brasília: Inep/MEC, 2019.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 145. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro para um novo marco civilizatório. *SUR 24*, v. 13, n. 24, p. 99-104, dez. 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

RIBEIRO, Marcelo Gomes. Desigualdades de renda: a escolaridade em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 169-188, jan. 2017.

ROUSE, Cecilia Elena; BARROW, Lisa. U.S. elementary and secondary schools: equalizing opportunity or replicating the status quo? *The Future of Children*, v. 16, n. 2, p. 99+,

2006. Gale Academic OneFile. Disponível em: link.gale.com/apps/doc/A166694563/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=1c4e5482. Acesso em: 31 jan. 2022.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Plano Nacional de Educação (2014-2024): considerações omniléticas sobre o patrulhamento ideológico e as diferenças silenciadas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33, p. 66-83, 2016.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 14, n. esp. 2, p. 1.538-1.555, 2019.

SOARES, Sergei Suarez Dillon; FONTOURA, Natália de Oliveira; PINHEIRO, Luana. Tendências recentes na escolaridade e no rendimento de negros e brancos. *In: BARROS, Ricardo Paes de; FOGUEL, Miguel Nathan; ULYSSEA, Gabriel (orgs.). Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente*. Rio de Janeiro: IPEA, 2007. 2 v. p. 401-415.


SOUZA, Sandra Duarte de. Educação, trabalho e socialização de gênero: quando ser mulher pesa mais na balança da desigualdade social. *Educação & Linguagem*, v. 18, p. 170-185, 2008.

TOMAZONI, Larissa Ribeiro; DOTTA, Alexandre Godoy. Inclusão da mulher no espaço educacional brasileiro: aspectos históricos da trajetória da feminina na educação superior. *In: OLIVEIRA, Ligia Ziggiotti de; CUNHA, Josafá Moreira da; KIRCHHOFF, Rafael dos Santos (orgs.). Educação e Interseccionalidades*. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018, p. 283-298.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. *Revista Estudos Feministas*, v. 17, p. 909-920, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, abr. 2004.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade [on-line]*, v. 27, n. 95, p. 407-428, 2006.



A globalização corporativa, a ascensão do capitalismo financeiro e as mudanças nas tecnologias de informação e produção vêm desestabilizando formas tradicionais de organização jurídica e político-social no Ocidente. Este Volume 1, *Contexto do ensino e sujeitos*, da obra *Globalização, ensino jurídico e desigualdade* busca contribuir para a discussão do papel do Direito e, em especial, das faculdades de Direito neste cenário de transformações. Os capítulos analisam as múltiplas imbricações entre as esferas econômica, política, social e jurídica, contextualizando o ensino jurídico no Brasil e seus desafios históricos e contemporâneos, com o objetivo de provocar a reflexão sobre a participação de diferentes atores nas escolhas pedagógicas.

ISBN 978-65-87355-32-0



9 786587 355320