



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Maria Almeida Mendes de Oliveira

EDUCAÇÃO JURÍDICA CRÍTICA COM PERSPECTIVA DE GÊNERO
CONDIÇÃO PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

Mestrado em Direito Constitucional

São Paulo

2026



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Maria Almeida Mendes de Oliveira

EDUCAÇÃO JURÍDICA CRÍTICA COM PERSPECTIVA DE GÊNERO
CONDIÇÃO PARA EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

Mestrado em Direito Constitucional

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito Constitucional, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Silvia Pimentel.

São Paulo

2026

Banca Examinadora

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam
entre si, mediatizados pelo mundo"
- Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido.

“Para mim, essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as
experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na
minha vida e na vida de outras pessoas. Isso, para mim, é o que torna possível
a transformação feminista. Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é
um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é
porque geralmente constitui a base da nossa teorização.”
– bell hooks, Ensinando a Transgredir.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com bolsa integral, através do Projeto "Combate às desigualdades e objetivos de desenvolvimento: construção de indicadores e perspectivas críticas".

AGRADECIMENTOS

Quando ingressei no mestrado, achava que escrever a dissertação seria um processo solitário, mas não foi assim. Os objetivos que alcançamos na vida muito raramente são alcançados por nós, sozinhos. Não quero, com isso, dizer que não há mérito individual, mas nada seria possível sem as pessoas que formam a minha rede de apoio.

Tenho a alegria de ter contado, não só durante o mestrado, mas por toda a vida, com pessoas que sempre foram, ao mesmo tempo, trampolins e pistas de pouso, me permitindo voar mais alto, sem deixar de ter para onde voltar. Também tive uma série de parceiras e parceiros de voo, que me deram a mão em momentos que achava que ia cair, ou que me tranquilizaram quando a insistência em seguir voando se tornava perigosa. Foi o amor dessas pessoas que me permitiu concluir essa jornada.

E não só o processo de realizar esse mestrado foi repleto de encontros fundamentais, como os resultados ora apresentados decorrem de tudo que aprendi com essas pessoas. Tenho a impressão de que, neste trabalho, está compilado boa parte do conhecimento acadêmico que me tocou profundamente nos últimos dez anos. É um pouco de tudo que eu sei. E sou muito grata por todas as pessoas que me ensinaram as coisas que me levaram a escrever.

Aos meus primeiros e grandes educadores, sem os quais eu não seria nada, meus pais. De todas as coisas, sou mais feliz por ter pais de coração aberto, que sempre me incentivaram a ser interessada e, além disso, se interessaram pelos meus interesses. Minha mãe, Ana Verena, e meu pai, João Martins, me criaram para ser cidadã do mundo, com autonomia, autenticidade e, principalmente, alegria. Tudo que aprendi, aprendi porque primeiro eles me ensinaram a ouvir e a conversar.

Ao meu irmão, Tomás, agradeço por ter me ensinado a olhar o mundo com inteireza, para além do que se coloca obviamente, procurando sempre alcançar horizontes ainda mais distantes, olhando para o que está perto. Obrigada pelo carinho de sempre, pelas conversas importantes e por ter sido meu melhor amigo desde que nasceu.

Às minhas avós, Vera e Conce, e meu avô, João, agradeço por serem a base de tudo e por me lembrarem que de onde eu vim, o amor é a regra. Agradeço por cada abraço apertado e por cada sorriso sincero dessa vida, eles ficarão eternamente marcados no meu coração.

Parafraseando Caetano Veloso e Maria Bethânia, minha família me deu ao mundo de maneira singular, me dizendo uma sentença: para eu sempre pedir licença, mas nunca deixar de entrar. Assim tenho vivido e por isso agradeço à minha madrinha, Rosana Simões, meu padrinho, Prudente Pereira, às tias, aos tios, às primas, aos primos e a todos que me viram e fizeram crescer.

Agradeço a cada uma das professoras que passaram pela minha vida, especialmente a minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Silvia Pimentel, que foi a mais marcante das educadoras. Obrigada por todas as aulas e orientações ao longo dos últimos oito anos, contando desde a graduação. Obrigada, principalmente pelos ensinamentos que não constavam nos programas das aulas, mas que diziam respeito ao cotidiano de uma mulher feminista, sempre mostrando que é preciso se compreender e se posicionar no mundo. Obrigada também por toda a confiança e por sempre me incentivar a melhorar, inclusive para que eu tenha orgulho do meu próprio trabalho.

Também a todas as professoras que integram o Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade, na pessoa da Prof^ª Dr^ª Mônica de Melo, que esteve presente durante todos os anos da Optativa Direito, Gênero e Igualdade, contribuindo fortemente para a minha formação enquanto aluna e enquanto assistente das aulas.

Agradeço à Prof^ª Dr^ª Márcia Alvim e à Prof^ª Dr^ª Flávia Piovesan, que compuseram a minha banca de qualificação e colaboraram muito para o resultado final deste trabalho, a partir de seus olhares críticos e cuidadosos. Obrigada também pelas aulas ministradas durante o Mestrado, cujo conteúdo integra o presente trabalho.

Desde já, sou grata pela presença da professora Flávia Piovesan também na banca examinadora, bem como da Prof^ª Dr^ª Nina Ranieri, referência no tema da educação jurídica com perspectiva de gênero. Bem como sou grata aos professores suplentes na banca, Prof^ª Dr^ª Roberta Toledo e Prof^ª Dr^ª Mônica de Melo, pela disponibilidade e atenção.

Agradeço às pessoas que colaboraram com esta pesquisa, especialmente com o último capítulo dela, com depoimentos que foram essenciais para reconstruir o contexto de criação da Optativa Direito, Gênero e Igualdade da PUC-SP: Dr^ª Beatriz Pereira, Dr^ª Anna Normanton e a Gustavo Barijan, a quem não vou chamar de Dr. em respeito à nossa grande amizade.

Nas pessoas de Amanda Cabral e Larissa Ferraz, porque nomear a todas seria um risco, agradeço às minhas companhias de voo, assistentes e monitores que já passaram pela equipe da professora Silvia e que foram fundamentais na construção dessa disciplina e do pensamento feminista do qual sou partidária. Obrigada pelas risadas, debates e por serem alicerce dessa construção coletiva.

À Natália Kovacs, Andressa Urano e Gabrielle Mancini agradeço a parceria no cotidiano, e por serem a personificação do aconchego em cada um dos nossos encontros. Obrigada por darem sabor e perfume à vida, pelas aventuras, pelas viagens e pelo comprometimento conjunto com os nossos sonhos.

À Beatriz Costa, Camila Caribé, Fernanda Freire, Mariana Camelier e Viktor Smith, agradeço a amizade antiga e verdadeira, e por serem referência de passado, presente e futuro, me lembrando de quem eu quero ser e onde quero estar.

Nas pessoas de Bruna Maffei, Camila Camargo, Camila Puccia, Gabriela Faria, Júlia Leite, Lígia Borja, Maria Carolina Azevedo e Valentina Jalbut agradeço às pessoas que fizeram parte da minha graduação na Faculdade de Direito da PUC-SP e, portanto, tanto me ensinaram e ensinam sobre o ofício que estamos aprendendo juntos.

A Renato Calache e aos demais colegas de mestrado agradeço porque, em cada aula, contribuíram para as reflexões sobre o Direito que agora exponho.

Às amigas da dança, Elisa Canola e Monalisa Bomfim, porque dançando se passa melhor pela vida e dançar em boa companhia é remédio para a alma.

Nas pessoas de Anna Servián e Juliana Willers, agradeço a todos os outros amigos que fiz pelo caminho, e que ajudaram a construir a caminhada, com afeto, escuta e disposição.

Além de todos esses amigos amados, agradeço muito especialmente ao meu amor e amigo. A Daniel Buarque, agradeço por acreditar em mim até quando eu duvidei, por me ajudar a ser melhor a cada dia, por sua gentileza radical, pelo cuidado nos dias difíceis e nos fáceis, por manter a chama da esperança acesa e por construir comigo, cotidianamente, nosso amor e nossa camaradagem. Sou mais feliz porque encontrei Daniel.

Agradeço aos companheiros e companheiras do Movimento Brasil Popular e do Levante Popular da Juventude, que constroem o campo popular e a luta do povo brasileiro; no MBP aprendi o real significado de Esperançar.

Ao Cursinho Popular Ruth Guimarães, agradeço absolutamente todos os seus educadores e educandos, agradeço por cada encontro, reunião, formação e ação política. O tema da minha dissertação de mestrado mudou no meio do caminho porque a experiência do Ruth mexeu tanto comigo que eu não poderia deixar de registrar um tanto desse aprendizado. De todos os espaços de educação em que estive, este, no qual me inseri como educadora, foi onde mais aprendi. Agradeço especialmente a Luiz Bugarelli, Sandra Sirikaku, Sofia Signorelli, Ritielen Coelho, Daniel Salazar, Lucas Muffato, e Juan Diego, pela paciência, trabalho em equipe e acolhimento cada uma das vezes que as coisas ficaram difíceis.

Agradeço ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras sem Terra, MST, pelo Convênio Florestan Fernandes, firmado com a PUC-SP, através do qual foi viável, para mim, ingressar no mestrado. Agradeço, também, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico,

CNPq, pela bolsa integral que me foi concedida posteriormente, viabilizando a conclusão da presente pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de escritório, Ronaldo Pagotto, Cassio Martins, Marúcia Ferrari, Irineu Simonetti, Levi Lopes, Bruna Vaz e Milena Oliveira. Obrigada pela compreensão a cada dia e pelo ambiente de trabalho verdadeiramente agregador e colaborativo.

A Christiane Jordão, Karen Jordão, Fernando Conceição, Erica do Vale, Daiane Andrade, e a todas as pessoas que trabalham e trabalharam cuidando de mim e da minha família, agradeço profundamente, porque o cuidado é que nos move e absolutamente nada pode ser feito sem que ele esteja garantido.

Em resumo, agradeço a cada pessoa que me preparou uma comida, que me lembrou de descansar e que arrumou a casa nos dias que eu não conseguia pensar nisso. Agradeço a cada pessoa que leu este trabalho, em todo ou em partes, e fez considerações sobre ele e às que me fizeram as perguntas difíceis que eu gostaria de responder com meu texto. Agradeço a quem me ouviu falar sobre o cansaço de conciliar as coisas, e às que fizeram ser possível conciliá-las, trabalhando um pouco mais, para que eu pudesse trabalhar na minha escrita.

Equilibrar os pratinhos só é possível porque, se algum cai e quebra, tem gente que ajuda a pegar e colar os caquinhos com amor.

Poderia escrever o mesmo número de páginas que escrevi neste trabalho para agradecer a cada pessoa que colaborou direta ou indiretamente com ele. Ainda assim, uma série de pessoas ficaria de fora, porque estou cercada, por todos os lados, de gente boa, que me ajuda a tirar da vida o que de melhor ela pode oferecer.

Encerro, aqui, portanto, agradecendo à Deus, cuja presença em minha vida transborda em cada um desses encontros. Aprendi cedo que Deus é amor, que devemos arriscar viver por amor, e que enxergar esse amor é reconhecer no Outro a presença Dele. A Ele agradeço, porque nunca estive sozinha.

Autora: Maria Almeida Mendes de Oliveira

Título: Educação Jurídica Crítica com Perspectiva de Gênero: Condição para a Efetivação dos Direitos Humanos das Mulheres

RESUMO

A presente dissertação de mestrado investiga a necessidade adotar, no ensino jurídico brasileiro, um modelo de educação crítica e com perspectiva de gênero. O objetivo central do trabalho é analisar como o ensino jurídico tradicional, pautado pelo formalismo, pelo objetivismo e pela neutralidade do Direito, além de estruturado hierarquicamente, contribui para a manutenção de estruturas patriarcais e para a consequente invisibilização das violações aos direitos humanos das mulheres. A justificativa da pesquisa reside na constatação de que, embora existam avanços legislativos e jurisprudenciais no que se refere aos direitos das mulheres ao longo das últimas décadas, a prática jurídica muitas vezes ainda reproduz estereótipos de gênero que impedem o acesso pleno das mulheres à justiça. A hipótese defendida é a de que a inclusão da perspectiva de gênero nos currículos das faculdades de Direito é condição essencial para que os futuros operadores do direito possam identificar e combater as desigualdades estruturais, contribuindo para o enfrentamento a elas, e que a educação jurídica não pode ser neutra. Em termos teórico-metodológicos, o trabalho ancora-se nas teorias feministas do Direito e na pedagogia crítica de Paulo Freire, utilizando uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica e análise normativa. Também são considerados os Tratados Internacionais de Direitos Humanos enquanto justificadores jurídicos da necessidade da educação jurídica crítica com perspectiva de gênero. Como diferencial prático, o trabalho apresenta um relato de experiência sobre a disciplina Optativa Direito, Gênero e Igualdade, ministrada pela Prof^a Dr^a Silvia Pimentel, entre 2016 e 2025, na PUC-SP. Os resultados obtidos demonstram que a educação jurídica tradicional, tecnicista e pretensamente neutra, falha ao não preparar o profissional para a realidade social brasileira, concluindo que a educação crítica com perspectiva de gênero é o instrumento fundamental para a efetivação das garantias fundamentais previstas na Constituição Federal de 1988 e em tratados internacionais.

Palavras-chave: Educação Jurídica Crítica; Perspectiva de Gênero; Direitos Humanos das Mulheres; Feminismo Jurídico.

Author: Maria Almeida Mendes de Oliveira

Title: Critical Legal Education with a Gender Perspective: A Condition for the Realization of Women's Human Rights

ABSTRACT

This master's thesis investigates the need to adopt a critical and gender-perspective model of legal education in Brazilian law school. The central objective of this work is to analyze how traditional legal education, guided by formalism, objectivism, and the neutrality of law, as well as being hierarchically structured, contributes to the maintenance of patriarchal structures and the consequent invisibility of violations of women's human rights. The justification for the research lies in the observation that, although there have been legislative and jurisprudential advances regarding women's rights over the last few decades, legal practice often still reproduces gender stereotypes that prevent women's full access to justice. The hypothesis defended is that the inclusion of a gender perspective in law school curricula is essential for future legal professionals to identify and combat structural inequalities, contributing to their confrontation, and that legal education cannot be neutral. In theoretical and methodological terms, this work is anchored in feminist theories of law and Paulo Freire's critical pedagogy, using a qualitative approach of bibliographic review and normative analysis. International Human Rights Treaties are also considered as legal justifications for the need for critical legal education with a gender perspective. As a practical differentiator, the work presents an account of an experience with the elective course Law, Gender and Equality, taught by Professor Dr. Silvia Pimentel between 2016 and 2025 at PUC-SP. The results obtained demonstrate that traditional, technocratic, and supposedly neutral legal education fails to prepare professionals for the Brazilian social reality, concluding that critical education with a gender perspective is the fundamental instrument for the effective implementation of the fundamental guarantees provided for in the 1988 Federal Constitution and international treaties.

Keywords: Critical Legal Education; Gender Perspective; Women's Human Rights; Legal Feminism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CONCEITOS BASILARES	20
1.1. Patriarcado	20
1.2. Gênero	21
1.3. Feminismo (s)	23
1.4. Interseccionalidade.....	24
1.5. Cidadania	24
2. CIDADANIA E EDUCAÇÃO - A EXCLUSÃO HISTÓRICA DAS MULHERES DOS ESPAÇOS DE DECISÃO	25
2.1. Notas preliminares sobre a consolidação do patriarcado no mundo ocidental.....	25
2.2. Da Colônia à Primeira República no Brasil, raízes de um Estado estruturalmente racista, patriarcal e capitalista	29
2.3. Educação e participação política - o desafio das mulheres	39
3. CRÍTICAS À SUPOSTA NEUTRALIDADE DO DIREITO	49
3.1. <i>Critical Legal Studies</i> e a crítica ao formalismo e objetivismo do Direito	49
3.2. Fundamentos das críticas feministas ao direito.....	59
3.3. Principais impactos do feminismo jurídico na legislação brasileira	72
4. EDUCAÇÃO JURÍDICA COM PERSPECTIVA DE GÊNERO COMO CONDIÇÃO PARA DAR EFETIVIDADE AOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES	84
4.1. A Constituição Federal de 1988 e os Tratados Internacionais de Direitos Humanos	84
4.2. Educação, gênero e ensino jurídico sob a ótica multinível dos direitos humanos	93
4.3. Protocolos e boas práticas de capacitação dos profissionais da justiça em matéria de gênero	103
5. ENSINO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO NAS GRADUAÇÕES EM DIREITO ..	108
5.1. Linhas gerais sobre os cursos de graduação em direito no Brasil.....	108
5.2. Reflexões sobre o ensino do direito	119
5.3. Sobre unir a teoria à prática para uma sala de aula engajada e feminista	128
6. A OPTATIVA DIREITO GÊNERO E IGUALDADE DA PUC-SP	135

6.1.	A criação da Optativa “Direito, Gênero e Igualdade da PUC-SP”	135
6.2.	Os primeiros anos da Optativa	142
6.3.	Os anos da pandemia.....	150
6.4.	De volta à PUC-SP, novos desafios	156
6.5.	Um pouco sobre a experiência na extensionista “Feminismo na Prática: estratégias contra o assédio moral e o assédio sexual”.....	166
CONCLUSÃO		170
REFERÊNCIAS.....		185

INTRODUÇÃO

A história das sociedades ocidentais é profundamente marcada por estruturas de poder que naturalizam e perpetuam desigualdades sistêmicas, com especial destaque para aquelas baseadas em gênero, raça e classe. A formação dos modernos Estados de Direito, embora celebrada como um marco de racionalidade e igualdade, foi profundamente marcada por exclusões estruturais.

As revoluções liberais dos séculos XVIII e XIX, que instituíram princípios como igualdade, legalidade e direitos fundamentais, paradoxalmente consolidaram sistemas jurídicos que negavam personalidade jurídica às mulheres, não se opunham à escravidão e restringiam a cidadania a homens brancos proprietários. Como demonstra Dallari¹, a própria Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, símbolo do constitucionalismo moderno, ao se referir ao "homem" dava a aparência de estar se referindo a todas as pessoas, porque a categoria "homem" seria universal, mas, na prática, as mulheres eram excluídas do pacto político.

No Brasil, esse processo de construção da cidadania, concomitante à exclusão da maioria das pessoas do seu exercício, se manifesta de forma particularmente perversa. Combinando a herança escravocrata com as desigualdades de classe e as estruturas patriarcais, o ordenamento jurídico brasileiro legitimou, e em certa medida, como se verá, ainda legítima, a discriminação e a desigualdade entre homens brancos ricos e *os outros*.

O exercício da cidadania, através do direito ao voto e a ser votado, ou seja, de participar da vida pública do país, ficou restrito, até 1930, aos homens com acesso à alfabetização. Assim, o sufrágio no Brasil se relaciona intrinsecamente com o gênero e com o acesso à educação. Trata-se, portanto, da perpetuação de uma concepção patriarcal de cidadania, já que, como bem demonstram as contribuições de autoras feministas, tais como Gerda Lerner² e Heleieth Saffioti³, o patriarcado não é um fenômeno natural, mas uma construção histórica que se entrelaça com o desenvolvimento do capitalismo e do colonialismo.

Ao observarmos os caminhos que levaram as mulheres às urnas e à Universidade, é possível constatar como as estruturas políticas, sociais e econômicas sempre serviram como freios no seu processo emancipatório. Nesse sentido, o Direito, enquanto instrumento fundamental de organização

¹ DALLARI, Dalmo de Abreu. Os Direitos da Mulher e da Cidadã por Olímpia de Gouges. 1a ed. São Paulo; Editora Saraiva, 2016

² LERNER, Gerda. A Criação do Patriarcado: História da Opressão das Mulheres pelos Homens. São Paulo: Editora Cultrix, 2020

³ SAFFIOTI, Heleieth I. B. A Mulher na Sociedade de Classes. Rio de Janeiro: Vozes, 1976

social e de manutenção da ordem no Estado-nação, funcionou como um campo de reprodução e legitimação de hierarquias.

Diferentes leis foram criadas para afastar as mulheres dos espaços de decisão e para garantir que elas recebessem uma formação que, ao mesmo tempo, reforçasse a falácia da predisposição natural para atividades do lar e dificultasse o acesso delas a outras atividades da esfera pública. Esse afastamento das mulheres do conhecimento fez com que elas não pudessem participar dos processos de criação, interpretação e aplicação das leis, colaborando para a criação e manutenção de uma estrutura jurídica patriarcal.

Significa dizer que a exclusão histórica das mulheres dos espaços de produção do conhecimento jurídico e das instâncias de poder decisório criou um sistema que, embora formalmente universal, foi moldado por e para homens brancos das classes dominantes. A análise crítica feminista e interseccional do direito se contrapõe, destarte, à pretensão de neutralidade, imparcialidade, objetividade e formalismo que as teorias jurídicas hegemônicas defendem⁴.

As assimetrias de poder reverberam tanto no trabalho legislativo quanto no jurisdicional. Assim, o primeiro, compreendido como essencialmente político, prioriza as demandas dos homens-cis-brancos-ricos, porque são esses os sujeitos que encontram representatividade e representação nas Câmaras e no Senado. Sobre a exclusão das mulheres desses espaços há uma série de trabalhos acadêmicos, pesquisas, livros, podcasts, filmes, músicas e peças de teatro de extrema relevância. Vale mencionar o fato sintomático de que apenas em 2016 foi construído um banheiro feminino dentro do Plenário do Senado⁵.

Ainda que nesse cenário inóspito, a luta feminista por direitos vem dando frutos frondosos desde a década de 1970. A Década da Mulher, que aconteceu entre 1975 e 1985, promovida pela Organização das Nações Unidas, foi um período crucial para a visibilização das desigualdades estruturais em relação às mulheres e para a adoção de instrumentos internacionais de proteção a elas no mundo e no Brasil. Dentre esses, destaca-se a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres⁶ (CEDAW), de 1979, que conceituou a discriminação contra as mulheres e estabeleceu um pacto global pelo enfrentamento a ela.

⁴ MAGANE, Renata. *Hermenêutica jurídica feminista: decisão judicial na perspectiva da teoria crítica*. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022

⁵ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/comum/bancada-feminina-do-senado-conquista-direito-a-banheiro-feminino-no-plenario> Acesso em

⁶ Oficialmente, o nome da convenção se refere à "discriminação contra a mulher", no singular, mas, aqui, usaremos o plural para enfatizar a diversidade de mulheres, a fim de não reforçar a ideia de uma "mulher" universal.

No âmbito regional, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de Belém do Pará, de 1994, representou um avanço ao reconhecer a violência de gênero contra a mulher como uma violação de direitos humanos, exigindo que os Estados desenvolvam políticas públicas específicas para seu enfrentamento. Esse tratado foi fundamental para pressionar mudanças legislativas em diversos países latino-americanos, incluindo o Brasil.

No cenário nacional, a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006, se destaca por sua potência transformadora. Fruto de anos de mobilização feminista e da condenação do Brasil pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), esta lei se tornou paradigmática, conforme Silvia Pimentel e Flávia Piovesan⁷ devido a 07 inovações extraordinárias: a mudança de paradigma no enfrentamento da violência contra a mulher; a incorporação da perspectiva de gênero para tratar da violência contra a mulher; a incorporação da ótica preventiva, integrada e multidisciplinar; o fortalecimento da ótica repressiva; a harmonização com a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher de Belém do Pará; a consolidação de um conceito ampliado de família e visibilidade ao direito à livre orientação sexual e; o estímulo à criação de bancos de dados e estatística.

Apesar desses avanços, os desafios persistem e são graves. A implementação desigual das leis e a resistência cultural em setores do sistema de justiça e da sociedade em geral mostram que a mudança legal é apenas um primeiro passo. Adotamos a concepção de que "direito é norma, mas possui uma parcela institucional e outra cultural", ao passo que o processo de interpretação "não obedece a padrões rígidos 'neutros' ou meramente técnicos, incorporando dessa forma a ideologia da instituição judiciária e de seus membros" que, muitas vezes é permeada por discriminações, preconceitos e estereótipos de gênero, raça e classe⁸.

A efetivação dos direitos humanos das mulheres exige, portanto, além de normas robustas, transformações profundas nas mentalidades de toda sociedade, inclusive no que se refere à educação e à cultura jurídica.

Por isso, na presente pesquisa, o foco será na atividade jurisdicional, ou seja, na atuação de todo o sistema de justiça, enquanto sistema composto majoritariamente por pessoas formadas em cursos de direito, onde aprendem a compreender, interpretar e aplicar o direito.

⁷ PIMENTEL, Silvia; PIOVESAN, Flávia. A Lei Maria da Penha na perspectiva da responsabilidade internacional do Brasil, 2011

⁸ PIMENTEL, Silvia; PANDJIARJIAN, Valéria; SCHRITZMEYER, Ana Lúcia P. Estupro Crime ou Cortesia: O tratamento dado às mulheres no Sistema de Justiça. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 41

O movimento *Critical Legal Studies* (CLS), surgido nos Estados Unidos na década de 1970, fundamenta para a crítica do caráter excludente do Direito. Ao questionar a neutralidade e a objetividade do Direito, os teóricos do CLS, como Duncan Kennedy e Roberto Mangabeira Unger, demonstraram como as estruturas jurídicas reproduzem e legitimam relações de poder desigual, mascarando interesses dominantes sob a retórica da imparcialidade.

No contexto das discriminações de gênero, raça e classe, o CLS e as teorias críticas feministas do Direito revelaram que ele opera como um sistema aberto, porém limitado por ideologias hegemônicas, que naturalizam hierarquias sociais. Assim, normas aparentemente neutras quando aplicadas, perpetuam o sistema de dominação e exploração das mulheres e de outros grupos minorizados.

O Direito, portanto, é um campo de disputa política e as teorias críticas desafiam a universalidade abstrata dos direitos, mostrando como a justiça formal frequentemente falha em reconhecer diferenças estruturais e históricas.

A dominação patriarcal nesse campo de disputa conta, no Brasil, ainda, com uma educação jurídica tradicional marcada pela perspectiva androcêntrica e eurocêntrica, que reproduz estruturas de poder que excluem mulheres. Apesar dos avanços das últimas décadas, como a crescente presença feminina nos cursos de Direito e no sistema de justiça, a formação jurídica segue carente de abordagens críticas que problematizem o caráter patriarcal, racista e classista do sistema legal.

Essa lacuna tem consequências concretas: desde a sub-representação de mulheres em cargos de poder das diferentes institucionalidades que compõem o sistema de justiça, até a aplicação de leis e interpretações judiciais que perpetuam discriminações e violências de gênero. Como demonstram estudos feministas, o Direito não é neutro, ele reflete e reforça as desigualdades estruturais da sociedade. Nesse sentido, uma educação jurídica que não questione essas dinâmicas acaba por naturalizar injustiças.

Este trabalho se propõe a investigar criticamente as relações entre educação jurídica, gênero e direitos humanos, partindo do pressuposto de que a formação dos operadores do direito é elemento fundamental tanto para a manutenção quanto para a transformação das estruturas opressivas. Nosso objetivo central é demonstrar como uma educação jurídica crítica, comprometida com a perspectiva de gênero em sua interseccionalidade, pode se constituir poderoso instrumento para a efetivação dos direitos humanos das mulheres e, portanto, para a construção de uma sociedade efetivamente igualitária.

O presente estudo adota como ferramenta de análise a interseccionalidade, termo cunhado por Kimberlè Crenshaw⁹ e ampliado por diversas teóricas feministas, que nos permite compreender como as diferentes formas de opressão (de gênero, raça, classe, sexualidade) não atuam de forma isolada, mas sim de maneira integrada e mutuamente constitutiva. Essa abordagem se mostra particularmente relevante no contexto populacional brasileiro, onde a maioria da população é negra¹⁰ e a realidade das mulheres negras, pobres e periféricas evidencia as limitações de análises que tratam o gênero como categoria universal e homogênea.

Para dar conta da complexidade deste objeto de estudo, adotamos uma abordagem metodológica multifacetada que combina análise histórica, pesquisa documental e bibliográfica, análise comparativa e um estudo de caso aprofundado.

O primeiro capítulo do trabalho consiste em conceitos basilares usados na dissertação. Trata-se de uma base a partir da qual o resto do trabalho foi pensado. Sem essas definições claras, alguns argumentos poderiam ser mal interpretados.

No segundo capítulo, é feita uma retomada histórica sobre o desenvolvimento das relações de gênero e raça até a conformação do capitalismo. Também há uma análise sobre as especificidades das dinâmicas de gênero e raça no Brasil colônia e monárquico, se debruçando sobre o impacto da escravidão na construção da formação social brasileira. Por fim, é apresentada uma análise sobre o desenvolvimento das dinâmicas de acesso à educação pela população feminina ao longo do século XX, destacando ao longo de todo capítulo a presença constante de movimentos sociais engajados com o questionamento das desigualdades patentes em cada circunstância histórica. Para isso, foi realizada investigação dos marcos legais que regulamentaram o acesso das mulheres ao ensino superior, com especial atenção para os cursos de direito.

O terceiro capítulo se inicia com a transição entre o debate histórico sobre a formação social brasileira para, então, examinar algumas das principais correntes teóricas em disputa no século XX em matéria de Teoria Geral do Direito. Ressalta a importância da polêmica sobre o papel de

⁹ CRENSHAW, Kimberlè "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics," University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8.

Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

¹⁰ Em 2022, cerca de 92,1 milhões de pessoas se declararam pardas, o equivalente a 45,3% da população do país. Desde 1991, esse contingente não superava a população branca, que chegou a 88,2 milhões (ou 43,5% da população do país). Outras 20,6 milhões se declaram pretas (10,2%), enquanto 1,7 milhões se declararam indígenas (0,8%) e 850,1 mil se declaram amarelas (0,4%). Os dados são do Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>

interpretação normativa na produção do direito concreto, passando das contribuições de Kelsen, Hart e Dworkin até a linha dos *Critical Legal Studies*, com Duncan Kennedy e Mangabeira Unger. O capítulo então se debruça sobre o diálogo estabelecido entre movimento feminista e pesquisadoras da tradição de CLS na compreensão crítica do direito enquanto fenômeno historicamente determinado, sujeito à reprodução de estereótipos, preconceitos e discriminações e à perpetuação de determinadas relações de poder; bem como ressalta a possibilidade de disputa quanto aos rumos de interpretação e conteúdo do fenômeno jurídico, partindo de teorias internacionais para as contribuições de feministas juristas brasileiras. Por fim, o texto examina algumas das principais intervenções do movimento feminista a nível local, regional e global que resultaram em mudanças legislativas.

No quarto capítulo se inicia com a contextualização da Constituinte que promulgou a Constituição de 1988. São abordadas as primeiras disputas dos movimentos sociais, as questões referentes aos direitos humanos e a forma como se relaciona com os tratados e convenções deste ramo. Com isso, se debruça de modo mais minucioso sobre os tratados e convenções de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário e que versam sobre questões de gênero e raça. É dado destaque para os direcionamentos dados aos Estados signatários das convenções pelos Comitês responsáveis por elas, em especial no que concerne à educação, e aponta também contradições enfrentadas na efetivação dos Tratados e Acordos. Partindo da condenação do Brasil perante o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, resultado da incapacidade do país em enfrentar efetivamente a violência de gênero, a última seção do item 4 versa sobre as medidas de capacitação dos operadores do sistema de justiça para uma atuação com perspectiva de gênero, tanto em matéria de políticas públicas, como também no próprio processo de formação dos referidos operadores.

O quinto capítulo oferece uma análise da evolução histórica do ensino jurídico no Brasil e discute a necessidade de implementar a pedagogia crítica e com perspectiva de gênero nas Faculdades de Direito, confrontando o modelo tradicional e mercantilizado. Partindo da perspectiva histórica e do processo de mercantilização e privatização do ensino superior, concomitantemente à democratização do acesso a ele, é feita uma crítica sobre como o ensino jurídico se dá, hoje, nas graduações brasileiras. São traçados paralelos entre a situação nacional e as críticas de Duncan Kennedy ao ensino jurídico tradicional estadunidense. Depois, é feita uma proposta de união da teoria à prática em sala de aula dos cursos de direito, a partir das contribuições de Paulo Freire, bell hooks e José Garcez Ghirardi.

Por fim, no sexto e último capítulo, está o relato de experiência da pesquisadora enquanto aluna, monitora e professora assistente da disciplina optativa Direito, Gênero e Igualdade da PUC-

SP. Esse relato é escrito, em partes, em primeira pessoa e faz o uso não só de referências teóricas consolidadas, mas também de elementos da experiência prática da pesquisadora.

As ideias de Paulo Freire fornecem um fundamento teórico-metodológico essencial para esta pesquisa, especialmente ao destacar a educação como prática libertadora e dialógica, capaz de desnaturalizar estruturas opressoras. Sua pedagogia crítica, centrada na conscientização e na transformação social, justifica o relato de experiência acerca da disciplina Optativa Direito, Gênero e Igualdade da PUC-SP. Primeiro, porque essa experiência pedagógica encarna as referências teóricas do presente trabalho, ao problematizar o caráter patriarcal do Direito e estimular estudantes a reconhecerem-se como sujeitos políticos capazes de reinterpretar normas jurídicas a partir de uma perspectiva feminista e interseccional. Depois, porque a pesquisadora integra a equipe da Optativa há seis anos, e o método de investigação temática de Paulo Freire incentiva a produção de conhecimento a partir da experiência vivida.

Ao articular análise histórica, crítica teórica e estudo de experiências concretas, esta pesquisa busca contribuir não apenas para o campo acadêmico, mas também para as lutas políticas por uma educação jurídica mais democrática e inclusiva. Acredita-se que repensar a formação dos juristas é condição fundamental para transformar o próprio direito.

1. CONCEITOS BASILARES

Faz-se necessário apresentar alguns conceitos, tomados como pressupostos na presente pesquisa para estabelecer um vocabulário comum.

Os conceitos apresentados são complexos e historicamente contestados nas ciências humanas, cada um desses termos carrega múltiplos significados e interpretações. Definir explicitamente o que esses termos significam não só garante que a pesquisa seja lida a partir de uma interpretação comum, como também estabelece o escopo teórico da pesquisadora.

1.1.Patriarcado

O patriarcado é um sistema de organização sociopolítica que estrutura as relações de poder a partir da dominação masculina, consolidando hierarquias que subordinam mulheres. Sua base material está no controle da sexualidade, da reprodução e do trabalho feminino, historicamente vinculado à propriedade privada e à transmissão de heranças¹¹. No entanto, não se reduz a uma mera

¹¹ LERNER, Gerda. A Criação do Patriarcado: História da Opressão das Mulheres pelos Homens. São Paulo: Editora Cultrix, 2020

dominação "dos homens sobre as mulheres", mas opera como um regime complexo que se entrelaçou com o capitalismo - desde seu surgimento -, o colonialismo e o racismo¹², produzindo interseções entre gênero, raça e classe¹³.

Na definição feminista, é como se chama o sistema de dominação-exploração das mulheres, que as subordina aos homens e que se sustenta na ideologia de supremacia masculina, o machismo. "A definição sugere que homens têm o poder em todas as instituições importantes da sociedade e que mulheres são privadas de acesso a esse poder. Mas não significa que as mulheres sejam totalmente impotentes ou privadas de direitos, influência e recursos"¹⁴.

A persistência do patriarcado nas sociedades contemporâneas se manifesta em instituições como o Direito, que, mesmo quando formalmente igualitário, reproduz lógicas discriminatórias. Por exemplo, a noção de "chefe de família" no Código Civil brasileiro, revista apenas em 2002, ou a criminalização do aborto até os dias de hoje, revelam como o Estado regula corpos femininos. Além disso, o patriarcado se adapta: antes se sustentava na autoridade explícita do *pater familias*, hoje, se recicla em formas mais sutis, como a divisão sexual do trabalho do cuidado e a feminização de profissões precarizadas¹⁵.

1.2. Gênero

O conceito de gênero utilizado nesta pesquisa concerne especificamente à categoria de pessoas e representa conceito "histórico e dinâmico com vários conteúdos e significados"¹⁶. Ao ser definido como relativo aos "contextos social e cultural", esse conceito permitiu a construção de diferentes sistemas de gênero e suas interseções com outras categorias como raça, classe ou etnia. Esse novo paradigma provoca uma mudança na análise da discriminação contra as mulheres, porque desconstrói a ideia da mulher universal, promovendo a compreensão da pluralidade e diversidade das mulheres.

Na concepção da teoria da performatividade de Judith Butler, gênero é um sistema simbólico que atribui significados sociais ao sexo biológico, produzindo normas que regulam corpos, desejos e

¹² Para mais, buscar por Silvia Federici, Rita Segato, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro

¹³ SAFFIOTI, Heleieth I. B. A Mulher na Sociedade de Classes. Rio de Janeiro: Vozes, 1976

¹⁴ LERNER, 2020, p. 290

¹⁵ PIMENTEL, Silvia; MENDES, Maria. Estereótipos de Gênero I: como são julgados os crimes de estupro e demais violências contra as mulheres? 2. ed. São Paulo: Matrioska, 2024

¹⁶ PIMENTEL, Silvia. Gênero e Direito. Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito, Edição 1, Enciclopédia Jurídica da PUCSP, abril de 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/122/edicao-1/genero-e-direito> Acesso em 14 de nov. de 2025

comportamentos. Assim, gênero é performativo¹⁷, ou seja, constituído através de repetições ritualizadas de gestos, linguagem e práticas que naturalizam a heterossexualidade e a binariedade homem/mulher.

Já na concepção materialista, adotada, por exemplo, por Nancy Fraser¹⁸, gênero aparece como um sistema de opressão que se estabelece a partir de estruturas econômicas e sociais, como o capitalismo e o patriarcado, e estratifica a sociedade. A principal expressão do gênero, assim, seria a divisão sexual do trabalho, em que papéis sociais diferentes são atribuídos a homens e mulheres. O conceito adotado na presente pesquisa será mais próximo desse: o gênero como o fator sociológico que condiciona o comportamento das pessoas por causa do seu sexo.

Essa construção social não é neutra, ela está imbricada em relações de poder que privilegiam masculinidades hegemônicas e marginalizam identidades dissidentes.¹⁹

A análise sócia jurídica dos estereótipos de gênero parte da concepção de que "gênero" se refere a um conjunto de papéis que são conferidos à mulher como obrigatórios e dos quais ela não pode se afastar, sob pena de perder condicionantes que justificam o "respeito" que a sociedade lhe deve dedicar. Em outras palavras: à mulher cabe reconhecimento e respeito, muito menos pelo fato de ser pessoa, sujeito de direito, do que por seu enquadramento na moldura de comportamento e atitudes que a sociedade patriarcal tradicionalmente lhe atribui. As relações de gênero ou relações sociais entre os sexos devem ser analisadas dentro de um complexo contexto de poder e violência no qual se encontram inseridas.²⁰

O gênero deve ser entendido na sua concepção relacional enquanto variável de análise que, somada também às variáveis raça/etnia e classe social constituem, no entender de Heleieth Saffioti, os três pilares fundantes da sociedade.²¹

Assim, gênero se refere a uma relação social que remete os indivíduos a uma categoria previamente constituída. Coloca em relação um indivíduo com outros, determina se ele é pertencente a uma certa categoria e o posiciona face a outros pertencentes a outras categorias.²² Gênero "não é

¹⁷ BUTLER, Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade; tradução Renato Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

¹⁸ FRASER, Nancy. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). Pensamento Feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 25-48, 2019.

¹⁹ PIMENTEL, 2017

²⁰ PIMENTEL; SCHRITZMEYER; PANDJIARJIAN, 1998, p. 25

²¹ Ibidem, p. 25

²² Ibidem p. 23-24,

apenas uma construção sociocultural, mas também um aparelho semiótico, um sistema de representação que atribui significado aos indivíduos no interior da sociedade"²³.

O estudo de Joan Scott sobre o conceito de gênero, explicita a assimetria entre gênero e poder inter-relacionados com a organização social, cultural, econômica, política, jurídica e educacional, que oprime as mulheres pelo simples fato de serem mulheres.

Portanto, a crítica feminista ao gênero desmonta a ideia de que papéis sociais são "naturais". Simone de Beauvoir²⁴, como será mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, já mostrava que a "feminilidade" é uma armadilha que justifica a subordinação, enquanto teóricas negras como Patricia Hill Collins, Angela Davis, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro destacam como raça e classe modificam radicalmente a experiência de gênero. Por exemplo, enquanto mulheres brancas burguesas foram idealizadas como "frágeis" e confinadas ao lar, mulheres negras e da classe trabalhadora foram hipererotizadas, sendo que às primeiras foi imposta, por três séculos, a condição de mão de obra escrava²⁵.

1.3.Feminismo (s)

O (s) feminismo (s) é/são movimento plural que engloba teorias e práticas políticas voltadas para a emancipação, questionando estruturas como patriarcado, capitalismo e racismo. Sua principal contribuição é desnaturalizar a opressão das mulheres, mostrando que ela não é natural, mas produto de arranjos históricos, políticos e ideológicos²⁶. Não existe "um" feminismo, mas vários, pois há correntes: do liberal (que busca igualdade formal no Direito) ao radical (que vê o patriarcado como sistema primário de opressão), passando pelo feminismo negro (que denuncia o racismo estrutural) e o decolonial (que critica o eurocentrismo nas teorias de gênero)²⁷.

Uma contribuição fundamental do feminismo é criticar e romper com a dicotomia entre o "público" e o "privado", que serve como justificativa para a manutenção das mulheres em atividades menos valorizadas socialmente. Conceitos como "trabalho reprodutivo" mostram que atividades domésticas não remuneradas também sustentam o capitalismo²⁸.

²³ Ibidem p. 23

²⁴ BEAUVOIR, Simone de; tradução BRANT, Alcida. O Segundo Sexo, volume 2, a Experiência Viva. 3a ed. Editora Nova Fronteira, 2016

²⁵ CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003

²⁶ SAFFIOTI, 1976

²⁷ PIMENTEL, Sílvia; BIANCHINI, Alice. Feminismo (s). 2. ed. São Paulo: Matrioska, 2024

²⁸ FEDERICI, Sílvia. Tradução SYCORAX, Coletivo. O Ponto Zero da Revolução: Trabalho Doméstico, Reprodução e Luta Feminista. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2019

Enquanto movimento social organizado, o feminismo é responsável pela maioria das conquistas das mulheres, promovendo, ao longo dos séculos, a conquista de direitos e de autonomia. Ainda que o objetivo final de erradicação das diferentes formas de discriminação contra as mulheres ainda não tenha se concretizado, são as feministas que lutam pelo fim da violência de gênero e da subordinação das mulheres ao patriarcado.

No Brasil, o feminismo jurídico foi crucial para conquistas como os preceitos igualitários de gênero na Constituição de 1988, como a paradigmática Lei Maria da Penha e como alterações em artigos discriminatórios do Código Penal de 1940, mas também enfrenta desafios, como a resistência do sistema de justiça a aplicar a perspectiva de gênero²⁹.

As teorias feministas fundamentam a presente pesquisa e a prática e luta feminista é que permitiram que ela exista.

1.4. Interseccionalidade

Cunhado por Kimberlè Crenshaw, o termo "interseccionalidade" se refere a uma metodologia de análise dos fenômenos sociais como atravessados por diferentes eixos de opressão (gênero, raça, classe, sexualidade) se interligam, produzindo experiências únicas de discriminação. Crenshaw mostrou que mulheres negras, nos Estados Unidos da América, eram invisibilizadas tanto nas lutas antirracistas (centradas em homens negros) quanto nas lutas feministas (centradas em mulheres brancas). Assim, a violência contra uma mulher negra e pobre, não poderia mais ser entendida apenas como "racismo + sexismo + capitalismo", mas como uma opressão bastante especial, moldada pela combinação desses fatores³⁰.

A interseccionalidade revolucionou estudos sociais ao rejeitar hierarquias entre opressões. Patricia Hill Collins aborda a "matriz de dominação" para descrever como sistemas se sobrepõem³¹, enquanto Angela Davis mostra como o encarceramento em massa nos EUA atinge principalmente mulheres negras pobres³². No Brasil, Sueli Carneiro aplica essa lógica para explicar a "cidadania inacabada" das mulheres negras, excluídas tanto por políticas raciais quanto de gênero³³.

1.5. Cidadania

²⁹ PIMENTEL, BIANCHINI, 2024).

³⁰ CRENSHAW, 1989

³¹ COLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. Interseccionalidade. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021

³² DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe [recurso eletrônico] / Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016

³³ CARNEIRO, 2003

A cidadania é um conceito em disputa. Historicamente advindo de Atenas, tradicionalmente é definida como o status de pertencimento a um Estado-nação com direitos e deveres, foi criticada por feministas e teóricos negros por seu caráter abstrato e excludente.

A cidadania e o direito ao voto estão intrinsecamente ligados, como explica Nina Ranieri, considerando que a cidadania se trata de vínculo específico, de natureza política e jurídica, que qualifica o indivíduo a participar da vida do Estado³⁴.

T.H. Marshall a dividiu os direitos que compõem o exercício da cidadania em três dimensões: civil, política e social, mas essa visão ignorou como mulheres, negros e pobres foram historicamente barrados desses direitos³⁵. No Brasil, a cidadania foi construída sobre exclusões, enquanto homens brancos proprietários votavam desde o Império, mulheres só conquistaram o sufrágio em 1932, e analfabetos (majoritariamente negros) apenas em 1988³⁶.

Algumas feministas, como veremos, argumentam que a cidadania deve ser "diferenciada", reconhecendo que grupos diversos precisam de direitos específicos para alcançar igualdade real. Por exemplo, cotas raciais e de gênero ou licença-maternidade são mecanismos que corrigem exclusões históricas. Já, teóricas decoloniais como Rita Segato questionam o próprio modelo ocidental de cidadania, propondo alternativas baseadas em comunidades indígenas e afro diaspóricas, onde direitos coletivos prevalecem sobre individuais³⁷.

2. CIDADANIA E EDUCAÇÃO - A EXCLUSÃO HISTÓRICA DAS MULHERES DOS ESPAÇOS DE DECISÃO

2.1. Notas preliminares sobre a consolidação do patriarcado no mundo ocidental

"Não se nasce mulher; torna-se mulher"³⁸

³⁴ RANIERI, Nina, Teoria do estado: do estado de direito ao estado democrático de direito. 3. Ed. São Paulo: Almedina, 2023

³⁵ MARSHALL, T. H; BOTTOMORE, Tom. Cidadania e Classe Social. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021

³⁶ CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

³⁷ SEGATO, Rita. Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021

³⁸ BEAUVOIR, Simone de; tradução BRANT, Alcida. O Segundo Sexo, volume 2, a Experiência Viva. 3a ed. Editora Nova Fronteira, 2016, p. 11

A antológica frase de Simone de Beauvoir, no livro *O Segundo Sexo*, mudou os rumos da teoria feminista. Considerando a sistematização "em ondas" da história do feminismo ocidental, que serve para fins pedagógicos, a obra de Beauvoir inaugurou a segunda onda do feminismo³⁹.

Apesar de não ter sido ela a inaugurar "gênero" como uma categoria de análise, ao escrever sobre o "tornar-se" mulher, Beauvoir abriu os caminhos para o entendimento de que é a cultura, e não a natureza, que determina o significado de "homem" e "mulher". A definição de "mulheres" e a crítica aos seus papéis sociais tradicionalmente impostos passou a ser, a partir daí, o objeto de reflexão permanente das feministas, que ampliaram seus estudos e práticas ao longo do tempo para buscar incluir todas as mulheres no processo emancipatório⁴⁰.

Beauvoir entendeu que as mulheres são um Outro dos homens, ou seja, que o feminino é "um produto intermediário entre o macho e o castrado"⁴¹ elaborado historicamente pela civilização.

Em *A Criação do Patriarcado*, Gerda Lerner se debruçou sobre como, paulatinamente, as mulheres têm sido oprimidas pelos homens, num processo histórico que dura quase 2.500 anos. No livro, a autora parte da "troca de mulheres" intertribal do Período Neolítico, passando pela escravização sexual de mulheres na antiguidade, pela venda das filhas de famílias pobres para o casamento ou a prostituição em sociedades mesopotâmicas do segundo milênio a.C., e pela Lei de Hamurabi, que autorizava a escravização da mulher, por até 3 anos, para sanar dívidas do seu pai ou marido⁴².

Na Grécia Antiga, berço da filosofia e da democracia ocidental, a dominação masculina tinha formas diferentes em cada cidade-Estado. Em Atenas, a participação na *pólis* era restrita aos homens, atenienses e livres. Em Esparta gozavam de mais liberdade e autonomia que em Atenas, pois recebiam educação física e tinham direito à posse de terras, mas seu papel primordial era a maternidade para gerar filhos fortes e guerreiros para o estado. Em Lesbos, a exceção, há registro de um centro de

³⁹ "A história do movimento feminista ocidental tem sido narrada como uma sucessão de ondas, que aparecem, alcançam patamares altos, perdem força, desaparecem e reaparecem, transformando-se em outras. (...) A metáfora das ondas pode, por vezes, implicar uma falsa compreensão de que, exceto por algumas diferenças históricas, o feminismo representaria a somatória de subjetividades, vivências, olhares, falas e lutas, cujos lugares de origem foram de mulheres da burguesia intelectual branca eurocêntrica e norte-americana. Vale ressaltar que a metáfora das ondas é utilizada para sugerir que cada onda do feminismo pode ser encarada como uma unidade aberta, com especificidades que as distinguem das demais ondas, mas que, ao mesmo tempo, unem-se no mesmo objetivo de emancipação das mulheres. (PIMENTEL; BIANCHINI. *Feminismo* (s). 2. ed. São Paulo: Matrioska, 2024. p. 69)

⁴⁰ PIMENTEL; BIANCHINI. *Feminismo* (s). 2. ed. São Paulo: Matrioska, 2024

⁴¹ BEAUVOIR, 2016, p. 11

⁴² LERNER, Gerda. *A Criação do Patriarcado: História da Opressão das Mulheres pelos Homens*. São Paulo: Editora Cultrix, 2020.

formação intelectual das mulheres fundado por Safo, cujos fragmentos de poemas a colocaram entre os grandes nomes da literatura grega.

Em geral, entretanto, as mulheres estavam restritas a atividades manuais, socialmente desvalorizadas, de tal maneira que é atribuída a Platão a frase: "se a natureza não tivesse criado as mulheres e os escravos, teria dado ao tear a propriedade de fiar sozinho"⁴³.

A distinção de tratamento entre os sexos era justificada, desde aquela época, pela argumentação naturalista de que os deuses ou a natureza teriam criado as mulheres para as funções domésticas e o homem para todas as outras. O aspecto coercitivo e social dessa dominação, entretanto, se expressava nas diretrizes de Xenofonte, Século IV a.C., sobre a educação das mulheres: "que viva sob uma estreita vigilância, veja o menor número de coisas possível, ouça o menor número de coisas possível, faça o menor número de perguntas possível"⁴⁴.

Na Roma Antiga, inspiração para grande parte das leis civis brasileiras, o poder sobre mulher, filhos, servos e escravos era legalmente do homem, graças à instituição do *pater familias*. "O Direito aparece, assim, nitidamente, como um instrumento de perpetuação desta assimetria, legitimando a inferioridade da posição social da mulher romana"⁴⁵.

Significa dizer que na Grécia e em Roma Antigas as mulheres eram tratadas com inferioridade e, ainda assim, as concepções dessas sociedades inspiraram, e até hoje inspiram, as compreensões hegemônicas de filosofia, democracia e Direito. No Brasil, isso se perpetuou graças ao espírito colonizador do pensamento eurocêntrico, que valoriza essas culturas como se fossem as raízes de todo o pensamento humano.

O modelo ocidental de mulher controlada, afastada da cultura, da educação e da política e restrita ao espaço doméstico e ao cuidado com os filhos e com os maridos, foi reforçado, posteriormente, pelo cristianismo⁴⁶.

Ainda que a mítica cristã atribua enorme valor ao perdão e ao amor ao próximo, favorecendo ideais de igualdade, conforme Maíra Zapater, ela confere ao homem "valor metafísico e moral intrínseco", por ter sido criado à imagem e semelhança de Deus, enquanto às mulheres resta serem coadjuvantes da própria história⁴⁷.

⁴³ ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. O que é feminismo. 6.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 68

⁴⁴ Ibidem, p. 69

⁴⁵ Ibidem, p. 90

⁴⁶ CHAKIAN, Silvia. A Construção dos Direitos das Mulheres – histórias, limites e diretrizes para uma proteção eficiente. Rio de Janeiro; Editora Lumen Juris, 2019.

⁴⁷ ZAPATER, Maíra. A constituição do sujeito de Direitos 'mulher' no Direito Internacional dos Direitos Humanos. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2016. p. 54

Na Bíblia, a figura de Eva, a mulher, criada a partir da costela de um homem, que levou Adão ao pecado e condenou toda a humanidade, é contraposta à de Maria, a virgem, santa e imaculada, mãe daquele que veio remir todos os pecados do mundo.

Esses dois arquétipos ajudaram a moldar o patriarcado como o conhecemos hoje⁴⁸, principalmente durante o período da Caça às Bruxas na Europa, quando o ideal de feminilidade foi imposto pela igreja católica através do assassinato daquelas mulheres que eram consideradas mais parecidas com Eva do que com Maria⁴⁹.

A inquisição é uma das faces do processo de perseguição e repressão em relação às mulheres, que não se esgota na ação repressiva, segundo Soraia da Rosa Mendes. Ao contrário, trata-se de processo que abrange uma série de práticas de controle sobre a mulher, que vão do aprisionamento ao espaço doméstico até seu enquadramento em algum tipo penal específico. (CHAKIAN, 2019, p. 15).

Além de ter ameaçado a vida das mulheres para que, assim, elas assumissem uma postura invisível, submissa e obrigatoriamente maternal, a Caça às Bruxas foi, conforme Silvia Federici, essencial para nutrir o nascente capitalismo. Isso porque a intensificação do assassinato de mulheres coincide com as insurgências femininas contra o cercamento de terras, ou *enclosure*, que transformou as terras comunais em propriedades privadas na transição do feudalismo para o mercantilismo⁵⁰.

Esse processo afetou desproporcionalmente as mulheres, principalmente as mais velhas, que, por terem menor poder social, dependiam das terras que estavam sendo privatizadas para garantirem a própria subsistência. As mulheres não foram, de início, incluídas no trabalho assalariado, fato que implicou na exclusão delas da vida econômica monetizada. Concomitantemente, o excedente de mão de obra no novo sistema provocou a desvalorização do trabalho reprodutivo.

(...) o cercamento físico operado pela privatização da terra e o cercamento das terras comunais foram ampliados por meio de um processo de cercamento social: a reprodução dos trabalhadores passou do campo aberto para o lar, da comunidade para a família, do espaço público (a terra comunal, a igreja) para o privado. (FEDERICI, 2018, p. 16).

Assim, é verdade que o tratamento desigual e a exploração das mulheres existe há tanto tempo quanto é possível conhecermos, de forma que a dominação sexual dividiu homens e mulheres em "classes" distintas⁵¹. Entretanto, a ascensão do capitalismo se aproveitou da estrutura patriarcal,

⁴⁸ FEDERICI, Silvia. Tradução SYCORAX, Coletivo. O Calibã e a Bruxa, Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva. 1a ed. São Paulo; Editora Elefante, 2018

⁴⁹ Vale dizer que, hoje, no "aqui e agora", os ideais cristãos, por vezes retorcidos por interesses obtusos, são usados como justificativa para perseguir mulheres feministas e pessoas LGBTQIAPN+, através do mito da "ideologia de gênero", que desmoraliza as lutas legítimas para alcançar efeitos políticos. Ver: Flávia Biroli, "Gênero, neoconservadorismo e democracia".

⁵⁰ Ibidem

⁵¹ LERNER, 2020

imbricando-se nela, assim como no racismo, para se estabelecer como sistema econômico dominante⁵².

O método de produção capitalista inaugura, assim, de forma extremamente adversa às mulheres, duas dimensões da desvantagem social delas:

No nível superestrutural era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção (SAFFIOTI, 1976, p. 32)

Por isso, também é verdade que "a desigualdade sexual, como a conhecemos hoje, não existia antes do advento da propriedade privada"⁵³. A partir dela, a família se tornou nuclear, convertendo relações comunitárias pré-capitalistas, como as terras comunais, numa estrutura patriarcal e monogâmica⁵⁴, que controla a sexualidade das mulheres e, ao mesmo tempo, explora sua mão de obra - seja através do trabalho remunerado desvalorizado, seja através do trabalho doméstico não remunerado.

Trata-se da consolidação do *Poder do Macho* e do patriarcado enquanto sistema de dominação e exploração, conforme Heleieth Saffioti⁵⁵. Consolidados, os paradigmas europeus de feminilidade foram forçosamente exportados para o Brasil através da colonização, como se observará a seguir.

2.2. Da Colônia à Primeira República no Brasil, raízes de um Estado estruturalmente racista, patriarcal e capitalista

Portugal recorreu ao colonialismo de exploração, inclusive ao dominar o Brasil, visando extrair das colônias riquezas para sustentar a economia da Metrópole, o que implicou em uma dominação patrimonial.

Colonizado o Brasil para render lucros ao capitalismo comercial, a estrutura social brasileira no período escravocrata e, sobretudo, da época colonial se apresentaria como uma configuração exótica em que seriam retidos alguns traços já parcialmente decompostos das estruturas feudais europeias em desintegração combinadas com a nascente estrutura patrimonialista favorecedora do comércio externo e com a exploração da força de trabalho escrava. (SAFFIOTI, 1976, 160).

Essa estrutura teve efeitos logo na primeira fase da colonização, com a exploração dos povos originários. De início, a influência da estrutura hegemônica fomentada pela Igreja católica reverberou

⁵² SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A Mulher na Sociedade de Classes*. Rio de Janeiro: Vozes, 1976

⁵³ DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe* [recurso eletrônico] / Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 215

⁵⁴ Monogamia essa que, vale dizer, é realidade para as mulheres, mas uma ficção para os homens.

⁵⁵ SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O Poder do Macho*. São Paulo: Brasiliense, 1987

na catequização dos indígenas, que foi imposta, em tese, como método para lhes garantir a salvação e a racionalidade. Assim, ocorreu um processo grave de aculturação e de imposição do padrão de vida europeu, culminando no apagamento da identidade indígena.

Quanto a esse apagamento, é possível fazer um paralelo direto com o processo da caça às bruxas entre os séculos XV e XVIII, ao passo que a estrutura social das aldeias era baseada na subsistência e numa divisão de tarefas não necessariamente ligada à reprodução. Com a colonização, as mulheres indígenas foram designadas ao papel de esposas, concubinas ou empregadas, e passaram a ser usadas pelo colonizador para satisfazer suas vontades⁵⁶, se tornando vítimas de constantes violações sexuais.

Os filhos, frutos desses abusos, não eram reconhecidos, já que os europeus, sustentados na crença da sua superioridade, usavam os estupros como tática de dominação, não de reprodução. Quando a metrópole decidiu povoar o Brasil, os jesuítas fizeram um apelo para que as mulheres brancas fossem trazidas⁵⁷.

Nesse momento, já havia se instaurado no Brasil uma colonização de cunho patriarcal, portanto, a participação destas mulheres vindas da Europa era exclusivamente de servir aos interesses dos homens, sem que elas tivessem poder de decisão ou qualquer privilégio de escolha. As mulheres brancas estavam sujeitas ao padrão de feminilidade europeu e deveriam ser apenas mães e esposas legítimas dos senhores. Estavam, assim, "entre a autoridade do chefe de família e a autoridade moral da Igreja, representada pelos padres"⁵⁸.

Posteriormente aos indígenas, negros, homens e mulheres, passaram a compor a base escravista traficada para o Brasil. Conforme Maria Amélia Teles, essas mulheres, quando na lavoura, executavam as mesmas tarefas dos homens, de forma que "a mulher escrava, além de trabalhar como tal, era usada como instrumento de prazer sexual do seu senhor, podendo até ser alugada a outros senhores"⁵⁹. O que se deu, portanto, foi a completa desumanização das mulheres negras, que eram exploradas em todos os âmbitos da sua existência.

Às mulheres negras foi completamente negada a sexualidade e, como ressalta Silvia Chakian, elas eram coagidas a manter relações sexuais com muitos escravos, para reproduzir e gerar mais mão

⁵⁶ TELES, Maria Amélia de Almeida. Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios. 1. ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2017

⁵⁷ Ibidem, p. 27-35

⁵⁸ SAFFIOTI, 1976. p. 203-216

⁵⁹ SAFFIOTI, 1976. p. 203-216

de obra escrava, ou obrigadas a servir sexualmente seus senhores⁶⁰. Experimentaram, portanto, todo tipo de violência, castigo físico e humilhação.

Os mais de três séculos de escravidão, no Brasil, foram determinantes para a consolidação do Estado brasileiro, que se funda num terreno não só patriarcal, mas profundamente racista. Os saques e raptos de pessoas do continente africano, para serem exploradas no Brasil Colônia, foram muito úteis à consolidação do capital na metrópole.

A atividade econômica que mais gerava lucro para a Metrópole era a produção de açúcar, muito demandado na Europa. As duas principais características desse mercado é que, para ser eficiente, ele demanda muito capital e muita mão de obra. Outros produtos tropicais, como o tabaco, juntaram-se depois ao açúcar. Consolidou-se, por esse modo, um traço que marcou durante séculos a economia e a sociedade brasileiras: o latifúndio monocultor e exportador de base escravista⁶¹.

O racismo, assim, desempenhou papel fundamental na acumulação primitiva de capital europeia e na estrutura econômica brasileira⁶².

O entendimento da exploração de classe no Brasil, portanto, não pode desconsiderar a exploração da população negra e indígena na economia colonial do país, desenvolvida pelo trabalho forçado e relações de apropriação sobre o corpo e a vida desses povos, destacada e diferenciadamente sobre as mulheres que, além do trabalho forçado, tiveram seus corpos apropriados para exploração sexual (CISNE; SANTOS, 2018, p. 100).

Por se basear na exploração predatória, a sociedade rude que se estabeleceu no Brasil não compreendia a instrução como um valor social, "ela começa a ganhar sentido como um instrumento de catequese dos filhos menores dos colonos brancos e dos índios, através dos quais os jesuítas pretendiam conquistar, para a fé cristã, os adultos da sociedade em formação"⁶³.

Para as mulheres, a única alternativa para receber alguma instrução eram os conventos. A única exceção da época era o Recolhimento da Conceição, uma instituição laica fundada em Olinda em 1595, destinada somente a preparar as órfãs de boa família para o casamento⁶⁴.

A vinda da Corte portuguesa para o Brasil provocou pouca mudança na educação das mulheres. Surgiram, como oportunidade de instrução laica, pensionatos em que senhoras francesas, portuguesas e alemãs ensinavam costura, bordado, religião, aritmética básica e língua nacional. Esses

⁶⁰ CHAKIAN, 2019

⁶¹ CARVALHO, 2002, p. 14).

⁶² CISNE, Miria; IANAEL, Fernanda. Vozes de resistência no Brasil colonial: o protagonismo de mulheres negras. Rev Katálysis., Florianópolis, v.25, n. 2, p. 191-201, maio-ago. 2022 ISSN 1982-0259, <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84661> .

⁶³ SAFFIOTI, 1976, p. 202

⁶⁴ Ibidem

pensionatos, apesar de terem ampliado um tanto o horizonte intelectual das brasileiras, contribuíram para a identificação delas com o espírito europeu de feminilidade⁶⁵.

Em 1808, foram criadas as primeiras escolas superiores do Brasil: a Escola de Cirurgia, em Salvador, e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Rio de Janeiro. Essas primeiras instituições imperiais de ensino não tinham o formato de universidade, que já existia na Europa. Consistiam apenas em cátedras, de forma que as pessoas, inclusive as mulheres, que tinham condições econômicas e queriam se tornar médicas, precisavam frequentar universidades fora do país. A tríade dos cursos profissionais superiores de mais valorização (medicina, direito e engenharia) completou-se em 1827, com a criação de cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo⁶⁶.

O Ensino Superior, no Período Imperial, era destinado a preparar as elites e os burocratas que trabalhavam no aparelho do Estado. Romanelli (2017) complementa que o Ensino Superior se instituiu durante o período de permanência da Família Real portuguesa no Brasil, entre 1808 e 1821, mas apenas em 1920 é que foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, por determinação do Governo Federal. Depois das primeiras instituições de Ensino Superior fundadas, foi necessário praticamente um século para que se instituisse a primeira universidade no Brasil. Nesse período, o que importava era ter uma instituição superior que preparasse "[...] as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a 'construção da ordem', a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico (SUCUPIRA, 1996, p. 67). Pode-se perceber que, em razão da finalidade com as quais essas instituições foram criadas, o acesso às mulheres não era permitido" (RIBEIRO; VIEIRA, 2023, p. 5 e 6)

Assim, no ensino superior, os homens brancos da elite eram preparados para liderar o processo de declaração da independência do Brasil. Tal processo contou com um aspecto revolucionário ao se despojar da ordem colonial, e outro conservador ao preservar a ordem social patriarcal, racista, escravocrata e monarquista. "O estatuto colonial foi condenado e superado como estado jurídico-político. O mesmo não sucedeu com seu substrato material, social e moral, que iria perpetuar-se e servir de suporte à construção de uma sociedade nacional"⁶⁷.

O substrato teórico da insatisfação da elite colonial com a metrópole, fundamentador do desejo de independência, foi encontrado nas ideias iluministas que inspiraram, pouco tempo antes, as revoluções burguesas na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América.

É que no processo da Revolução Francesa, de 1789, se desenvolveram as ideias de "cidadania" e de "Estados-nação". A cidadania, nesse contexto, se relacionava intrinsecamente com o exercício

⁶⁵ Ibidem

⁶⁶ RIBEIRO, Bruna; VIEIRA, Camila. Mulheres na Universidade: Um panorama histórico. 2. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2023

⁶⁷ FERNANDES, F. A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Prefácio José de Souza Martins. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006. p. 31

dos direitos civis à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei, bem como a identificação com uma nação e lealdade a um Estado⁶⁸.

Ocorre que, ainda que o Iluminismo tenha representado um momento questionador das desigualdades, é possível identificar, neste movimento intelectual, uma série de insuficiências e cegueiras. "Notória foi sua incapacidade de perceber que a consolidação das ideias de igualdade e cidadania na Europa alcançou somente parcela da população - homens brancos da nobreza e da burguesia - e se deu em grande parte às custas de uma necropolítica colonial imperialista"⁶⁹, de forma que foram ignoradas as críticas que buscavam ampliar o alcance dessas ideias.

Como se faz notar, o amplo exercício da cidadania, num primeiro momento, não atingiu a população feminina, que continuou excluída. Nas palavras de Hobsbawm: "[...] os homens eram o sexo dominante, e as mulheres, seres humanos de segunda classe: posto que careciam totalmente de direitos de cidadania, não se podia sequer chamá-las de cidadãs de segunda classe" (id. ib). (RANIERI, 2023, p. 60)

Assim, "no século XIX, a despeito do movimento de democratização política que se seguiu à afirmação das liberdades públicas e por meio do qual as massas populares adquiriram a possibilidade de exercício dos direitos de cidadania, as mulheres continuaram excluídas da esfera política"⁷⁰.

Os teóricos iluministas, na verdade, colaboraram com a construção do cárcere privado social das mulheres. E *Emílio, ou Da educação*, de Rousseau, uma das primeiras grandes obras sobre educação formal, importantíssima nesse sentido, são descritos os atributos que deveriam ser ensinados aos meninos, futuros cidadãos franceses. Ocorre que somente no terceiro livro, o filósofo abordou a educação das mulheres, através da descrição do par romântico de Emílio, Sophie⁷¹.

Enquanto Emílio deveria aprender sobre o mundo, entender de ciências e geografia, ter espírito crítico para ser um cidadão, à Sophie deveriam ser repassados os atributos de uma boa mãe e esposa. A inglesa Mary Wollstonecraft, em *Reivindicação dos Direitos das Mulheres*, livro escrito em 1792 que depois foi chamado de primeiro grito emancipatório feminista, analisou a obra de Rousseau e traduziu os interesses por trás da precarização da educação feminina: "Fortaleça a mente feminina expandindo-a, e será o fim da obediência cega; mas como a obediência cega é almejada pelo

⁶⁸ CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

⁶⁹ PIMENTEL; BIANCHINI, 2024, p. 29

⁷⁰ RANIERI, 2023, p. 60

⁷¹ WOLLSTONECRAFT, Mary; tradução CARMO, Andreia Reis do. Reivindicação dos Direitos das Mulheres. 1ª ed. São Paulo; EDIPRO, 2015. p. 52

poder, tiranos e sensualistas estão certos em querer manter as mulheres no escuro, porque os primeiros só querem escravos, e os últimos, brinquedos"⁷².

Maria Rita Kehl (2016) enquadrava Rousseau como um dos responsáveis pela criação do ideal de "feminilidade" e aponta, neste ideal, um problema de contradição: Sofia estaria naturalmente condicionada ao papel de mãe e esposa, portanto estaria cumprindo sua determinação biológica ao ter filhos e ao cuidar do marido, todavia este papel lhe deveria ser *ensinado*, assim, a natureza feminina precisaria "ser domada pela sociedade e pela educação para que as mulheres pudessem cumprir o destino ao qual estariam naturalmente designadas"⁷³.

Foi essa concepção que, aliada às ideias que se consolidaram na Caça às Bruxas, fundamentou a precarização do trabalho feminino, as jornadas de trabalho maiores e o salário menor. Assim, o processo das revoluções burguesas contribuiu para que as mulheres assumissem a dupla jornada de trabalho e o trabalho desvalorizado.

Contemporânea de Mary Wollstonecraft, Olympe de Gouges também foi uma voz muito importante na Europa pós-revoluções liberais, tendo se manifestado sobre o direito feminino ao sufrágio, à participação da vida pública, à propriedade privada e à herança⁷⁴. Olympe denunciava, na França, as contradições do Direito que nascia.

A Constituição [francesa, de 1791] estabeleceu expressamente uma distinção entre a cidadania ativa e a outra, limitada, que alguns autores classificaram como 'passiva'. Um ponto que desde logo deve ser ressaltado é que as mulheres não foram incluídas na cidadania, nem ativa nem passiva. A cidadania era um privilégio do sexo masculino e mesmo aí houve discriminação, pois não bastava ser homem, nascido na França ou filho de pai francês, havendo ainda mais as exigências de que fosse proprietário ou tivesse renda elevada para ser cidadão, ficando também expressamente excluídos os que fossem empregados de alguém. Em síntese, a cidadania ativa era um privilégio dos homens ricos, estando excluídas da cidadania todas as mulheres, fosse qual fosse sua condição social. (DALLARI, 2016, 30).

Olympe, diante da constatação de que o "homem" em *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* significa "do sexo masculino" e não "humanidade", escreveu sua própria *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, reivindicando a possibilidade de participar politicamente do novo Estado-nação. Como consequência, foi degolada como inimiga da revolução⁷⁵.

Em suma, o processo das revoluções burguesas, por seus próprios ideais, não significou, em nenhuma medida, a libertação das mulheres. Ao contrário, introjetou permanentemente a exploração

⁷² WOLLSTONECRAFT, 2015, p. 45

⁷³ KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do Feminino: a Mulher Freudiana na Passagem para a Modernidade*. 2a ed. São Paulo; Editora Boitempo, 2016. p. 40

⁷⁴ DALLARI. Dalmo de Abreu. *Os Direitos da Mulher e da Cidadã por Olímpia de Gouges*. 1a ed. São Paulo; Editora Saraiva, 2016.

⁷⁵ *Ibidem*

das mulheres através da criação de uma classe feminina proletária extremamente lucrativa e, concomitantemente, a dominação das consciências femininas que atingia, inclusive, as mulheres burguesas com privilégios de classe.

De volta ao Brasil, aqui não seria possível resultado diferente do obtido, na tentativa de tradução desses ideais burgueses para o contexto brasileiro, em que a grande maioria da população era excluída dos direitos civis e políticos, sem um sentido de nacionalidade e em que a economia dependia totalmente da mão de obra escrava⁷⁶.

Aqui, a monarquia foi mantida em detrimento da via republicana porque a elite agrária estava convicta de que apenas a figura de um rei poderia manter a ordem social e a união das províncias. Na verdade, os proprietários rurais e senhores de escravos, tinham medo de que ocorresse, no Brasil, um processo revolucionário semelhante à Revolução Haitiana, que se sucedeu entre 1791 e 1804, na qual os escravizados tinham se rebelado, proclamado a independência e expulsado a população branca⁷⁷.

Foram 65 anos entre o Antigo Regime e a Proclamação da República, em 1889. Conforme Florestan Fernandes (2005), essa transição caracteriza, na verdade, um marco entre a "era senhorial" e a "era burguesa". Essa recomposição brasileira das estruturas de poder conteria, para o sociólogo, os germes de uma sociedade de classes (que se consolidaria apenas em 1930), porque foi nesse momento embrionário da globalização que o modelo econômico escravocrata deixa de atender aos interesses do capital ascendente⁷⁸.

Seguindo o pensamento de Florestan Fernandes, "na acepção em que tomamos o conceito, Revolução Burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial"⁷⁹. Nesse período estão as raízes da determinação de quem seriam, dali para a frente, os cidadãos brasileiros.

Em que pese toda a complexidade desse período histórico, aqui, faremos pinceladas sobre duas questões primordiais dessa transição: a abolição inacabada da escravatura⁸⁰ e a delimitação do direito ao voto.

Na época da independência, em 1822, numa população de cerca de 5 milhões, incluindo em média 800 mil indígenas, havia mais de 1 milhão de escravizados. A Inglaterra, importante potência

⁷⁶ CARVALHO, 2002

⁷⁷ CARVALHO, 2002

⁷⁸ FERNANDES, 2006

⁷⁹ Ibidem, p. 203

⁸⁰ Ibidem

econômica do mundo à época, pela força da sua Marinha, exigiu, para reconhecer a independência do Brasil, a proibição do tráfico de escravos porque, para o capitalismo inglês insurgente, havia deixado de ser interessante a existência de um número tão grande de pessoas sem nenhum poder de compra. Por isso, foi votada, no Brasil, em 1831, uma lei que considerava o tráfico como pirataria.

Ainda assim, o tráfico de escravos continuou ininterruptamente até 1850, quando a Marinha inglesa invadiu os portos brasileiros e afundou navios suspeitos de transportar pessoas escravizadas. Ocorre que se calcula que, desde o início do tráfico até 1850, tenham sido trazidas para o Brasil 4 milhões de pessoas⁸¹. Havia, assim, contingente suficiente de pessoas para sustentar a economia escravocrata.

Foi apenas 20 anos depois, com o final da Guerra do Paraguai, que os políticos brasileiros voltaram a tratar do tema da escravidão. O Brasil foi muito criticado pela manutenção da mão de obra escrava, bem como "a escravidão mostrara-se perigosa para a defesa nacional, pois impedia a formação de um exército de cidadãos e enfraquecia a segurança interna"⁸². Assim, em 1871, foi promulgada a "Lei do Ventre Livre", que libertava os filhos de escravizados que nascessem dali em diante e, em 1885, a "Lei dos Sexagenários", que libertava quem tivesse mais de 60 anos.

Essas duas leis, todavia, tiveram pouquíssimo impacto prático. A Lei do Ventre Livre permitia que os senhores se beneficiassem do trabalho gratuito dos nascidos livres até que completassem 21 anos, enquanto a Lei dos Sexagenários beneficiaria os poucos escravizados que ultrapassassem os 27 anos de expectativa de vida da época⁸³.

Vale dizer que, apesar da demora para penetrar o debate institucional, a luta popular pela abolição da escravidão se fazia presente.

Vale mencionar aqui a força e a coragem de Dandara, que lutou ao lado de Zumbi, no Quilombo dos Palmares, pela liberdade do povo negro, e de Nísia Floresta, abolicionista do Rio Grande do Norte que foi pioneira na luta pelo acesso de mulheres e meninas à educação⁸⁴.

Luiz Gama, por exemplo, em 1848, fugiu da fazenda onde era escravizado depois de ter sido alfabetizado por um estudante que visitava a família do senhor, e passou a frequentar, como ouvinte, as aulas de Direito da Faculdade do Largo São Francisco, em São Paulo, passando a atuar, nos tribunais, pela libertação dos escravos. Tem-se registro que Gama conseguiu libertar mais de 500

⁸¹ CARVALHO, 2002

⁸² Ibidem, p. 46

⁸³ KARASCH, Mary. *A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

⁸⁴ PIMENTEL, BIANCHINI, 2024

peças. No Ceará, a abolição ocorreu 4 anos antes do resto do Brasil, depois do movimento dos jangadeiros, liderados por Chico da Matilde, o Dragão do Mar, se recusou a fazer o transporte interno de pessoas escravizadas⁸⁵.

Em 1888, finalmente, foi decretada a "abolição" da escravidão. A assinatura da Lei, entretanto, não foi acompanhada de políticas públicas para a verdadeira integração social dos recém libertos. "No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário"⁸⁶.

A abolição, portanto, foi inacabada, porque decretou a liberdade, mas não deu meios para que ela fosse usufruída. Os grilhões se tornaram imateriais, mas não desapareceram. Vale mencionar que em 1850 havia sido assinada a Lei de Terras do Brasil, determinando que o único meio de aquisição de terras públicas seria a compra e anistiando os posseiros que haviam descumprido a obrigação colonial de cultivar nas suas terras. Essa lei consagrou os latifúndios brasileiros e a inacessibilidade de negros à terra, já que, sem escolas ou empregos, dificilmente um ex-escravizado conseguiria comprar um terreno.

Quanto ao direito ao voto, a primeira Constituição brasileira, outorgada⁸⁷ em 1824, estabeleceu uma monarquia constitucional representativa, com quatro poderes, criando, além dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário de Montesquieu, o poder Moderador, que autorizava o Imperador a intervir nos três primeiros. O Poder Legislativo era composto por senadores, nomeados pelo Imperador para exercerem suas funções de forma vitalícia, e deputados, eleitos e de mandato temporário. As eleições eram indiretas e o voto, censitário, restrito a homens livres e proprietários⁸⁸.

Nos 65 anos em que vigorou, a Constituição mais longa do Brasil mediou as relações de poder entre a figura forte do rei e os senhores, donos das terras. A mudança social que ocorria no final do Império se espelhou na reivindicação pelo voto direto.

O sistema eleitoral que a Constituição de 1824 criou, na prática, permitia uma série de fraudes. Assim, alguns políticos passaram a demandar uma reforma para reduzir a influência do governo nas

⁸⁵ NASCIMENTO, Clayton. Macacos: monólogo em 9 episódios e 1 ato. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022

⁸⁶ CARVALHO, 2002, p. 52

⁸⁷ Dom Pedro I havia convocado, em 1823, uma Assembleia Constituinte para conduzir os trabalhos, mas no mesmo ano ela foi dissolvida num evento chamado de "A Noite da Agonia", quando as tropas imperiais interromperam o trabalho da Assembleia porque o Imperador não estava satisfeito com os rumos que estavam sendo tomados.

⁸⁸ Ibidem

eleições; outros, queriam mudanças para reduzir a participação popular, restringindo o eleitorado à porção minoritária, mais rica, da população.

Por isso, em 1881, foi aprovada a Lei Saraiva, que introduziu o voto direto, aumentou a renda necessária para votar e enrijeceu a maneira de demonstrar e, por fim, excluiu os analfabetos do sufrágio⁸⁹.

A restrição para os analfabetos foi um grande limitador, já que apenas 20% da população masculina do Brasil (recordemos que as mulheres ainda não poderiam votar) era alfabetizada. Assim, em 1886, "votaram nas eleições parlamentares pouco mais de 100 mil eleitores, ou 0,8% da população total. Houve um corte de quase 90% do eleitorado. O dado é chocante, sobretudo se lembrarmos que a tendência de todos os países europeus da época era na direção de ampliar os direitos políticos"⁹⁰.

O contexto da Proclamação da República no Brasil, em 1889, era o seguinte: latifúndios, insatisfação da elite com a abolição, um enorme número de pessoas desempregadas e desassistidas, militares fortalecidos pela Guerra do Paraguai e restritíssimo direito ao voto. A nova Constituição, de 1891, apesar de ter mudado a estrutura do Estado pela adoção do modelo federativo e da separação de três poderes - Executivo, Legislativo e Judiciário - nada mudou em relação ao conteúdo material da cidadania que estabelecia formalmente.

Os presidentes dos estados (antigas províncias) passaram a ser eleitos pela população. A descentralização tinha o efeito positivo de aproximar o governo da população via eleição de presidentes de estado e prefeitos. Mas a aproximação se deu sobretudo com as elites locais. A descentralização facilitou a formação de sólidas oligarquias estaduais, apoiadas em partidos únicos, também estaduais. Nos casos de maior êxito, essas oligarquias conseguiram envolver todos os mandões locais, bloqueando qualquer tentativa de oposição política. A aliança das oligarquias dos grandes estados, sobretudo de São Paulo e Minas Gerais, permitiu que mantivessem o controle da política nacional até 1930 (CARVALHO, 2002, p. 41).

Ademais, foram mantidas as restrições ao direito ao voto, permanecendo expressamente impedidos: os analfabetos, as mulheres, os mendigos, os soldados e os membros das ordens religiosas com voto de obediência. Observe-se que, ainda que ser branco não fosse um critério para ser eleitor, pessoas negras ou pretas, que não tinham acesso à educação, também acabavam não podendo votar de acordo com a lei republicana.

O Brasil, assim, é um grande exemplo de que, se ser cidadão significa, na modernidade, acessar direitos civis, sociais e políticos, a restrição no acesso a direitos fundamentais é estratégica para impedir a participação de determinadas pessoas no Estado. A experiência brasileira também desafia o entendimento de que esses direitos são conquistados numa ordem lógica e necessária -

⁸⁹ Ibidem

⁹⁰ Ibidem. p. 39

primeiro os civis, depois os políticos e, então, os sociais⁹¹. Aqui, a dominação econômica de alguns setores se alicerçou no controle do poder político. Assim, a maior parte da população não acessou direitos civis, e precisou lutar pelos direitos políticos, que estavam condicionados ao acesso à educação (direito social).

A forma democrática de vida, disse Anísio Teixeira, “[...] funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence [...]” (Teixeira, 1968). Tal crença, prossegue, equivale a uma hipótese político-social que, para se confirmar, exige da sociedade que ofereça, a todos os indivíduos, acesso aos meios de desenvolver suas capacidades, a fim de habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições em que transcorra sua vida, participação que é essencial à sua dignidade de ser humano (Teixeira, 1968, p. 14) (RANIERI, *In*. RANIERI (coord.), 2009, p. 41)

Se a educação é o alicerce da cidadania, e a cidadania é a capacidade de participar da organização do Estado, para compreendermos as razões históricas da exclusão social do poder pautada em gênero e raça, é preciso entender sobre o acesso à educação no Brasil.

2.3. Educação e participação política - o desafio das mulheres

A primeira lei de educação do Brasil foi promulgada em 1827, ainda na vigência do Império. Foi estabelecida, através dela, a obrigatoriedade de escolas primárias em todas as cidades, vilas e locais populosos.

Também foi esta normativa que determinou que o ensino das meninas fosse diferente do dos meninos; ainda que fosse reconhecida a necessidade de instruir a mulher, essa instrução visava a preparação para as tarefas maternas. As meninas só eram admitidas em escolas de primeiro grau, ficando os liceus, ginásios e academias reservados para a população masculina, sendo que, para elas, era valorizada "a educação da agulha"⁹².

Além da diferenciação qualitativa, o ensino feminino também era inferior em quantidade, tanto no número de estabelecimentos de ensino quanto no número de educandas:

No Município da Corte havia, em 1855, 17 escolas primárias para meninos e apenas 9 para meninas; 909 alunos e 533 alunas frequentavam essas escolas. A rede particular de instrução mantinha, neste mesmo ano, 97 estabelecimentos educacionais entre escolas e colégios dos quais 51 se destinavam à população masculina e eram frequentados por 4.490 alunos e 46 ao

⁹¹ "O autor que desenvolveu a distinção entre as várias dimensões da cidadania, T. A. Marshall, sugeriu também que ela, a cidadania, se desenvolveu na Inglaterra com muita lentidão. Primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente, os direitos sociais foram conquistados no século XX. Segundo ele, não se trata de sequência apenas cronológica: ela é também lógica. Foi com base no exercício dos direitos civis, nas liberdades civis, que os ingleses reivindicaram o direito de votar, de participar do governo de seu país. A participação permitiu a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, que foram os responsáveis pela introdução dos direitos sociais" (CARVALHO, 2002, p. 10-11).

⁹² SAFFIOTI, 1976, p. 209

sexo feminino, registrando-se a frequência de 2.864 alunas. Dois anos mais tarde, a rede oficial de escolas primárias do Município da Corte havia sido acrescida de uma escola masculina e de duas femininas, o que importaria num aumento de 2.216 alunos, sendo 1.473 do sexo masculino e apenas 743 do sexo feminino. Em 1861, a frequência às escolas oficiais de primeiro grau se elevava para 1.892 alunos contra 1.091 alunas. Quatro anos depois essa diferença sofria redução (1.860 alunos contra 1.530 alunas), mas seria nas escolas particulares que a quase igualdade numérica seria alcançada: 2.111 alunos do sexo masculino e 2.056 do sexo feminino. Este processo através do qual as mulheres acabariam por obter a paridade com o homem no ensino, entretanto, não se desenvolveu homogeneamente, registrando-se um retrocesso em 1866, quando 2.863 alunos frequentavam as escolas particulares contra 2.080 meninas. (SAFFIOTI, 1976, p. 211)

Mencionamos, no tópico anterior, que foram criados, em 1808, os primeiros estabelecimentos de ensino superior do Brasil, para formar a elite que passaria a trabalhar na consolidação do Estado brasileiro. As mulheres, todavia, só puderam ascender à formação superior a partir de 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho do Ensino Primário e Secundário da Corte e do Ensino Superior em todo o Império.

Através deste Decreto, "o Estado deu a possibilidade para que as iniciativas privadas pudessem abrir instituições de Ensino Superior desde que seguissem os programas de curso oficial"⁹³. Para se inscrever, a lei não deixava expressa a distinção entre os sexos, nem qualquer outra distinção econômica, social ou cultural, mas exigia a apresentação dos exames do ensino secundário, o que significava um fator dificultador para, entre outros grupos, mulheres e negros⁹⁴.

Pouquíssimas foram as exceções que conseguiram romper com a estrutura de subalternização das mulheres no Brasil Imperial. Mesmo que tivessem dinheiro, as mulheres tinham que enfrentar concepções equivocadas sobre suas capacidades e a estrutura familiar patriarcal e burguesa que, em geral, as impedia de exercer outro papel que não o da maternidade. Foram desafios que Rita Lobato, uma mulher branca e da elite, que conseguiu se educar em um curso particular preparatório para o segundo grau, precisou enfrentar para conseguir, em 1887, ser a primeira mulher graduada do Brasil - na Faculdade de Medicina da Bahia⁹⁵.

Mesmo com a Proclamação da República, em 1888, o acesso de mulheres ao ensino superior era muito raro. Em 1899, Mirtes de Campo foi a primeira mulher formada em Direito, na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, tendo se registrado no Instituto dos Advogados em 1905. No que se refere às mulheres negras, em decorrência da dupla discriminação à qual foram submetidas, os obstáculos eram ainda maiores, mas em 1926, Maria Rita de Andrade

⁹³ RIBEIRO, Bruna; VIEIRA, Camila. *Mulheres na Universidade: Um panorama histórico*. 2. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2023, p. 6

⁹⁴ Ibidem

⁹⁵ Ibidem

obteve o título de Bacharel pela Faculdade de Direito da Bahia e Enedina Alves Marques foi a primeira negra a se graduar em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná⁹⁶.

Em sua maioria, as mulheres continuavam esbarrando na inexistência de uma rede oficial de ensino secundário para elas. A educação secundária feminina se dava, quase exclusivamente, em colégios confessionais católicos ou protestantes. Nos ginásios leigos, eram pouquíssimas mulheres, concentradas nas chamadas *escolas normais*, que formavam as moças para o magistério primário, ou em *escolas profissionais* das "artes domésticas"⁹⁷.

As escolas normais, alternativas diante da escassez de escolas secundárias profissionais para as mulheres, destinavam-se à formação propedêutica e pedagógica do ensino primário. "Ao lado de ser a escola normal uma instituição educacional destinada a qualificar força de trabalho para uma profissão de base intelectual, o que a assinalava como canal de ascensão social, ela conferia também a seus alunos uma cultura geral desvinculada de preocupações utilitárias"⁹⁸ e por isso eram muito procuradas pelas meninas. Os ginásios, de outro lado, além de escassos, adotavam um regime de coeducação, ou seja, misturavam meninas e meninos, o que não era socialmente desejável na adolescência.

Mulheres da elite buscavam acesso à educação no exterior, o que as colocou em contato com as ideias modernas, inclusive, com a luta das sufragistas europeias. Bertha Lutz, por exemplo, se formou em Biologia pela Sorbonne, na França, em 1918, mesmo ano em que as mulheres inglesas deram o primeiro passo em direção ao sufrágio, com a conquista do direito de votar para aquelas que fossem maiores de 30 anos e proprietárias.

Assim, ao retornar para o Brasil, Bertha Lutz criou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), em 1922, cujo objetivo era promover a educação da mulher e elevar o nível da instrução feminina; proteger as mães e a infância; obter garantias legislativas e práticas para o trabalho feminino; auxiliar as boas iniciativas da mulher e orientá-la na escolha de uma profissão; estimular o espírito de sociabilidade e cooperação entre as mulheres e interessá-las pelas questões sociais e de alcance público; assegurar à mulher direitos político e preparação para o exercício inteligente desses direitos e; estreitar os laços de amizade com os demais países americanos⁹⁹.

O contexto histórico que originou a FBPF era de intensa reivindicação das mulheres pelo direito ao voto. Já existiam poucas exceções de mulheres, como a dentista Isabel de Mattos Dillon,

⁹⁶ Ibidem

⁹⁷ SAFFIOTI, 1976, p. 222

⁹⁸ Ibidem. p. 245

⁹⁹ CHAKIAN, 2019, p. 66-70

que, por serem de classes sociais privilegiadas e, assim, terem acessado o ensino superior, invocavam a Lei Saraiva para requererem autorização para votar - a mesma, de 1881, que proibiu o voto de analfabetos, e que concedia aos cientistas o direito ao voto.

A Federação, liderada por Bertha Lutz, significou, portanto, a organização feminista para lutar coletivamente pelo sufrágio universal.

A partir desse momento, a pressão sobre o Congresso para a aprovação do voto feminino se fortaleceu e encontrou um aliado no senador Juvenal Lamartine, do Rio Grande do Norte, quando ele aprovou o sufrágio feminino no seu estado. "Em 1927 registraram-se as primeiras eleitoras de lá e, em abril de 1928, quinze mulheres votaram no Rio Grande do Norte. Contudo, a nível federal esses votos não foram reconhecidos"¹⁰⁰.

Ainda assim, o impacto da lei potiguar foi positivo, porque motivou mulheres de outras regiões a pleitear judicialmente seu direito de votar, tendo, por vezes, seus pedidos deferidos. Consequentemente, o debate sobre o voto feminino ganhou relevância nacional e os argumentos a favor dele se fortaleceram.

Devido à mobilização das mulheres, quando acabou a República Velha (1930), já havia eleitoras em dez estados da federação¹⁰¹. Getúlio Vargas, ao assumir, nomeou uma comissão para analisar a proposta do voto feminino, que tentou implementar o voto qualificado, estabelecendo condições de escolaridade ou renda para as mulheres exercerem seus direitos políticos. Mas a pressão das sufragistas foi mais forte e o voto geral feminino foi colocado no Código Eleitoral de 1932 e reiterado na Constituição de 1934, ainda que limitado aos casos em que a mulher exercesse função pública remunerada.

Foram setenta anos de luta nos Estados Unidos, sessenta na Inglaterra e quarenta no Brasil, sempre enfrentando uma oposição de sofismas jurídicos, argumentos moralistas, ridicularização e violência policial, ações com o intuito de impedir ou retardar o exercício desse elementar direito de participação democrática e cidadã: votar e ser votada. (ALVES, 2019, p. 52)

O direito ao voto, no Brasil, coincide, portanto, com o ápice das mudanças transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que levaram o Brasil à sociedade de classes, conforme o pensamento de Florestan Fernandes¹⁰². Formava-se, aí, um capitalismo competitivo, que fomentou o aumento da industrialização.

¹⁰⁰ TELES, 2017, p.53

¹⁰¹ ALVES, Branca Moreira. A luta das sufragistas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Pensamento feminista brasileiro – formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 49-63, 2019

¹⁰² FERNANDES, 2006

Na década de 1930, a classe operária cresceu e se concentrou na porção Centro-Sul do país. O avanço industrial provocou defasagem nas condições sociais dos trabalhadores do campo e "aguçou as contradições econômicas e sociais existentes no meio rural", afirma Amelinha Teles¹⁰³. Num país de latifúndios e coronéis, o rápido crescimento da produção industrial teve impacto significativo na organização do trabalho, inclusive, das mulheres.

Em 1872, as mulheres representavam 45,5% da força de trabalho efetiva, sendo que 35% delas estavam empregadas na agricultura, 33,0% nos serviços domésticos, 20,0% como costureiras, 5,3% nas indústrias de tecidos e 6,7% em outras atividades. Em 1920, ficaria reduzida a 15,3% a participação da mulher na força de trabalho economicamente ativa e, do total da mão de obra empregada, as mulheres passaram a representar apenas 9,4% nas atividades primárias (agricultura), 27,9% nas atividades secundárias (indústria) e 22,2% nas atividades terciárias (serviços)¹⁰⁴.

Ao contrário, pois, do que se supõe, o desenvolvimento industrial dos anos 30 não resultou em aumento relativo substancial do emprego da força de trabalho feminina. Embora tenha havido uma elevação do número absoluto de mulheres empregadas nos três grandes ramos da economia nacional, o aumento relativo do número de homens foi substancialmente maior, o que resultou na quase manutenção da proporção verificada, há vinte anos, entre a força de trabalho feminina e masculina efetivas da nação (SAFFIOTI, 1976, p. 265)

Essa discrepância se explica porque a força de trabalho masculina foi priorizada na industrialização, bem como porque as mulheres não tinham tido, ainda, condições materiais de acesso à educação profissionalizante ou ao ensino superior.

A partir de 1931, com o Decreto n. 19.851, passou a ser possível ingressar no ensino superior por meios diversos do ensino secundário ginasial das escolas oficiais, equiparando diplomas de colégios particulares e públicos e franqueando alguns cursos, principalmente nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, aos portadores de diplomas normalistas, normalmente mulheres. Tal fato significou uma abertura significativa à continuidade da formação feminina. Basta que indiquemos que, em 1959, as matrículas no 2º ciclo do Ensino Normal no Brasil assim estavam distribuídas: 57.229 mulheres (95,8%) e 2.496 homens (4,2%)¹⁰⁵.

Com a Constituição de 1934, é consagrado o princípio da competência privativa da União para traçar as diretrizes da educação nacional e fixar o plano nacional de educação. Esse princípio

¹⁰³ TELES, 2017

¹⁰⁴ SAFFIOTI, 1976, p. 264

¹⁰⁵ WEREBE, 1968, p.128 *apud* SOUSA, Cynthia Pereira de. A Mulher na Universidade Brasileira: Uma história de lutas e conquistas. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 154

significou, na prática, a possibilidade de, finalmente, articular verticalmente o ensino primário, o normal, o profissional, o secundário e o superior¹⁰⁶.

Conforme o livro *Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade*, neste ano de 1934, o funil para as mulheres acessarem o ensino superior ainda era muito apertado. No ensino jurídico, que é o que mais nos interessa nessa pesquisa, 822 homens se matricularam em 1930, contra apenas 4 mulheres. A maior concentração de mulheres estava, nessa época, no ramo da farmácia (1.516 homens matriculados e 536 mulheres), que estava em plena desvalorização, porque o farmacêutico deixava seus papéis tradicionais e passava a ser transformado em um vendedor de remédios industrializados¹⁰⁷.

Assim, as mudanças nas estruturas do ensino brasileiro eram bem-vindas, e tinham potencial de afetar positivamente o ingresso das mulheres no ensino superior. Potencial este que, entretanto, foi desperdiçado diante de aspectos ideológicos também presentes na Constituição de 1934.

O artigo 138, alínea b, da Carta Magna dava à União, aos Estados e aos Municípios a incumbência de "estimular a educação eugênica" em todo país. O artigo 145 estabelecia que a lei infraconstitucional deveria regular o exame antenupcial para provar a sanidade física e mental dos nubentes.

"Entre os que defendiam essa medida, havia a compreensão de que os nubentes – homens e mulheres – deveriam passar por um exame por meio do qual um especialista médico iria determinar se aqueles indivíduos possuíam condições de contrair matrimônio e constituir prole forte e saudável. Nota-se, assim, a inegável preocupação eugênica com a hereditariedade. (...). Segundo os eugenistas, os estudos apontavam que quando pessoas sãs se uniam havia mais chances de ter uma prole sadia. Por sua vez, um casal de "tarados" ou fisicamente defeituosos só poderia esperar uma descendência nas mesmas condições: "Daí a Eugenia ensinar que convém promover aquelas uniões e evitar estas últimas" – enfatizava o eugenista Octávio Domingues (1942, p.31)." (PEIXOTO, 2016, p. 254)

Ademais, em 1942 a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Reforma Gustavo Capanema, que concebeu um ensino secundário feminino. Essa reforma determinava a diferenciação no ensino de homens e mulheres de forma expressa. O título III "Do ensino secundário feminino", art. 25, do Decreto estabelecia:

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:
1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.

¹⁰⁶ SAFFIOTI, 1976, p. 149

¹⁰⁷ Ibidem

4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (Grifos nossos)

Foi, finalmente, em 1953 que se atingiu a mais ampla equivalência dos cursos de nível médio, quando, finalmente, foi permitido que os normalistas escolhessem uma formação no ensino superior.

Mas, então, já estaria nitidamente traçada a tendência a impelir a mulher, elemento predominante das escolas normais, à realização de cursos superiores, que a encaminhariam ao magistério nas escolas de grau médio. Dada a formação recebida pelos normalistas, a preferência pelos cursos de pedagogia seria muito pronunciada. Mesmo porque estes cursos vinham concretizar, em termos um pouco diversos, é verdade, uma velha aspiração de criar-se uma Escola Normal Superior, destinada a formar pessoal qualificado para o exercício do magistério de grau médio (SAFFIOTI, 1976, p. 252).

Observa-se, a partir dessa abertura da Universidade para as normalistas um progressivo aumento do número de mulheres acessando o ensino superior. Entre 1955 e 1970, a porcentagem de mulheres concluintes nos cursos normalistas era de, em média, 63%. A possibilidade da profissionalização fortaleceu o magistério como atividade "adequada" ao sexo feminino, ao mesmo tempo, o ensino normalista costumava deixar as mulheres uma situação desvantajosa na luta por uma vaga no ensino superior nas "carreiras nobres", de forma que, comumente, elas ingressavam em cursos de ciências humanas e letras, os mesmos que haviam sido autorizados em 1931¹⁰⁸.

Entre 1940 e 1960, as mulheres passaram de 18,96% para 25,15% dos estudantes universitários. Os censos demográficos posteriores demonstraram um aumento importante nesse percentual, que passou a ser de 42,46% em 1980¹⁰⁹.

Quanto aos cursos que estavam sendo escolhidos pelas novas ingressantes, no início de 1966, as mulheres eram 95% dos matriculados em cursos de enfermagem, 90% dos cursos de serviço social e 73% dos cursos de letras, ciências humanas e filosofia. Nas engenharias, elas representavam 2% dos matriculados, na medicina, 16%, e, no direito, 21%. A proporção não foi muito diferente no início de 1971: enfermagem, 94%; serviço social, 95%; letras, ciências humanas e filosofia, 77%; engenharias, 3%; medicina, 24%; direito, 25%¹¹⁰.

Nos anos 60 e 70, para muitas moças e rapazes, chegar ao ensino superior significava, àquela altura, vencer e ultrapassar uma série de barreiras e desafios, aí compreendidos os "mecanismos de seleção", que não eram apenas de ordem econômica, mas de natureza psicológica e social. Houve aumento da concentração de mulheres em carreiras tidas como femininas e a escolha vocacional de vestibulandas e matriculadas evidenciava estar atravessada pelos estereótipos de gênero, não sendo, pois, apenas uma questão derivada da seleção econômica. Na concorrência às vagas do exame vestibular, quando se tratou de fracasso e de sucesso, a pesquisa de Barroso e Mello mostrou que o desempenho feminino era,

¹⁰⁸ SOUSA, 2008, p. 155

¹⁰⁹ RIBEIRO; VIEIRA, 2023

¹¹⁰ SOUSA, 2008

no geral, inferior ao dos homens, o que também se podia observar em outros países (SOUSA, 2008, p. 156)

O *boom* de ingressos na universidade na década de 1970 coincide com a reforma de 1968 do Ensino Superior brasileiro. De um lado, a Lei nº. 5.540/1968, que regulou essa reforma, realizou importantes mudanças para modernizar o ensino superior, como abolir cátedras vitalícias e atrelar o ingresso e a progressão na carreira docente à titulação. Foram relevantes essas alterações para fomentar o ingresso de mulheres docentes no ensino superior¹¹¹.

De outro lado, não se pode esquecer que se tratou de reforma realizada nos primeiros anos da ditadura militar brasileira, de forma que buscava atender os interesses das classes dominantes. Afinal, "as oportunidades sociais oferecidas aos contingentes femininos variam em função da fase de desenvolvimento do tipo social em questão ou, em outros termos, do estágio de desenvolvimento atingido por suas forças produtivas"¹¹².

Desde 1950, começava a se constituir, no Brasil, um modelo de capitalismo monopolista. Começaram a surgir grandes empresas de produção e fornecimento de energia elétrica, transporte, gás, telefone, bens de consumo e automóveis. No entanto, o desenvolvimento desigual, que tinha raízes pré-capitalistas, aprofundou a dependência e as desigualdades, concentrando o poder e a renda. Surgia, das classes trabalhadoras, a reivindicação pela reforma agrária, entre outras reformas sociais, mas quando estas foram postas em debate nas instituições por João Goulart, a burguesia e os militares articularam o Golpe de 1964.

Nesse sentido, a reforma do ensino superior, de 1968, criou as condições para o surgimento de um novo ensino superior privado no Brasil, que reproduzia, conforme Florestan Fernandes¹¹³, o padrão brasileiro antigo de escola superior, aquele do Império. Trata-se de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos, altamente profissionalizantes, distanciados da atividade de pesquisa e com poucas contribuições para a formação de um horizonte intelectual crítico da sociedade brasileira e das transformações da época.

No novo sistema, o ensino foi estruturado num molde de empresa educacional, voltada para o lucro econômico e focada em atender as demandas do mercado. Os estudantes, assim, foram convertidos em uma clientela de consumidores educacionais¹¹⁴.

¹¹¹ RIBEIRO, Bruna; VIEIRA, Camila. *Mulheres na Universidade: Um panorama histórico*. 2. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2023

¹¹² SAFFIOTI, 1976

¹¹³ FERNANDES, O desafio educacional. São Paulo: Expressão Popular, 2024, p. 51-55

¹¹⁴ MARTINS, Carlos Eduardo. *O que é o capitalismo monopolista*. São Paulo: Brasiliense, 2009

Intensificando esse processo, o regime militar passou a reprimir, com afinco, o movimento estudantil, bem como estabeleceu a estrita vigilância dos docentes. Por meio do Decreto 4.464/1964, foi extinta a UNE, União Nacional dos Estudantes, entidade que havia sido fundada em 1937 para promover a defesa da qualidade de ensino, do patrimônio nacional e da justiça social, e que se tornou, oficialmente, um órgão representativo dos universitários em 1942. Com o decreto de 1964, a organização estudantil passou a atuar na ilegalidade.

Os professores, por sua vez, foram profundamente afetados pelas punições ao desenvolvimento de atividades hostis ao regime militar, tendo sido criado, no interior do Ministério da Educação e Cultura do Governo Federal, uma divisão de segurança e informação para fiscalização das atividades políticas no contexto universitário. O final das cátedras vitalícias serviu, também, para impor aposentadoria compulsória a professores considerados nocivos ao regime militar em várias universidades públicas.

Assim, Florestan Fernandes explica que o objetivo da reforma universitária não era resolver a crise da escola superior, "mas garantir controle da situação pelo comportamento político conservador"¹¹⁵.

Nesse contexto, vale destacar que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) teve importantíssimo papel histórico. Conforme Florestan Fernandes, a PUC-SP "enfrentou a ditadura, primeiro, e não lambeu as botas do poder, depois; acolheu e incentivou a pedagogia do oprimido e a liberdade integral"¹¹⁶.

Conforme Paulo Freire, esse papel da PUC-SP se deu pela virtude da tolerância, presente na universidade católica progressista, "cuja prática nos ensina a conviver com o diferente, sem que isto deva significar a desistência por parte dos diferentes de continuar defendendo suas posições". Ora, "tanto mais democrática uma universidade quanto mais tolerante, quanto mais se abre à compreensão dos demais"¹¹⁷.

No dia 22 de setembro de 1977 a PUC-SP foi invadida pela polícia, numa operação coordenada pelo Coronel Erasmo Dias, durante o Ato Público que publicizava a realização do III Encontro Nacional dos Estudantes, organizado clandestinamente pela UNE naquela Universidade. O ato policial, com muita violência e destruição do patrimônio da Universidade, visava reprimir estudantes e professores de uma instituição de ensino que oferecia uma abordagem crítica daquele momento histórico no Brasil. A professora Nadir Kfoury, reitora da PUC-SP à época, ao encontrar o

¹¹⁵ FERNANDES, 2004, p. 96

¹¹⁶ *Ibidem*

¹¹⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, p.54

Coronel responsável pela invasão disse "não dou a mão a assassinos" e, quando ele pediu que ela se identificasse, respondeu "a casa é minha, identifique-se o senhor"¹¹⁸.

Nadir Kfoury foi, definitivamente, exemplo das mudanças que as mulheres podiam e podem provocar com o acesso ao ensino superior, seja como alunas, professoras ou como reitoras. Vale contar que, à época da invasão da PUC, Silvia Pimentel, que, como veremos, se tornou um dos nomes mais relevantes do feminismo jurídico brasileiro, e, agora, orienta esta pesquisa, era a chefe de gabinete de Nadir Kfoury e pôde, com ela, aprender muito sobre a importância do posicionamento crítico e firme da Universidade.

Dos anos 1970 aos 1980, por fim, as mulheres representavam 44,48% dos estudantes universitários. As mulheres haviam se encorajado a ingressar no ambiente universitário. Por causa do caminho histórico percorrido, os cursos de Pedagogia e Letras, combinados, correspondiam a 30% do total de diplomas de Ensino Superior conquistados por mulheres. Trata-se de tendência que perpetua "o modelo de representação das mulheres ligadas aos cuidados e à educação dos cidadãos, refletindo discursos do final do século XIX e configurando o fenômeno da feminização do magistério"¹¹⁹.

Essa década representou, também, um marco para o movimento feminista brasileiro, que reforçou sua organização militante frente às necessidades das mulheres trabalhadoras e à luta contra a ditadura. As feministas se organizaram na luta por terra e moradia, participavam de partidos políticos, sindicatos, organizações clandestinas e até da luta armada. Reuniam-se na mesma frente, mulheres orientadas por táticas diferentes, mas que em âmbito estratégico, embora com grandes tensões, conseguiam atuar em unidade¹²⁰.

Apesar de ter sido essencial, principalmente pelo protagonismo das mulheres na busca pelos desaparecidos políticos e oposição às torturas, a luta feminista era vista, por muitos, como menor frente ao terror da ditadura.

As mulheres que lutavam contra a ditadura fugiam do seu papel tradicional, de mãe, esposa, do lar. Elas, mesmo que estivessem proibidas, iam às ruas para mobilizar a opinião pública em favor das liberdades democráticas, enfrentavam os militares, faziam panfletagens, pichações, escreviam e traduziam textos, organizavam passeatas, distribuíam material de propaganda das ideias democráticas e/ou socialistas, pertenciam e/ou atuavam em ações armadas. Carregavam medicamentos, roupas, publicações e até armas. Fugiam ao estereótipo imposto a elas e criavam condições subjetivas e objetivas para que as gerações futuras não mais fossem submetidas ao patriarcado, ao machismo e à misoginia. Os militares não toleravam tamanha audácia. Vingavam-se da rebeldia das mulheres. Acreditavam ser elas piores do que os homens

¹¹⁸ Informações disponíveis em: <https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/movimento-estudantil-invasao.html>

¹¹⁹ RIBEIRO; VIEIRA, 2023, p. 18

¹²⁰ PIMENTEL, BIANCHINI, 2024

e odiavam vê-las altivas, inclusive, nas atividades da luta armada que eles entendiam ser apenas de homens. Tinham "verdadeiro pavor" de enfrentá-las. Foi a expressão usada em seu depoimento na Comissão da Verdade, pelo coronel reformado Paulo Malhães (1938 – 2014), um dos principais torturadores e matadores da época e integrante do organismo vinculado diretamente à então Presidência da República, CIE – Centro de Informações do Exército, o órgão incumbido dos serviços de informação, repressão e extermínio de opositores. (TELES *In*. PIMENTEL; PEREIRA; MELO, 2018, p. 186-187)

São, portanto, muitas as coincidências entre o acesso à educação, a conquista de direitos políticos e a participação das mulheres na luta pela igualdade. Acesso ao conhecimento e exercício da cidadania estão intrinsecamente ligados. Indispensável, destarte, que se pense sobre a educação que está sendo fornecida para entender a composição de Estado, economia e Direito em que a sociedade brasileira está inserida.

3. CRÍTICAS À SUPOSTA NEUTRALIDADE DO DIREITO

3.1. *Critical Legal Studies* e a crítica ao formalismo e objetivismo do Direito

No primeiro capítulo, demonstramos que as mulheres foram excluídas do exercício da cidadania e do acesso à educação formal, resultado da forte influência do patriarcado na formação do Estado brasileiro. Essa exclusão gera, até hoje, consequências negativas para as mulheres em diferentes âmbitos. O direito é impactado, à primeira vista, porque as mulheres não tiveram condições, ainda hoje, de recuperar o atraso do sufrágio universal.

Em 1988, ano da promulgação da Constituição Federal que marcou o fim da ditadura militar no Brasil, as Deputadas Constituintes eleitas representavam 5% da Assembleia, sendo 26 em números absolutos¹²¹. Foi só em 2016 que as mulheres conseguiram dobrar sua participação, chegando aos 9,9% do Congresso Nacional (Câmara e Senado), com 155 parlamentares eleitas. Nas eleições seguintes, 2018, o número passou para 132 mulheres eleitas, ou 15% do Congresso. Em 2020, o número caiu para 146, subindo novamente nas eleições de 2022, para 129, ou 17,7% dos parlamentares¹²².

Conforme a Gênero e Número, uma associação de mídia independente que produz, analisa e dissemina dados especializados em gênero, raça e sexualidade, em 2022, houve um aumento de 18% na quantidade de mulheres eleitas e de 8% no número de pessoas negras eleitas para compor a Câmara dos Deputados. Das mulheres eleitas, 64% foram brancas, 4% indígenas e 32% negras. No Senado,

¹²¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrivendohistoria/destaque-de-materias/mulher-constituente>

¹²² Dados do Tribunal Superior Eleitoral, disponíveis no Painel de Estatísticas Detalhadas do site: <https://www.justicaeleitoral.jus.br/tse-mulheres/>

o número se manteve em relação às eleições anteriores. O tímido aumento representou algum avanço quantitativo, mas não necessariamente qualitativo, ao passo que entre as mulheres eleitas estavam Damares Alves (REP/DF) e Tereza Cristina (UNIÃO/MS), ex-ministras do ex-presidente Jair Bolsonaro, autodeclaradas mulheres conservadoras.

No que se refere ao Poder Executivo, em toda história do Brasil, apenas uma mulher foi eleita para a presidência do país, Dilma Rousseff, que foi deposta no meio do seu segundo mandato. Quanto às governadoras, em 2022 foram eleitas apenas duas, Raquel Lyra, em Pernambuco, e Fátima Bezerra, no Rio Grande do Norte.

Basta esse vislumbre da participação das mulheres na política para compreendermos que, no que se refere ao trabalho de criação das leis, atribuído aos poderes Legislativo e Executivo, os interesses das mulheres encontram pouca ou nenhuma representatividade. Sobre como a escassa participação das mulheres na política afeta a criação das regras no Brasil, há uma série de obras essenciais, bem como pesquisas empíricas, podcasts, filmes e mais.

Neste trabalho, será realizado aprofundamento num segundo impacto da estrutura patriarcal do Estado no direito: aquele que se dá na interpretação do direito. A interpretação jurídica é "a determinação do sentido e o alcance de uma norma jurídica visando sua aplicação e solução de um caso concreto"¹²³. Esta pode ser realizada por diferentes atores.

As teorias do direito, em geral, costumam se debruçar sobre a interpretação realizada pelo juiz, no processo, enquanto a última etapa de interpretação e aplicação da norma.

As teorias positivistas clássicas que surgiram no século XIX, como a escola da exegese francesa, a jurisprudência dos conceitos alemã, a jurisprudência analítica inglesa e o formalismo jurídico estadunidense, partem de uma crítica ao jusnaturalismo. Trata-se de concepções teórico-jurídicas que, apesar das divergências entre si, convergem ao romperem com as justificativas metafísicas sobre a natureza do direito, "em face da necessidade de compreender o direito e sua aplicação com as recém-conquistas do Estado de Direito, em sua acepção liberal, preocupadas, sobretudo, com a segurança jurídica e a subordinação do poder político ao direito legislado"¹²⁴.

Adota-se, nessa concepção, que as normas têm validade por terem passado pelo processo legislativo, adotando o princípio da supremacia da vontade do legislador. Assim, as normas jurídicas têm um sentido único que deve ser aplicado pelos juízes; caso a norma apresente algum defeito de comunicação, seja obscuridade, ambiguidade ou vagueza, o juiz deve buscar solução que reflète a

¹²³ MAGANE, Renata. *Hermenêutica jurídica feminista: decisão judicial na perspectiva da teoria crítica*. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022, p. 141

¹²⁴ *Ibidem*, p. 143

intenção do legislador, através da interpretação gramatical, intencional, sistemática, histórica, sociológica ou teleológica.

Em suma, o juiz, neste caso, não cria direitos, apenas usa os métodos hermenêuticos clássicos para compreender o sentido unívoco da lei e a aplicar, por subsunção, ao caso concreto¹²⁵.

Rompendo totalmente com essa tradição, surgem, no século XX, teorias como Realismo Jurídico que, baseando-se no empirismo, tratam a discricionariedade do julgador como algo irrefutável, "tendo em vista que não se podem desvincular a política e as escolhas e preferências subjetivas do julgador no ato de escolha das múltiplas interpretações que decorrem inevitavelmente do ato de aplicação do direito"¹²⁶.

Renata Magane, aponta que o Realismo Jurídico tem vertentes norte americanas e europeias. Esse movimento enfatizava as influências extrajurídicas no direito, tratando as normas jurídicas como "infinitamente indeterminadas", sendo impossível encontrar a única resposta possível, como afirmavam os formalistas radicais. Assim, a interpretação das normas ganha caráter indispensável e a hermenêutica tradicional, insuficiente.

Os adeptos dessa corrente, portanto, entendem o direito como um conjunto de decisões judiciais e a ciência do direito como um exercício de previsão da decisão, sendo mais importante conhecer as decisões do passado, do que as regras. Para essas teorias, "os juízes reagem a fatos, e não a regras. Eles primeiro decidem e só depois consultam as regras para justificar suas decisões"¹²⁷. Assim, as decisões são tomadas conforme preferências subjetivas, servindo as regras apenas como um reforço do efeito vinculante da decisão.

O ceticismo em relação à legislação e ao direito, no antiformalismo radical, passa para o juiz a autoridade e legitimidade para criar normas jurídicas. Assim, é relevante a crítica à inexistência, nessa corrente, de normatividade do direito positivado, ao passo que "na democracia constitucional, a positividade é, antes de tudo, garantia do cidadão perante atuação invasiva do Estado e fator de correção e invalidade da produção do jurídico"¹²⁸. Todavia, a desconfiança do realismo jurídico em relação à neutralidade do direito contribuiu para que, depois, teorias críticas desenvolvessem teses e argumentos sobre os vieses do sistema jurídico, mas sobre isso trataremos mais adiante.

¹²⁵ Ibidem

¹²⁶ Ibidem, p. 145-146

¹²⁷ Ibidem, p. 147

¹²⁸ ABOUD, George. Discricionariedade judicial em 5 dimensões: o caso do direito brasileiro. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011, p. 105-106

O problema da relação entre direito e moral é alvo de Hans Kelsen, em 1934, quando publica sua *Teoria Pura do Direito*. Kelsen, enquanto um dos mais importantes teóricos do positivismo, defende que a lei, por ser expressa em linguagem que se aproxima da realidade, é plurissignificativa, de forma que há, assim, indeterminação da regra. Dessa forma, o intérprete escolhe, dentre os sentidos possíveis, aquele que se mostra mais adequado ao caso concreto.

O autor separou completamente direito e moral, defendendo que a validade da norma dependia apenas da observância ao procedimento legislativo adequado, admitindo, assim, a existência de uma lei válida, mas injusta. Daí surge o ordenamento escalonado de Kelsen, em que uma norma, para ser válida, precisa derivar de outra, superior à primeira, em processo de validação que se finda na Norma Hipotética Fundamental, a qual está além das normas postas, sendo um pressuposto lógico-transcendental que confere validade a todo sistema hierárquico de normas.

A interpretação das normas válidas, para Kelsen, é dividida entre a não autêntica, realizada por doutrinadores, advogados, juristas e outras pessoas físicas, e a autêntica, que fundamenta decisões judiciais. Sobre a interpretação autêntica do direito, entende:

Se por "interpretação" se entende a fixação por via cognoscitiva do sentido do objeto a interpretar, o resultado de uma interpretação jurídica somente pode ser a fixação da moldura que representa o Direito a interpretar e, conseqüentemente, o conhecimento das várias possibilidades que dentro desta moldura existem. Sendo assim, a interpretação de uma lei **não deve necessariamente conduzir a uma única solução como sendo a única correta, mas possivelmente a várias soluções que – na medida em que apenas sejam aferidas pela lei a aplicar – têm igual valor, se bem que apenas uma delas se torne Direito subjetivo no ato do órgão aplicador do Direito – no ato do tribunal, especialmente.** (KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito* cit., p. 390-391). (Grifo nosso)

Dessa forma, o juiz, ao proferir decisão escolhendo o sentido mais apropriado da regra está, na verdade, produzindo a norma mais adequada para o caso concreto. Essa escolha é uma decisão subjetiva e livre do intérprete, de acordo com seus valores. É a política-jurídica, não a ciência do direito. Kelsen constata, inclusive, que pode acontecer de o juiz decidir contra a lei ao escolher o sentido a ser aplicado ao caso concreto, afastando o julgador da figura de um mero reproduzidor da literalidade da lei, como defendiam as teorias positivistas clássicas¹²⁹.

Já em Herbert Hart, a lei pode adquirir um único significado quando aplicada à realidade, em casos fáceis, de aplicação inequívoca. Todavia, em *hard cases*, pode haver mais de uma interpretação possível para as regras, de forma que se tornam indeterminadas, por possuírem uma "textura aberta".

¹²⁹ KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Trata-se da absorção, pelas regras, de uma característica atribuída por Hart à linguagem: a possibilidade de serem tomadas inúmeras determinações acerca do sentido de um mesmo termo¹³⁰.

Assim, para Hart, é preciso que existam, no direito, normas que se aproximem do caso concreto a ponto de ganharem um sentido único, a zona de foco e certeza, mas há, também, uma zona de penumbra, em que é preciso que o juiz exerça uma função criativa. Daí, mais uma vez, se faz necessária a discricionariedade. Esta, todavia, não pode ser exercida apenas com base nos valores do julgador, mas conforme alguns pilares¹³¹.

Para reduzir a discricionariedade do juiz são necessárias, além das regras, as regras sobre como interpretar as regras. Por isso, Hart separa as regras primárias, que definem o que é proibido e o que é obrigatório, das regras secundárias, que especificam como as regras jurídicas são identificadas, eliminadas ou alteradas, bem como conferem às autoridades responsáveis os poderes para aplicar o direito. "As regras secundárias constituem-se, assim, como remédios aos problemas encontrados em sistemas jurídicos com apenas regras primárias, como a incerteza, o caráter estático e a ineficiência"¹³².

Entre as regras secundárias, há a regra de validade das normas jurídicas, que deriva de uma "regra de reconhecimento", a qual é uma prática social complexa e empírica, em que a aceitação e o uso ou não das regras é que as tornam válidas. Não se trata, portanto, de um pressuposto lógico, ou de uma regra transcendental, mas de um "fato social" que pode ser observado na conduta dos operadores do direito, reafirmando uma perspectiva institucional.

Ainda que estabeleça esses padrões para a interpretação, Hart reconhece que, assim como na linguagem, há incerteza, vagueza e ambiguidade no direito. Assim, em situações limítrofes, o autor reconhece que os juízes, ao decidirem na zona de penumbra ou nos *hard cases*, têm papel de legisladores¹³³.

Em suma, Kelsen e Hart se aproximam apenas no que se refere ao problema da indeterminação das normas. Ambos propõem que a discricionariedade do julgador, apesar de inevitável, deve ser limitada; em Kelsen, o problema da discricionariedade do intérprete autêntico é transferido para o

¹³⁰ KOZICKI, Katya; PUGLIESE, William. O conceito de direito em Hart. Enciclopédia Jurídica da PUC-SP. Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito, Edição 1, maio de 2017.

¹³¹ Ibidem

¹³² MAGANE, 2022, p. 160

¹³³ HART, H. L. A. O Conceito de Direito. Trad. A. Ribeiro Mendes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986

campo da política jurídica, fora da ciência do direito, e, em Hart, a discricionariedade fica restrita aos casos difíceis, fora da zona de certeza¹³⁴.

Essa concepção é criticada por autores que propõem que a decisão jurídica não pode ser analisada de forma geral e descritiva, e que são vinculados "expressamente a valores políticos preconcebidos e não moralmente neutros"¹³⁵. Trata-se daqueles que entendem que em ocasiões de dúvidas sobre o sentido da norma, esta pode ser determinada a partir de uma interpretação que considere, além das regras, os princípios que conformam o direito.

Um dos principais autores incluídos nessa corrente, Ronald Dworkin, em *Levando os Direitos a Sério*, de 1977, chegou a estabelecer um diálogo direto com Hart, provocando um dos debates mais importantes da hermenêutica do direito¹³⁶.

A crítica de Dworkin ao positivismo reside no argumento de que o direito não é composto apenas por regras, mas também por princípios, que acabaram sendo deixados de lado pela teoria de Hart, e refletem valores morais. Dworkin argumenta que, nos *hard cases*, os juízes recorrem a princípios para tomar suas decisões. Esses princípios, segundo Dworkin, não são "regras" no sentido positivista, pois não são válidos por terem sido promulgados por alguma autoridade, mas sim por sua força moral intrínseca ou por sua adequação a uma moralidade política subjacente ao sistema jurídico¹³⁷.

Vale dizer que, até então, as concepções positivistas promoviam uma cisão entre direito e moral, contrapondo as teorias jusnaturalistas, que vinculavam direito e moral, de forma que o primeiro seria apenas o resultado da sistematização de valores universais de justiça moralmente determinados. A partir do debate Hart-Dworkin, as correntes positivistas se dividiram, em duas: a inclusivista e a exclusivista.

Diante dessa crítica, surgem os positivistas inclusivistas, para os quais é possível que um sistema jurídico incorpore critérios morais, por exemplo, através da regra de reconhecimento. O

¹³⁴ Ibidem

¹³⁵ Ibidem, p. 162

¹³⁶ "Em 1967, o jurista estadunidense Ronald Dworkin publicou um artigo denominado "O Modelo de Regras I", a partir do qual pretendeu contrapor as teses centrais da teoria de seu professor H.L.A Hart, iniciando, com isso, um dos debates mais importantes da história da teoria do Direito. Posteriormente, o artigo foi publicado no capítulo 2 da obra "Levando os Direitos à Sério". Em 1994, surge o pós-escrito da obra "O Conceito de Direito", o que seria uma resposta de Hart às críticas de Dworkin, que, em decorrência do seu falecimento, veio a ser publicado por seus amigos Penélope Bulloch e Joseph Raz. A tréplica de Dworkin foi publicada somente em 2004, com o ensaio "O Pós-escrito de Hart e a Questão da Filosofia Política", que posteriormente foi incluído no capítulo 6 da obra "A Justiça de Toga". Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jun-12/diario-classe-debate-hart-dworkin-critica-doutrina-discricionariedade-judicial/>

¹³⁷ DWORKIN, Ronald. *Levando os Direitos a Sério*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002

próprio Hart, em seu pós-escrito, de 1994, *O Conceito de Direito*, originalmente publicado em 1961, em que responde a crítica de Dworkin, reconhece essa possibilidade. Os exclusivistas, por sua vez, entendem que os critérios de validade do direito devem ser exclusivamente baseados em fatos sociais, como a promulgação por uma autoridade competente ou a observância de certos procedimentos, negando que a moralidade seja um critério necessário para validar a regra.

Dworkin, por sua vez, entendia direito e moral como cooriginários, mas distintos em suas funções, produzindo uma teoria que confere ao direito uma justificação moral. Os princípios, para ele, são um elemento de correção do direito e razões para decidir, principalmente visando eliminar a discricionariedade em casos difíceis.

O autor diferencia os princípios das regras porque, enquanto estas são respeitadas por sua fonte, aqueles são respeitados pelo conteúdo moral que carregam. Dessa forma, em um conflito entre regras, aplica-se uma ou a outra, de forma que cada caso teria uma única regra a ser aplicada. Já os princípios, quando conflitantes, devem ser sopesados, prevalecendo o que tem maior peso como critério de decisão.

Dworkin, portanto, rejeita que o direito seja indeterminado ou incompleto, sendo possível, a partir do sopesamento de princípios, que fazem parte do ordenamento jurídico e têm respaldo na moral, apontar qual a decisão correta nos casos difíceis.

De forma semelhante, pensa Robert Alexy que, em sua *Teoria dos Direitos Fundamentais*, de 1986, adota a distinção entre regras e princípios, mas aprofunda o sentido dos princípios, propondo que eles não são conflitantes, mas podem colidir, momento em que devem ser ponderados, e não sopesados.

Significa dizer que um princípio tem precedência sobre o outro sob determinadas condições do caso concreto, sem que o princípio "derrotado" perca sua validade geral. A ponderação de princípios posta por Alexy se dá através do princípio da proporcionalidade, que se desdobra em adequação ou idoneidade, necessidade e proporcionalidade em sentido estrito ou ponderação.

Alexy também defende a conexão necessária entre direito e moral, mas para ele essa conexão se expressa numa pretensão de correção expressa pelo direito. Assim, um sistema jurídico que ignora a moralidade, perderia a legitimidade, todavia, isso não significa que cada norma individual necessariamente precisa ser moralmente correta para ser válida¹³⁸.

A convergência entre Alexy e Dworkin, assim, se encerra na adoção, por ambos, em alguma medida, de "uma proposta de racionalização da decisão judicial contra a concepção voluntarista e

¹³⁸ ALEXY, Robert. *Teoria dos Direitos Fundamentais*. São Paulo: Malheiros Editores, 2015

decisionista deixada em aberto pela aceitação da discricionariedade judicial pelos positivistas"¹³⁹. Ambos, se aproximam no que se refere à defesa de uma interpretação guiada por princípios, "reconhecendo a partir deles a moralidade interna do direito que condiciona e limita a atividade do intérprete na solução dos casos difíceis, legitimando o uso da coerção exercida pelo Estado sob o signo do direito"¹⁴⁰.

As correntes clássicas do direito, ora apresentadas, buscam, afinal, determinar a lógica através da qual o direito é operado, atribuindo a ele características de determinação ou indeterminação que seriam observadas pelos juízes no momento das decisões e que diferenciariam o trabalho judicial do legislativo.

Em contrapartida, surge, nos Estados Unidos, principalmente em Harvard, no fim da década de 1960, o *Critical Legal Studies*, um movimento de objeção à falta de posicionamento do sistema jurídico estadunidense em relação aos conflitos políticos que dividiam o país. Em meio à Guerra do Vietnã e às denúncias de operações norte-americanas de apoio às ditaduras da América Latina e de outros países, esse grupo se contrapunha à ideia de o direito ser politicamente neutro, limitado a aplicar corretamente as normas postas¹⁴¹.

Para o CLS, o direito deve ser aplicado com comprometimento com objetivos políticos, contrabalaneando a defesa jurídica dos interesses estabelecidos pelo Estado liberal. Os adeptos dessa corrente dão, por isso, muito valor aos juristas não acadêmicos, que defendem os pobres e os interesses das comunidades, e às contribuições das Ciências Sociais. Nesse sentido, afirmam que "os valores que estavam no centro da ideologia dos juristas desde o séc. XVIII - como o da racionalidade dos seus procedimentos - não tinham fundamento, constituindo apenas uma máscara de argumentos favoráveis à defesa de posições dominantes na vida social ou na vida acadêmica"¹⁴².

O fundamento teórico do *Critical Legal Studies* está na Escola Crítica de Frankfurt, a qual insistia que os valores considerados universais, racionais ou cientificamente indiscutíveis, na verdade, continham preconceitos e concepções discriminatórias que não deveriam ser validadas. Partindo dessa concepção o CLS pretende

(...) mais radicalmente, substituir as regras da prática e do discurso jurídicos, admitir que outro tipo de pessoas possam participar do diálogo acadêmico e jurisprudencial dos juristas, utilizar outros tipos de fatos como relevantes, falar uma outra linguagem e, sobretudo, admitir que o direito é um saber controverso, cujas escolhas representam também opções de ideologia e de política. (HESPANHA, 2009, p. 292)

¹³⁹ MAGANE, 2022, p. 177

¹⁴⁰ Ibidem, 178

¹⁴¹ HESPANHA, António Manuel. O caleidoscópio do direito: o direito e a justiça nos dias e no mundo de hoje. 2. ed., reelaborada. Coimbra: Almedina, 2009

¹⁴² Ibidem, 288

Nesse sentido é que, para o CLS, o Direito pode ser às vezes determinado e às vezes indeterminado, ao mesmo tempo que é possível haver uma resposta correta, ainda que seja difícil de encontrar, e que nem sempre há uma resposta correta. Os teóricos do CLS rechaçam a ideia de que haja determinação ou indeterminação das normas como "qualidades" ou "atributos" inerentes a elas. Defendem, portanto, que tudo depende do trabalho do intérprete¹⁴³.

A crítica de Duncan Kennedy, um dos mais importantes nomes deste movimento, se sustenta na valorização, por ele, do trabalho jurídico. O autor, inspirando-se no conceito de trabalho apresentado por Marx nos seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, reivindica a importância da ação dos trabalhadores do direito, que transformam a apreensão originária dos materiais jurídicos do sistema, perseguindo uma visão do que deveria ser.

A apreensão originária é um conceito de Edmund Husserl, um dos principais autores da fenomenologia, e consiste no modo mais fundamental e direto de nossa consciência se relacionar com um objeto¹⁴⁴. Ela se refere à experiência do fenômeno tal como ele se apresenta a nós, sem a mediação de conceitos, símbolos ou memórias.

Especialmente ao se referir aos trabalhadores intérpretes do direito, Kennedy compreende que estes, ao decidirem sobre fatos, moldam essa apreensão originária das normas, conforme as suas preferências não jurídicas. Assim, descreve três comportamentos estratégicos de interpretação para justificar tais preferências.

O primeiro, é o comportamento de tentar encontrar argumentos jurídicos que produzam o efeito necessário para obter um resultado específico, fazendo parecer que o verdadeiro significado da norma é diferente do que parecia no começo. O segundo é tentar fazer com que uma decisão que, à primeira vista, pareceria exigir certa discricionariedade, contra intuitivamente, pareça ser um caso de simples aplicação objetiva da norma ao fato, sem alternativas diversas de interpretação. O terceiro é fazer parecer que decisões que poderiam ser tomadas a partir da interpretação objetiva da norma demandam, na verdade, discricionariedade judicial.

Portanto, é o intérprete, ao realizar o trabalho jurídico, que cria a determinação ou a indeterminação da norma, mais do que simplesmente a registrar como algo dado pela situação. O faz a partir de uma modelagem dos materiais jurídicos, como a doutrina, as regras válidas e, por vezes,

¹⁴³ KENNEDY, Duncan. *Esquerda e Direito: Ensaios de Teoria Jurídica Crítica*. Trad. Ricardo Prestes Pazello e Salo de Carvalho. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 93

¹⁴⁴ HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. Trad. Márcio Suzuki. São Paulo: Principis, 1913

os direitos e princípios mais abstratos, os debates legislativos e os precedentes. Esses materiais, portanto, não são "fontes" do direito, mas elementos buscados e deslocados em relação ao fato no trabalho jurídico de argumentação e justificação.

O trabalhador utiliza os materiais jurídicos para convencer certo tipo de audiência (e também a si mesmo) de que uma apreensão original (a sua ou a de outro) de determinação ou indeterminação estava equivocada. (...) O trabalho não é nem cognição de direito imperativo nem discricionariedade na criação de direito de acordo com uma 'preferência legislativa'. Está no meio de ambas as coisas. Os materiais jurídicos restringem o trabalho jurídico, mas só do modo que um meio restringe qualquer outro trabalhador. Restringe apenas ao esforço de fazer com que os materiais signifiquem uma coisa ou outra. (KENNEDY, 2010, p. 92-93) (tradução livre)

Ao assumir que o trabalhador do direito, inclusive os juízes, deslocam os fatos e usam os materiais jurídicos apenas como meios para alcançar o resultado pretendido, e que esse resultado é pretendido de acordo com as preferências do trabalhador, Kennedy está negando o formalismo e o objetivismo do direito.

Roberto Mangabeira Unger, brasileiro que também é um grande nome do CLS, no livro *The Critical Legal Studies Movement: Another Time, A Greater Task*, explica que formalismo é a crença de que a análise jurídica não precisa de elementos ideológicos ou filosóficos. Um formalista acredita que o raciocínio jurídico se baseia em propósitos, políticas e princípios impessoais e é apolítico. Já o objetivismo é a crença de que todo o sistema legal expressa um único esquema subjacente de organização humana que é moral e filosoficamente justificável¹⁴⁵. Um objetivista acredita que há uma correlação única entre a teoria subjacente da sociedade e o sistema legal.

Nesse sentido, a crítica do CLS é à crença de que o direito funciona como a matemática, de forma que pode ser aplicado de forma exata, sem interferências externas, e que o sistema legal é coeso e reflete uma lógica universal, única e verdadeira. Ao negar essas duas características, Unger¹⁴⁶ afirma que a ideologia cumpre um papel essencial na interpretação e na aplicação do direito.

Como nossa sociedade não é um grupo orgânico com valores e entendimentos totalmente compartilhados, cada processo judicial força o juiz a decidir, pelo menos implicitamente, qual dos conjuntos de crenças concorrentes em uma dada sociedade deve ter prioridade. Essa decisão é pessoal e contextual porque a intenção dos legisladores nem sempre é clara, e as palavras das leis não têm um significado auto evidente. O direito, assim, não pode evitar o debate ideológico aberto¹⁴⁷.

¹⁴⁵ UNGER, Roberto Mangabeira. *The Critical Legal Studies Movement: Another Time, A Greater Task*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015

¹⁴⁶ *Ibidem*

¹⁴⁷ *Ibidem*

Unger propõe, dessa forma, uma doutrina desviacionista, que assume a ideologia abertamente e não a tenta eliminar. Assim, concepções e ideais morais, filosóficos e ideológicos poderiam ser usados para transformar cada questão legal em uma oportunidade de discutir o tipo de sociedade que deveríamos ter. O trabalho jurídico, dessa forma, superaria a defesa ou julgamento dos interesses de particulares, passando o direito a ser usado para expor hierarquias institucionais e sugerir formas alternativas de organizar a sociedade.

Vale dizer que Unger critica a democracia liberal, porque ela não supera divisões sociais rígidas e hierarquias que limitam as chances de vida dos indivíduos. Para o autor, "as concepções modernas de democracia variam do cínico ao idealista"¹⁴⁸, sendo cínicas as vertentes que se satisfazem com uma competição contínua entre elites e idealista a noção que confia que soberania popular e rotação partidária são suficientes.

Propõe, assim, o que chama de democracia empoderada, que rompe com essas divisões através de uma prática cultural revolucionária.

O objetivo norteador e unificador da prática cultural-revolucionária que tenho em mente é refazer todas as conexões pessoais diretas, como aquelas entre superiores e subordinados ou entre homens e mulheres, libertando-as de um plano de fundo de divisão social e hierarquia. Tal plano fornece a essas relações um roteiro pré-escrito. Faz com que as oportunidades de troca prática ou apego apaixonado respeitem os limites impostos por uma ordem de poder estabelecida. Atribui papéis fixos às pessoas de acordo com a posição que ocupam dentro de um conjunto predeterminado de contrastes sociais ou de gênero. (UNGER, 2015, versão do Kindle, 1739-1743)

As críticas do Critical Legal Studies são fundamentais, para este trabalho, porque a mudança de perspectiva acerca da relação entre direito e política tem implicações diretas na forma como o direito pode ser ensinado nas universidades. Ademais, é especialmente interessante ter esse plano de fundo porque esse "uso alternativo do direito" e as críticas ao formalismo e ao objetivismo do direito, são, também, fundamentos da teoria feminista do direito, sobre a qual teceremos comentários a seguir.

3.2.Fundamentos das críticas feministas ao direito

Frances Olsen, feminista estadunidense¹⁴⁹ que parte das concepções do *Critical Legal Studies*, no seu trabalho *El Sexo del Derecho*, de 1990, defende que pensamento humano ocidental, desde

¹⁴⁸ UNGER, 2015, p. 1758

¹⁴⁹ Aqui, é preciso deixar claro que a autora estuda o direito a partir da realidade de um país que adota a tradição anglo-saxônica do Common Law, bem como ocorre com Catherine MacKinnon, que será apresentada mais adiante. Assim, ainda que haja debate atual sobre a pertinência dessa separação, em um contexto em que as jurisprudências têm tido caráter de vinculação cada vez mais próximo do atribuído aos precedentes, nem toda a concepção de Olsen e de MacKinnon sobre o direito pode ser instantaneamente transplantada para o Brasil, que utiliza o sistema do Civil Law, tendo o texto escrito da lei como fonte principal do direito.

Platão, foi estruturado em torno de uma série de "dualismos" ou pares opostos, os quais foram hierarquizados e sexualizados. Uma metade desses dualismos é identificada como masculina e a outra, feminina, sendo que a parte masculina sempre é considerada superior à feminina.

Racional/irracional, objetivo/subjetivo, abstrato/concreto, universal/particular, por exemplo, são dualismos. Esse sistema dual de pensamento, em sociedades patriarcais, promove que os homens se identifiquem com os primeiros elementos dos pares (o racional, o ativo, o pensamento, o poder), enquanto projetam as mulheres para os segundos elementos (o irracional, o passivo, o sentimento e a sensibilidade), ao mesmo tempo que valorizam mais as características atribuídas ao masculino.

Olsen, indica que o direito, na ideologia dominante, é considerado racional, objetivo, abstrato e universal, como os homens. A partir dessa premissa, a autora discorre sobre três diferentes estratégias feministas de crítica ao direito¹⁵⁰.

A primeira estratégia, chamada por Olsen de reformismo legal, desafia que o direito seja racional, objetivo e universal, mas não descarta que ele deveria possuir essas características. Assim, as propostas dessa categoria de feministas se restringem a exigir novas leis ou a revogação de antigas, para que, com essas reformas, o direito se torne realmente racional, objetivo e universal¹⁵¹.

A segunda estratégia, entende o direito como ordem patriarcal, porque aceita a afirmação descritiva de que o direito é racional, objetivo, abstrato e universal. Essas feministas, todavia, identificam que, por isso, o direito é parte da estrutura de dominação masculina e é opressivo contra as mulheres. É uma linha muito menos otimista sobre as mudanças legais do que a primeira.

Olsen inclui nesta categoria a jurista feminista, Catharine MacKinnon. A autora apresenta sua perspectiva sobre o direito como Poder Masculino no livro *Toward a Feminist Theory of the State*, de 1989.

MacKinnon argumenta que o direito não é uma instituição neutra, mas um mecanismo pelo qual o poder masculino é legitimado e perpetuado. Conforme a teórica, o ponto de vista masculino domina a sociedade a tal ponto que se torna a norma "objetiva", a lente pela qual a realidade é percebida e julgada. Por dominar o mundo social, esse ponto de vista não se apresenta como um viés, mas como a própria neutralidade¹⁵².

Assim, o direito, ao aderir ao ideal de "objetividade", adota a dominação masculina travestida de suposta neutralidade, de forma que não faz mais do que reforçar as distribuições de poder já

¹⁵⁰ OLSEN, Frances. *El Sexo del Derecho*. Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho, n. 7, p. 1-28, 1990

¹⁵¹ *Ibidem*

¹⁵² MACKINNON, Catharine A. *Toward a Feminist Theory of the State*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989

existentes, tornando a dominação masculina invisível e legítima. Faz-se necessário, portanto, desafiar a ideia de "neutralidade" do direito, já que a verdadeira neutralidade seria a ausência de viés, e a neutralidade do direito, em vez disso, é a consolidação de um viés específico: o masculino, que se tornou invisível por sua onipresença¹⁵³.

Propõe, a partir disso, a rejeição do modelo tradicional de igualdade, que chama de "semelhança e diferença". Este modelo, baseado na premissa aristotélica de que a igualdade exige "tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual na proporção de sua desigualdade", usa o homem como o padrão de comparação. Assim, ele é uma armadilha, porque se fixa na diferença sexual, quando deveria se fixar na existência de uma hierarquia de gênero¹⁵⁴. Conforme a autora:

A desigualdade social e política começa indiferente à semelhança e à diferença. As diferenças são a desculpa *post hoc* da desigualdade; seu artefato conclusivo; seu resultado apresentado como sua origem; sua sentimentalização; seu dano que é apontado como justificativa para causar o dano depois que o dano já foi causado; são as distinções que a nossa percepção social está organizada para notar, porque a desigualdade gera consequências para o poder social. (MACKINNON, 1989, p. 218)

Em contraposição ao modelo de "semelhança e diferença", MacKinnon propõe uma jurisprudência alternativa de "dominação/subordinação". Esta teoria move a análise da "diferença" para a "hierarquia", focando na subjugação sistemática das mulheres, independentemente de serem as mesmas ou diferentes dos homens. A desigualdade, nessa visão, é a subjugação, e a lei deve ser um instrumento para eliminar essa hierarquia e corrigir desvantagens históricas, e não apenas para garantir que indivíduos "similarmente situados" sejam tratados da mesma forma. Trata-se de buscar o que a autora chama de igualdade substantiva, em detrimento da igualdade formal.

A teoria substantiva da desigualdade requer uma análise explicativa de seu conteúdo, função e dinâmica motriz específicos: o que a faz existir e por que existe. Se a sociedade sistematicamente divide mulheres de homens, pobres de ricos, pessoas de cor de brancas, gays de heterossexuais, jovens e idosos de adultos, humanos de animais não humanos (entre outros, não necessariamente nessa ordem), para buscar a igualdade nesses termos, é preciso saber, de fato, do que se trata o racismo, de onde vem a homofobia, por que os humanos tratam os animais não humanos como seres inferiores, por que as crianças são tão socialmente impotentes e os adultos mais velhos têm menos poder do que os adultos de meia-idade, por que os ricos ficam mais ricos e querem ficar, e todas as interconexões entre as forças assim colocadas em movimento. A substância, em outras palavras, não é uma abstração. (MACKINNON, 1989, p. 3).

O método feminista proposto, portanto, por Mackinnon, compreende a realidade de dentro para fora, buscando estratégias para mudança que começam pela elevação da consciência. Assim, o

¹⁵³ *Ibidem*

¹⁵⁴ *Ibidem*

movimento pela libertação das mulheres, inclusive no direito, deve começar na prática e depois partir para a teoria. A tarefa do feminismo é "engajar a vida através do desenvolvimento de mecanismos que identifiquem e critiquem, em vez de reproduzir, práticas sociais de subordinação, e fazer uso da consciência e da resistência das mulheres para promover uma luta prática para acabar com a desigualdade"¹⁵⁵.

Dessa forma, apesar Catherine Mackinnon ser inserida, por Frances Olsen, na segunda categoria de teorias feministas, por afirmar que o direito é intrinsecamente masculino e patriarcal, Mackinnon estabelece um forte diálogo com a terceira estratégia feminista: a teoria crítica feminista.

Essa terceira categoria rejeita tanto a sexualização, quanto a hierarquização dos dualismos. Olsen discorda de MacKinnon ao afirmar que o direito não tem uma essência ou natureza imutável e, portanto, não é intrinsecamente "masculino". Em vez disso, ela o vê como uma atividade humana que contém elementos de ambos os lados dos dualismos (racional e irracional, objetivo e subjetivo). Se aproxima, portanto, da teoria do direito apresentada por Duncan Kennedy.

A afirmação de que o direito é universal se baseia na crença de que ele consiste em umas poucas normas e princípios gerais, e que estes proporcionam fundamentos básicos para resolver casos particulares. Mas na verdade, o direito é formado pela acumulação de uma grande quantidade de normas específicas e de alguns princípios muito gerais. As normas são demasiadamente específicas, precisas e contextuais para serem consideradas universais (...). Os princípios, por sua vez, são demasiadamente vagos e indeterminados para resolver os casos. (OLSEN, 1990, p. 15)

A racionalidade do direito é posta em xeque, por Olsen, porque não há, na verdade, nenhum fundamento racional na escolha entre o direito que deve ser escolhido ou protegido em cada caso particular. "A análise jurídica não pode resolver todos os conflitos e não faz mais do que os expressar de forma distinta, normalmente, mais obscura" (OLSEN, 1990, p. 16). Por fim, a objetividade do direito é refutada pelo gradual reconhecimento de que as questões políticas aparecem todo o tempo, por toda a parte, desde a concepção das normas, até sua aplicação e interpretação.

A diferença dessa forma de pensar em relação à segunda categoria de feministas está em compreender que, por vezes, a teoria legal dominante reconhece que o direito não é universal racional e objetivo. Inclusive, a teoria legal dominante reconhece as "características femininas" no direito e as celebra, mas apenas em casos específicos e em esferas separadas, como alguns casos no direito de família. Aliás, essa mesma teoria que celebra algumas "características femininas" é que separa o direito em esferas e coloca, no centro, as áreas que têm as "características masculinas"

¹⁵⁵ Ibidem, p. 23

As feministas, entende Olsen, devem corrigir essa percepção e dissolver os "guetos" do direito, mostrando que não se pode excluir o particular, o irracional e o subjetivo de nenhum âmbito do direito, muito especialmente do direito vivo, que é o aplicado.

As ideias de Catherine MacKinnon e de Frances Olsen têm distanciamentos, mas se aproximam no que se refere à impossibilidade de separar o direito da política, da moral e do resto das atividades humanas, bem como sobre a necessidade de mudanças radicais na organização social. É possível estabelecer um diálogo das duas estadunidenses com as propostas de Alda Facio, feminista costa-riquense, principalmente no que se refere à necessidade de elevação da consciência e à importância de a organização das mulheres para melhor compreender e criticar o direito.

Em *Cuando el Género Suená, Cambios Trae*, de 1992, Alda Facio¹⁵⁶, que também nega a separação entre o direito e política, aborda o fenômeno legal para além da norma, defendendo que este é constituído por três componentes: o componente normativo formal, o componente estrutural e o componente político-cultural.

O primeiro é a lei formalmente promulgada; o segundo, o conteúdo atribuído à lei pelos tribunais, pela administração pública, pela polícia e por todos os funcionários públicos que integram a justiça, através da seleção, aplicação e interpretação das regras e princípio; o terceiro, por fim, é o conteúdo que as pessoas dão à lei por meio de doutrinas jurídicas, costumes, atitudes, tradições e do senso comum, bem como as leis, escritas ou não, que são seguidas ou revogadas no cotidiano delas. Para Facio, esses três componentes se relacionam de forma dialética, de modo que um é constantemente influenciado, limitado e/ou definido por outro.

A partir dessa concepção, Alda Facio propõe uma metodologia para análise de gênero do fenômeno jurídico que precisa de seis passos, os quais aprofundaremos a seguir, procurando os relacionar com outras ideias e práticas feministas. Esses passos metodológicos são interessantes para a elevação da consciência proposta por Catherine MacKinnon, mas também são importantes etapas para a consolidação de um fenômeno legal que adote, como viés, a antidiscriminação¹⁵⁷.

O primeiro, é a tomada de consciência da subordinação feminina de forma pessoal. Muito semelhante à proposta de elevação da consciência e de teorização a partir da prática de Catherine MacKinnon, a ideia de Facio é enaltecer a importância do diálogo entre as mulheres para, em grupo,

¹⁵⁶ Mais uma vez, é preciso chamar a atenção para o fato de que, diferentemente de Olsen e MacKinnon, Alda Facio aborda o direito partindo de um contexto de Civil Law.

¹⁵⁷ FACIO, Alda. *Cuando el Género Suená, Cambios Trae: Guía metodológica para el análisis de género del fenómeno jurídico*. San José: Ediciones FLACSO, 1992

debaterem sua experiência pessoal e concreta, integrando a experiência à teoria e, concomitantemente, dando outra forma e significado à teoria com base na experiência e vice-versa.

A centralidade na experiência vivida talvez seja o grande diferencial das teorias feministas.

No Brasil, o feminismo, enquanto movimento de luta organizada, surge, verdadeiramente, a partir da década de 70, momento em que o país passava pela ditadura militar. Dessa forma, a organização das mulheres estava, em muito, articulada com a luta contra a ditadura¹⁵⁸. Pela proximidade com movimentos de esquerda, o feminismo brasileiro se consolida a partir de demandas da mulher trabalhadora.

Vale mencionar, como exemplo, o I Congresso da Mulher Paulista, de 1979, no qual foi criado o Movimento de Luta Pela Creche. A demanda por creches totalmente financiadas pelo Estado e empresas, próximas aos locais de moradia e trabalho, que não fossem meros depósitos de crianças e que contassem com a participação dos pais na orientação pedagógica era, inicialmente, uma demanda das mulheres que precisavam trabalhar e sustentar suas famílias e sentiam, no seu dia a dia, os impactos de uma rotina cansativa e solitária¹⁵⁹.

O que se iniciou como uma demanda prática, provocou um intenso debate teórico e ideológico a respeito do papel da mulher e da família. Discutia-se se a creche era o lugar ideal para que as crianças fossem educadas, entrando em um debate sobre a centralidade da família e o papel da sociedade na formação dos indivíduos, bem como sobre a educação que deveria ser fornecida às crianças. Surge, aí, o *slogan* "o filho não é só da mãe"¹⁶⁰.

O segundo passo metodológico de Alda Facio, é aprofundar a compreensão sobre o sexismo, identificando e questionando sua manifestação no direito. A autora expõe as diferentes formas de sexismo, conforme a feminista alemã Margrit Eichler (1988)¹⁶¹.

O familismo, que significa pressupor que mulher e família são sinônimos, de forma que têm os mesmos interesses e necessidades. O androcentrismo, que decorre de análises ou investigações que focam na experiência masculina como central e única relevante da experiência humana. A supergeneralização, quando as necessidades de um dos sexos são tratadas como necessidades de todos. A insensibilidade ao gênero, que ocorre quando o sexo é ignorado como uma variável socialmente importante ou válida. A dupla moral, quando uma mesma conduta é avaliada de forma diferenciada a depender de qual sexo a praticou, com base em dicotomias ou estereótipos. A

¹⁵⁸ PIMENTEL, BIANCHINI, 2024

¹⁵⁹ TELES, 2017

¹⁶⁰ Ibidem

¹⁶¹ FACIO, 1992

atribuição de deveres para cada sexo, conforme características humanas atribuídas pelo gênero. E a dicotomia sexual, que trata homens e mulheres como diametralmente opostos e detentores de características completamente diferentes¹⁶².

O terceiro passo é romper, como rompe-se com a universalização do sujeito masculino, com a universalização do sujeito feminino. Significa identificar qual mulher, dentre a pluralidade de mulheres que existe, a lei está contemplando ou deixando de contemplar. Essa etapa se relaciona intrinsecamente à ideia de interseccionalidade.

A importância da interseccionalidade na luta feminista é enorme. Exemplo perfeito do porquê é preciso rechaçar a existência de uma experiência feminina universal está no discurso de Sojourner Truth, em 1851, durante a *Women 's rights Convention*, em Akron, Ohio, Estados Unidos.

Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu ari e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 1851)

As mulheres são diversas, atravessadas por diferentes expressões do patriarcado, ao mesmo tempo que por outras diferentes formas de opressão. É fundamental que a prática e a teoria considerem gênero como uma categoria que se relaciona, em profundo imbricamento, com outras relações e fenômenos sociais, como racismo, LGBTfobia e capitalismo.

O quarto passo é identificar qual é o estereótipo de gênero ou concepção de mulher está sendo reproduzido no dispositivo normativo. Estereótipos de gênero podem ser compreendidos como a aplicação automática e mecânica dos papéis socialmente estabelecidos aos gêneros, reproduzindo acriticamente conceitos ou imagens preconcebidas pelo senso comum, normalmente usadas para justificar e julgar moralmente determinados comportamentos¹⁶³.

Conforme Rebecca Cook e Simone Cusack, os estereótipos consistem em uma visão generalizada ou preconceituosa sobre os atributos ou características dos membros de um grupo particular ou sobre os papéis que tais membros devem cumprir. Ou seja, trata-se da reprodução mecânica e acrítica de "imagens mentais", às quais atribuímos significado ao mundo que percebemos.

¹⁶² EICHLER, 1988, apud. FACIO, 1992

¹⁶³ PIMENTEL, Sílvia; MENDES, Maria. Estereótipos de Gênero I: como são julgados os crimes de estupro e demais violências contra as mulheres? 2. ed. São Paulo: Matrioska, 2024

Esses estereótipos podem ser categorizados por gênero, raça/etnia, idade, religião, classe social, orientação sexual, identidade de gênero, capacitismo, dentre outros¹⁶⁴.

No direito, essas rotulações estereotipadas comprometem a sua pretensa neutralidade e imparcialidade, seja quando aparecem no texto legal, seja no momento da interpretação e da aplicação da norma. Assim, Facio propõe que a análise feminista do direito deve, diante de dispositivos normativos, questionar profundamente quem são os sujeitos afetados, de que forma esses sujeitos estão sendo afetados e em que medida essa afetação reproduz, ou não, implicitamente, ou não, a lógica do patriarcado¹⁶⁵.

O quinto passo se relaciona com a concepção anteriormente apresentada, sobre a existência de três componentes do direito: o normativo formal, ou estrutural e o político-cultural. Partindo dessa premissa, Alda Facio estabelece duas tarefas para identificar preceitos androcêntricos em regras que estão sendo formuladas¹⁶⁶.

A primeira, diz respeito a levar em consideração os três componentes para ter uma ideia sobre como cada um deles se relacionará com o texto normativo, para evitar que a redação dê margem para interpretações ou práticas sexistas. A segunda, é verificar se é possível redigir uma lei cujo componente formal provoque mudanças no componente político cultural, ocasionando uma mudança na forma androcêntrica de pensar e, ainda, revogando as leis não escritas encontradas nos componentes político-cultural

Por fim, o sexto passo consiste em ampliar e aprofundar a tomada de consciência do que é sexismo e coletivizá-la, para que o sexismo seja combatido a partir do trabalho coletivo. Trata-se de um processo que deve envolver diferentes grupos de mulheres e de homens, visando, pelo menos, iniciar o questionamento do sistema legal sob a perspectiva de gênero, e que precisa ser permanente e constante. A coletivização é o primeiro e o último passo da metodologia feminista, conforme Alda Facio¹⁶⁷.

A atuação acadêmica das feministas sempre esteve fortemente vinculada às atuações na política e nos movimentos feministas organizados. A estratégia de vincular as três formas de luta possibilitou a autoatualização das autoras e a reflexão profunda sobre a realidade das mulheres brasileiras, como propõe o terceiro passo da metodologia de Alda Facio.

¹⁶⁴ COOK, Rebecca; CUSACK, Simone. Estereótipos de Gênero e o Direito. Trad. Beatriz Cardoso. São Paulo: Atlas, 2010

¹⁶⁵ FACIO, 1992

¹⁶⁶ Ibidem

¹⁶⁷ Ibidem

Os primeiros trabalhos acadêmicos feministas do direito, aqui, tinham, inicialmente, forte caráter empírico e sociojurídico. Nesse sentido, o pensamento de Heleieth Saffioti foi fonte, da qual muitas das juristas, a começar por Silvia Pimentel, beberam¹⁶⁸.

Em *A Mulher na Sociedade de Classes*, de 1967, Saffioti, através de pesquisa realizada com trabalhadoras têxteis e professoras primárias, formulou sua teoria sobre o patriarcado ser um sistema de dominação-exploração, intrinsecamente ligado ao capitalismo. Conforme a socióloga, "não há de um lado dominação patriarcal e, de outro, a exploração capitalista, não existe um processo de dominação separado de outro de exploração"¹⁶⁹.

Em 1987, em *O Poder do Macho*, a autora explora a simbiose entre patriarcado-racismo-capitalismo, como uma tríade de sistemas de exploração e dominação, dando à raça e gênero a mesma importância, enquanto categorias de análise, que à classe. Trata-se do embrião da Teoria do Nó de Heleieth Saffioti, que é melhor desenvolvida em *Gênero, Patriarcado e Violência*.

A imagem do nó não consiste em mera metáfora; é também uma metáfora. Há uma estrutura de poder que unifica as três ordens – de gênero, de raça/etnia e de classe social –, embora as análises tendam a separá-las. Aliás, o prejuízo científico e político não advém da separação para fins analíticos, mas sim da ausência do caminho inverso: a síntese. Como já se mostrou, o patriarcado, com a cultura especial que gera e sua correspondente estrutura de poder, penetrou em todas as esferas da vida social, não correspondendo, há muito tempo, ao suporte material da economia de *oikos* (doméstica). De outra parte, o capitalismo também mercantilizou todas as relações sociais, nelas incluídas as chamadas *específicas* de gênero, linguagem aqui considerada inadequada. Da mesma forma, a raça/etnia, com tudo que implica em termos de discriminação e, por conseguinte, estrutura de poder, imprimiu sua marca no corpo social por inteiro. A análise das relações de gênero não pode, assim, prescindir, de um lado, da análise das demais, e, de outro, da recomposição da totalidade de acordo com a posição que, nesta nova realidade, ocupam as três contradições sociais básicas. (SAFFIOTI, 2015, p. 134)

Outras feministas que não eram juristas e, portanto, não tratavam especificamente do direito, mas que foram importantíssimas para a teoria jurídica feminista brasileira foram Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro. Gonzalez, no ensaio *Mulheres Negras*, publicado no livro *Por um feminismo afro-latino-americano*, que compila seus principais escritos, denuncia que as especificidades das mulheres negras, atravessadas pelo racismo e pelo patriarcado, na década de 1980, não estavam sendo consideradas em trabalhos e coletivos de feministas brancas:

Os primeiros grupos organizados de mulheres negras emergiram dentro do próprio movimento negro. Isso pode ser explicado primeiro pelo fato de que os setores não manuais da população negra que competem no mercado de trabalho são os mais expostos a práticas de discriminação. Há, portanto, no movimento negro, uma crescente consciência política do racismo, sua

¹⁶⁸ CAMPOS, Carmen Hein de; SEVERI, Fabiana Cristina; CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. In: SEVERI, Fabiana Cristina; MATOS, Talyta Costa de (rev.). *Feminismos e direito no Brasil*. São Paulo: Saraiva Educação, 2019

¹⁶⁹ SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, Patriarcado e Violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 138

manifestação e relação com a exploração de classe. Em segundo lugar, o movimento de mulheres, originado nos setores mais progressistas da classe média branca, frequentemente "se esquece" da questão racial. (GONZALEZ, 2020, p. 148)

A crítica foi reiterada por Sueli Carneiro, em 2003, no artigo *Mulheres em Movimento*, publicado na revista Estudos Avançados, da USP, no qual defendia a necessidade de "enegrecer o feminismo" brasileiro, buscando lançar luz sobre as contribuições das feministas negras e, ao mesmo tempo, criticar a parte do movimento feminista que insistia em concepções eurocêtricas, elitizadas e brancas de feminismo.

A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em *solidariedade racial intragênero* conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil. O mesmo se pode dizer em relação à solidariedade de gênero intragrupo racial que conduziu as mulheres negras a exigirem que a dimensão de gênero se instituisse como elemento estruturante das desigualdades raciais na agenda dos Movimentos Negros Brasileiros. (CARNEIRO, 2003, p. 120)

Assimilar a crítica das feministas negras foi e é tarefa essencial para qualquer um que pretenda compreender a realidade das mulheres no Brasil. Trata-se de considerar as experiências e atravessamentos das mulheres em sua integralidade, procurando formular teses que de fato reflitam a realidade brasileira, e não apenas transplatem teorias de países que não têm a mesma história e conformação social que o Brasil.

Assim, o feminismo jurídico brasileiro, historicamente, fez um esforço interdisciplinar e de analisar o direito pelo que ele é, e pelo que ele poderia ser. Nos seus primeiros anos, do final da década de 1970 até 1990, as teóricas dessa linha procuravam analisar a realidade das mulheres e seu acesso a direitos e à cidadania.

Em 1978, Silvia Pimentel publicou o livro *A Evolução dos Direitos da Mulher - fato, valor e norma*, no qual faz uma análise sobre a história dos direitos das mulheres até aquele momento, tanto no Brasil quanto internacionalmente. Pimentel avalia a posição da mulher sob a perspectiva jurídico-positiva, sociológica e axiológica, propondo, a partir da teoria tridimensional do direito de Miguel Reale, a integração dessas três visões como estratégia para ampliar os direitos das mulheres.

Danielle Ardaillon e Guíta Grin Debert, em 1987, publicaram os resultados da primeira pesquisa empírica de relevância sobre a aplicação dos direitos das mulheres, no livro *Quando a vítima é mulher: análise de julgamentos de crimes de estupro, espancamento e homicídio*. Na obra, são identificados os estereótipos de gênero e outros mecanismos policiais e judiciais que, baseados em valores, crenças e símbolos da sociedade, interferem nos julgamentos de casos de violência contra a

mulher. A constatação das autoras foi de que, nos processos, as mulheres são revitimizadas e a atuação estatal, que deveria ser de proteção delas, na verdade, inverte os papéis no processo e aplica preconceitos nas sentenças judiciais¹⁷⁰.

Na década seguinte, Silvia Pimentel, em coautoria com outras feministas, publicou outros três livros, inspirados pelo de Ardallon e Debert, que denunciavam a discriminação no e do Sistema de Justiça.

Em 1993, no livro *A Figura/Personagem Mulher em Processos de Família*, em coautoria com Beatriz Di Giorgi e Flávia Piovesan, Silvia Pimentel aborda a problemática de gênero no estudo do Direito da Família, analisando a imagem da mulher em processos judiciais de família, entre 1970 e 1990, com foco em questões de guarda de menores, pensão alimentícia e uso do nome do marido. As autoras criticam a persistência de concepções conservadoras e patriarcais no Poder Judiciário, que resultam em discriminação de gênero e preconceitos nos discursos judiciais, e propõem um diálogo transformador para possibilitar uma ação mais eficaz do Poder Judiciário na promoção da igualdade e justiça para a mulher.

No livro *Percepções das Mulheres em Relação ao Direito e à Justiça*, em coautoria com Valéria Pandjjarjian, de 1996, apresentou os resultados de uma pesquisa qualitativa, iniciada em 1994, que buscou revelar o conhecimento e a avaliação pessoal das mulheres em relação às principais áreas do Direito em sua vida cotidiana¹⁷¹.

Chamando a atenção para o distanciamento entre o direito e a realidade social e para a falta de profundidade e clareza no tratamento dessa questão, no ensino superior, em tribunais, em livros e na sociedade como um todo, as autoras afirmam que a abordagem tradicional do direito privilegia o aspecto formal da lei. Por isso, seria necessário "desvelar um pouco dessa ficção/realidade que é o Direito e seu aparato burocrático, em grande medida, sustentáculo de uma ideologia conservadora, patriarcal e, portanto, pouco inovadora e ousada"¹⁷².

Sobre as percepções das mulheres brasileiras sobre o direito, os dados coletados revelaram, há 30 anos, que:

Talvez se possa dizer que há uma percepção bastante acurada quanto ao abismo existente entre o que podemos chamar de um 'direito ideal' e um 'direito real', e que este fato é, em parte, explicativo das fragilidades verificadas na percepção dessas mulheres em relação ao conceito de direito, às normas o direito positivo brasileiro e

¹⁷⁰ ARDAILLON, Danielle; DEBERT, Guita Grin. Quando a vítima é mulher: análise de julgamentos de crimes de estupro, espancamento e homicídio. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987

¹⁷¹ PIMENTEL, Silvia; DI GIORGI, Beatriz; PIOVESAN, Flávia. A figura/personagem mulher em processos de família. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor 1993

¹⁷² PIMENTEL, Silvia; PANDJIARJIAN, Valéria. Percepções das Mulheres em Relação ao Direito e à Justiça. São Paulo: Instituto de Pesquisas e Estudos Jurídicos da Mulher, 1996, p. 16

aos serviços da justiça. Em outras palavras, **ao constatarem a defasagem existente entre o Direito e suas vidas, muitas conceberam como um não-direito; outras, com significativas distorções e, outras tantas, demonstraram nada saber a respeito dele.** (PIMENTEL; PANDJIARJIAN, 1996, p. 19) (grifos nossos)

Ainda que considerando as limitações da pesquisa que, à época, entrevistou um número reduzido de mulheres, de forma que seus resultados não podem ser generalizados, é possível afirmar que a consulta empírica foi capaz de diagnosticar o problema do não atendimento, pelo direito, das necessidades reais das mulheres. A partir disso, Pimentel e Pandjjarjian propuseram que a coletividade de pessoas acredite e lute pela "transformação - ainda que gradual - do Direito e das relações sociais que ele pretende regular. Relações essas que, contemplando e refletindo as diversidades sociais, sejam tomadas como base sobre a qual o Direito deva se debruçar para produzir e aplicar suas leis"¹⁷³.

Para essa transformação, Silvia Pimentel sugere, neste livro e em outros que compõem a sua obra, alguns pontos de partida. A feminista histórica brasileira, não integra os CLS, mas chama a atenção para o papel dos trabalhadores, ou operadores, do direito. No livro *Estupro Crime ou Cortesia*, Pimentel, em coautoria com Ana Lúcia P. Schritzmeyer e Valéria Pandjjarjian, aborda o tratamento oferecido às mulheres no Sistema de Justiça, na década de 1980.

As autoras constataam, também a partir de uma pesquisa qualitativa nos conteúdos dos processos judiciais sobre estupro, a presença de estereótipos de gênero na ação dos diversos trabalhadores do direito. As conclusões apontam que, mesmo diante de regras e doutrinas que buscam estabelecer certa igualdade no processo, a atuação dos membros da Magistratura, do Ministério Público, da advocacia, e outros, é permeada por estereótipos de gênero. Aliás, esses estereótipos estão presentes até nas defesas das vítimas, que se apropriam de modelos tradicionais e patriarcais de defesa, como afirmar que são discretas, recatadas e virtuosas, para se encaixar no perfil da vítima ideal dos crimes sexuais.

Há reflexo, portanto, no Direito, dos estereótipos, preconceitos e discriminações de gênero, que estão "presentes na nossa cultura e profundamente inculcados nas (in)consciências dos indivíduos"¹⁷⁴. Por isso, a conclusão das autoras sobre a aplicação e a interpretação do direito se aproxima das ideias de Frances Olsen:

Nem sempre é absoluta, coerente e linear a relação que existe entre a norma positiva, a norma aplicada aos casos e os valores presentes na sociedade. Fica patente que o momento da aplicação do Direito é muito mais do que o momento de uma mecânica subsunção do fato à

¹⁷³ Ibidem, p. 51

¹⁷⁴ PIMENTEL, Silvia; PANDJIARJIAN, Valéria; SCHRITZMEYER, Ana Lúcia P. *Estupro Crime ou Cortesia: O tratamento dado às mulheres no Sistema de Justiça*. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 203

norma positiva jurídica. É o momento supremo do direito em que ressaltam muito mais os valores do que fatos sociais. Contudo, os valores sociais, por vezes travestidos em estereótipos e preconceitos discriminatórios, atuam sub-repticiamente, inconscientemente nas argumentações dos operadores do Direito, impedindo-os de desempenharem suas funções tendo em vista o respeito, a dignidade e a justiça. (PIMENTEL; PANDJIARJIAN; SCHRITZMEYER, 1998, p. 205)

Outras feministas históricas contribuíram para a coletivização dessas análises, com obras que, ao mesmo tempo que denunciavam discriminação contra as mulheres, propunham uma nova forma de ler o direito, um novo direito ou até uma nova organização social que desse conta dos problemas que o direito não poderia resolver. Jacqueline Hermann, Leila Linhares Barsted, Ester Kosovski, Florisa Verucci, Ediva Marino e Denise Dora são apenas alguns dos nomes que, entre a década de 1970 e 1990, produziram a fonte da crítica feminista ao direito brasileiro.

Destaque-se, também, a atuação acadêmica de Eunice Prudente e Dora Lúcia Bertúlio, duas juristas que romperam "com o silêncio conveniente no campo do Direito ao demonstrar que o Direito brasileiro possuía legislações racistas - e que apesar de o Brasil não estabelecer um oficial sistema de *apartheid* ou segregação, ele possuía profundas disparidades sociais entre negros e brancos"¹⁷⁵.

Em 1980, Eunice Prudente defendeu a sua tese de mestrado na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, com o título *Preconceito Racial e Igualdade Jurídica no Brasil*. Nela, após extensa análise do racismo no Brasil, se debruça sobre os significados substanciais dos princípios liberais da liberdade e da igualdade que, mesmo formalmente inscritos na Constituição Imperial, não barraram que "o Direito foi utilizado pela classe escravocrata, durante séculos, para defender sua propriedade escrava"¹⁷⁶.

Nove anos depois, foi a vez de Dora Lúcia Bertúlio, na Universidade Federal de Santa Catarina, defender sua dissertação de mestrado, intitulada *Direito e relações raciais uma introdução crítica ao racismo*¹⁷⁷. Bertúlio, realiza crítica contundente ao Direito, partindo das experiências da população negra e da perpetuação, mesmo após a abolição, do racismo nas entranhas das estruturas social, econômica e política brasileiras. Enxerga, assim, o direito como:

(...) assegurador dos privilégios dos detentores do poder político e econômico e como mantenedor dos privilégios raciais do branco em nossa sociedade. O Estado e o Direito brasileiros reproduzem o racismo da sociedade através, especialmente, de sua superestrutura política e civil de forma a generalizar e devolver os conceitos e estereótipos formados ao longo

¹⁷⁵ ANDRADE, Vera Regina de. In: PIMENTEL, Silvia; MELLO, Maria Luisa (coord.). Gênero, direito e sociedade. Florianópolis: Insular, 2020

¹⁷⁶ PRUDENTE, Eunice. Preconceito Racial e Igualdade Jurídica no Brasil. Tese (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980, p. 243

¹⁷⁷ BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. URI: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106299>, 1989

da vida do negro neste país, desde sua vinda forçada da África até os dias atuais. Ainda que não se possa detectar regras específicas contra a população negra ou favorecendo exclusivamente a branca, fica evidenciada a teia de medidas institucionais e a invisibilidade com que a condição de vida do negro é tratada pelas esferas públicas. (BERTÚLIO, 1989, p. 23)

Em suma, essas primeiras críticas feministas ao direito no Brasil demonstram que a separação entre direito, política, moral e cultura é uma ficção. Ao invés de um campo neutro e objetivo, o direito é um espaço de disputa e reprodução de relações de poder, exigindo uma abordagem interdisciplinar e um compromisso contínuo com a transformação das estruturas jurídicas, inclusive através da rejeição de algumas dessas estruturas, para contemplar, de fato, a diversidade social e promover dignidade para todas as mulheres.

Nos últimos 50 anos, as feministas tiveram importantes conquistas e foram capazes de incidir no direito para, pelo menos, estabelecer algumas garantias para as mulheres. A partir da base teórica ora apresentada, as críticas feministas ao direito se expandiram, procurando abarcar as antigas, novas e futuras demandas das mulheres.

O avanço das teorias de gênero, as novas tecnologias, as crises nas democracias liberais, a emergência climática e o fortalecimento da ideologia liberal individualista são alguns dos fatores que influenciam fortemente o cabo de guerra entre as feministas brasileiras e a estrutura patriarcal que combatem.

3.3.Principais impactos do feminismo jurídico na legislação brasileira

O impacto das teorias feministas no direito já é perceptível nas produções teóricas acima descritas, mas também pode ser mensurado, na legislação brasileira, pela revogação de normas discriminatórias e pela criação de novas, que estabelecem formalmente a igualdade de gênero. As principais teóricas do feminismo jurídico que foram apresentadas são céticas sobre os efeitos práticos de mudanças legislativas *per se*, ou sobre a concepção de igualdade difundida em democracias liberais; ainda assim, alguns impactos legislativos merecem ser celebrados pelo seu potencial transformador.

As mudanças legislativas brasileiras referidas como avanços são aquelas que decorreram do diálogo com os movimentos sociais e com as feministas acadêmicas e, portanto, que partem das necessidades reais das mulheres. Destacaremos, aqui, as contribuições das mulheres na Constituição Cidadã, de 1988, e a Lei Maria da Penha, de 2006, porque desvelam um tanto da tessitura dialética

entre os direitos das mulheres nos níveis nacional, regional e global¹⁷⁸ e porque impactaram diretamente na atuação cotidiana dos trabalhadores do direito.

Sobre a relação local-regional-global, vale expor que, concomitantemente ao fortalecimento do movimento feminista brasileiro, entre 1975 e 1985, a Organização das Nações Unidas promoveu a Década da Mulher. Foram três conferências mundiais sobre a mulher, as quais foram preparadas a partir dos debates nacionais e regionais de todo o mundo.

Antes desse período, existia, dentro do Sistema ONU, a Comissão do Status da Mulher (CSW, sigla em inglês), criada em 1946, a qual se empenhou na elaboração de alguns documentos sobre a condição das mulheres no mundo. Em 1967, essa Comissão chegou a propor a adoção da Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, mas esta tinha caráter de resolução, de forma que não estabelecia obrigações para os Estados sob o Direito Internacional¹⁷⁹.

Em 1972, a CSW considerou a possibilidade de elaborar um tratado, com força vinculante, que abordasse a discriminação contra a mulher. Isso foi possível a partir dos acúmulos da Década da Mulher.

A I Conferência Mundial sobre a Mulher, sob o lema: “Igualdade, Desenvolvimento e Paz”, na Cidade do México, tiveram como tema central a eliminação da discriminação contra a mulher e seu avanço social, estabelecendo diretrizes para a igualdade de gênero, para a plena participação das mulheres no desenvolvimento e maior contribuição delas para a paz mundial. Cinco anos depois, a II Conferência aconteceu em Copenhague, e teve como lema: "Educação, Emprego e Saúde". A década se encerrou em 1985, na III Conferência Mundial sobre a Mulher, em Nairóbi, cujo tema central foi "Estratégias Orientadas ao Futuro, para o Desenvolvimento da Mulher até o Ano 2000".

O debate sobre os direitos das mulheres, no Sistema Internacional, continuou em 1994, quando ocorreu a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas, no Cairo. Paradigmática, teve como resultado um Plano de Ação comprometido, muito especialmente, com a saúde sexual e reprodutiva, com a promoção de direitos e de igualdade e com a eliminação da violência contra mulheres e meninas. Um ano depois, em 1995, foi realizada a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, com o tema central "Ação para a Igualdade, Desenvolvimento e Paz". Sua Declaração e Plataforma de Ação foram inovadoras porque, pela primeira vez, o conceito de gênero foi utilizado expressamente em documento oficial de uma grande conferência internacional.

¹⁷⁸ PIMENTEL; MENDES, 2024

¹⁷⁹ PIMENTEL, Sílvia. Experiências e desafios da Comissão do Status da Mulher na luta pela igualdade de gênero no âmbito da ONU. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008

Foi na primeira, a Conferência da Cidade do México, que se decidiu pela criação da Convenção sobre a CEDAW/ONU, plano que se consolidou em 1979.

Até 2023, 189 países, dos 195 reconhecidos pela ONU, ratificaram essa convenção. Não a assinaram: Santa Sé, Iran, Niue, Somália, Sudão e Tonga. A assinaram, mas não ratificaram: Palau e Estados Unidos da América.

A Convenção CEDAW/ONU é o documento internacional mais importante no que se refere à garantia de igualdade, entre homens e mulheres, no gozo dos seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais¹⁸⁰. Trata-se do tratado internacional que determinou, em seu artigo 1º, discriminação contra mulher como:

Toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (NAÇÕES UNIDAS, 1979)

Já o art. 2º da Convenção CEDAW, estabelece a responsabilidade dos Estados-parte no processo de erradicação de todas as formas de discriminação contra a mulher e da busca pela igualdade material entre os gêneros. Esse dispositivo sustenta a concepção de que os Estados têm um papel fundamental na luta por uma sociedade menos discriminatória para as mulheres.

No seu artigo 17, a Convenção estabelece um Comitê sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, incumbido de examinar os progressos alcançados na aplicação da Convenção. Os integrantes desse Comitê, conforme o mesmo artigo, devem ser *experts*, peritos de grande prestígio moral e competência, que exercem suas funções a título pessoal, em mandatos de quatro anos. Essa configuração do Comitê permite a interlocução dos seus membros com os movimentos sociais dos seus países. Por exemplo, Silvia Pimentel, que atuou nos processos da Constituinte e da Lei Maria da Penha, integrou o Comitê entre 2005 e 2016, tendo sido sua presidente em dois mandatos, 2011 e 2012.

Para examinar o *status* dos direitos das mulheres nos diferentes Estados, a CEDAW deu ao Comitê duas funções: análise de relatórios apresentados periodicamente pelos Estados-parte e elaboração das suas observações finais, contendo comentários e recomendações específicas e; preparação de Recomendações Gerais que buscam interpretar os direitos e deveres previstos na Convenção.

¹⁸⁰ PIMENTEL; PANDJIARJIAN, 2000

Anos depois, em 1999, foi editado um Protocolo Facultativo que criou outras duas funções para o Comitê, o atribuindo caráter de corte para: receber comunicações apresentadas por indivíduos ou grupos de indivíduos que aleguem a ocorrência de violações aos direitos previstos na CEDAW e; investigar, a partir de informação fidedigna, graves ou sistemáticas violações de direitos¹⁸¹.

A Convenção CEDAW foi ratificada pelo Brasil em 1984, mas com reservas aos seus artigos 15, §4º, art. 16, §1º, alíneas *a, c, g e h*, e art. 29, por incompatibilidade com a legislação interna da época. Trata-se dos artigos que versam, respectivamente, sobre garantir às mulheres a mesma capacidade para atos civis que aos homens e garantir a igualdade no casamento e nas relações familiares.

É que o Código Civil de 1916 estabelecia, em seu artigo 233, a chefia masculina da sociedade conjugal e, em seu artigo 380, o *pátrio poder*. Era possível, ademais, a anulação do casamento e "devolução" da mulher para sua família, caso ela não fosse virgem no momento do casamento. Inclusive, as escolhas legislativas foram justificadas, de forma extremamente estereotipada, nos comentários de Clóvis Beviláqua ao Código Civil: "em tudo aquilo que [se] exigir mais larga e mais intensa manifestação de energia intelectual, moral e física, o homem será mais apto que a mulher; mas em tudo aquilo que se exigir dedicação, persistência, desenvolvimento emocional delicado, o homem não pode se equiparar a sua companheira"¹⁸²

O Estatuto da Mulher Casada, de 1962, que assegurou às mulheres casadas o direito de trabalhar sem autorização do marido, e a Lei do Divórcio, de 1977, foram passos adiante, mas não implicaram na eliminação da hierarquia entre homens e mulheres no âmbito da família¹⁸³.

As reservas à Convenção CEDAW só caíram em 1994, após a promulgação da atual Constituição brasileira. Já o Protocolo Facultativo de 1999, só foi ratificado pelo Brasil em 2002. A internalização, por inteiro, dessas normas só foi possível por causa das mudanças implementadas na Constituição Federal de 1988. E essas mudanças só ocorreram em consequência ao grande esforço feminista de incluir, na Constituição, as demandas das mulheres.

No Brasil, em 1986, ocorreram as eleições que definiram os responsáveis por elaborar uma nova Constituição, fundada em princípios democráticos.

¹⁸¹ PIMENTEL, Silvia; PANDJIARJIAN, Valéria. Tecendo Fios I: Direito das Mulheres e a Convenção de Belém do Pará. 2. ed. São Paulo: USP, 2000

¹⁸² BEVILÁQUA, Clóvis. Comentários ao Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. V. 2. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940

¹⁸³ PIMENTEL; PANDJIARJIAN, 2000

Sobre o processo Constituinte e aspectos gerais da Constituição Federal de 1988, trataremos no próximo capítulo. Aqui, cabe dizer que no mesmo ano das eleições, o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM), entidade criada pelo movimento feminista, composta por agentes do governo e mulheres da sociedade civil, sob a presidência de Jacqueline Pitanguy, lançou a campanha Mulher e Constituinte, com o lema “Constituinte pra valer tem que ter palavra de Mulher”.

Foi iniciado, assim, um amplo processo de consulta às mulheres de todo Brasil, que subsidiou a atuação do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres. No dia 26 de agosto de 1986, o CNDM entrou no Congresso Nacional, com 1500 mulheres, dos 5 cantos do país, que levavam consigo suas reivindicações para serem debatidas. Então, um grupo menor de feministas, composto por Comba Marques Porto, Jacqueline Pitanguy, Leila Linhares, Schuma Schumacher e Silvia Pimentel, escreveu a Carta da Mulher Brasileira aos constituintes, visando que os anseios e as expectativas das mulheres constassem nas propostas dos candidatos e fossem considerados no voto dos eleitores.

Após a eleição, a Carta foi formalmente apresentada pelo CNDM ao Congresso Constituinte, bem como foi formada, no início de 1987, uma Comissão de Juristas Feministas, com o objetivo de preparar, agora, já na forma técnica de artigos de lei, as propostas das mulheres brasileiras. Compunham essa comissão as juristas Comba Marques Porto, Dóris de Castro Neves, Ester Kosovski, Florisa Verucci, Leilah Borges da Costa, Leonor Nunes Paiva, Silvia Pimentel, Stela Araújo, Zulaiê Cobra Ribeiro e Stela Maria Murta.

Concomitantemente, foram eleitas 26 mulheres: Abigail Feitosa (PMDB-BA); Anna Maria Rattes (PMDB-RJ); Benedita da Silva (PT-RJ); Beth Azize (PSB-AM); Bete Mendes (PMDB-SP); Cristina Tavares (PDT-PE); Eunice Michiles (PFL-AM); Irma Passoni (PT-SP); Lídice da Mata (PCdoB-BA); Lúcia Vânia (PMDB-GO); Maria de Lourdes Abadia (PFL-DF); Marisa Serrano (PDS-MS); Marly da Costa (PTB-RO); Marly Rollemberg (PMDB-DF); Marta Suplicy (PT-SP); Myriam Portella (PDS-RJ); Rachel de Queiroz (PFL-CE); Raquel Cândido (PMDB-RO); Raquel Capiberibe (PMDB-AP); Rita Camata (PMDB-ES); Rita Furtado (PMDB-BA); Rose de Freitas (PMDB-ES); Sandra Cavalcanti (PMDB-RJ); Teresa Jucá (PFL-RR); Wilma Maia (PDS-RN); Wilma de Faria (PDS-RN).

Apesar da falta de representatividade em números no Congresso, os interesses das mulheres foram defendidos com garra, numa articulação intensa de atuações feministas. Essa organização foi pejorativamente chamada de "Lobby do Batom", apelido que visava diminuir a importância das mulheres no processo constituinte, mas que acabou sendo, com astúcia e bom humor, ressignificado pelas mulheres, que dele se apropriaram.

A influência direta do movimento feminista organizado, nesse caso, fica explícita, resultando em um processo político que firmou a igualdade entre homens e mulheres no texto constitucional, tanto no artigo 5º, I, quanto no artigo 226, §§5º e 8º, da Carta Magna.

Igualar expressamente "homens e mulheres" no primeiro inciso do artigo que estabelece genericamente que "todos são iguais perante a lei" foi estratégia feminista contra a suposta neutralidade do direito. Não assumir que as mulheres estão incluídas no "todos" e, menos ainda, que isso basta foi uma forma de combater expressamente a histórica exclusão das mulheres do acesso aos direitos fundamentais.

Já o artigo 226 tratava, justamente, sobre as famílias que, como vimos, até então eram regidas legalmente pelos dispositivos discriminatórios do Código Civil de 1916. No §5º, foi estabelecida a igualdade de direitos e deveres na sociedade conjugal e, no §8º, a responsabilidade do Estado de coibir a violência no âmbito das relações familiares, o que, mais tarde, como veremos, serviu de subsídio para elaboração da Lei Maria da Pena.

A previsão constitucional da igualdade teve, como efeito imediato, a não recepção, na nova ordem democrática, dos artigos discriminatórios do Código Civil de 1916. Vale dizer que, desde 1975, já corria no congresso um projeto de Código Civil, que só foi aprovado em 2002, e que absorveu, através de 10 projetos de lei diferentes, a proposta feminista de Novo Estatuto Civil da Mulher, elaborado por Silvia Pimentel e Florisa Verucci, em 1981.

Nas propostas feministas, as principais alterações seriam: a extinção da chefia da sociedade conjugal, a garantia de equidade na administração dos bens, a valorização da unidade familiar através da livre escolha recíproca do sobrenome do casal; a substituição de "pátrio poder" por "autoridade parental", abarcando todos os responsáveis pelas crianças, e não apenas o pai e; a revogação dos artigos que consideravam a virgindade feminina como qualidade essencial para o casal e eliminação do regime dotal de bens, que já estavam em desuso¹⁸⁴.

Interessante observar como, entre 1988 e 2002, enquanto não era promulgado novo Código Civil, ficou a cargo dos operadores do direito a harmonização das normas infraconstitucionais com a nova Constituição. Nesse período, portanto, era bastante problemática a falta de formação dos operadores para a promoção da igualdade. Ora, como garantir uma atuação jurídica pautada nos novos ditames constitucionais quando a lei infraconstitucional vigente é discriminatória e os trabalhadores do direito foram educados para justificar e defender essa discriminação?

¹⁸⁴ PIMENTEL, Silvia; VERUCCI, Florisa. Novo Estatuto Civil da Mulher. São Paulo: Cortez, 1981

Outro aspecto relevante da Constituição de 1988 é que esta propiciou a reivindicação dos direitos humanos, com a incorporação dos tratados internacionais sobre o tema. Conforme Flávia Piovesan, no livro "Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional", a CF/88 inaugurou uma nova topografia constitucional, transitando para um Direito "inspirado pela ótica da cidadania, radicado nos direitos dos cidadãos"¹⁸⁵.

Essa ótica se expressa, principalmente, no artigo 5º, §2¹⁸⁶, da Constituição que, se lido em associação ao artigo 4º, II¹⁸⁷, indica que a Carta Magna de 1988 "recepção os direitos enunciados em tratados internacionais de que o Brasil é parte, conferindo-lhes natureza de norma constitucional"¹⁸⁸. Significa que é possível estender aos direitos humanos dispostos em tratados internacionais, o regime jurídico determinado para os direitos fundamentais expressos na Constituição.

É importante frisar que, em 2004, por meio da Emenda Constitucional nº 45, foi acrescentado o §3º¹⁸⁹ ao artigo 5º, que estabelece um procedimento de recepção dos tratados internacionais de direitos humanos, no mesmo molde que a aprovação de emendas constitucionais. A inovação, ainda conforme Piovesan, fez surgir duas categorias de tratados internacionais de proteção aos direitos humanos: os materialmente constitucionais (por causa do seu conteúdo) e os materialmente e formalmente constitucionais.

Ao se admitir a natureza constitucional de todos os tratados de direitos humanos, há que ressaltar que os direitos constantes nos tratados internacionais, como os demais direitos e garantias individuais consagrados pela Constituição, constituem cláusula pétrea e não podem ser abolidos por meio de emenda à Constituição, nos termos do artigo 60, §4º. Atente-se que as cláusulas pétreas resguardam o núcleo material da Constituição, que compõem valores fundamentais da ordem constitucional. (PIOVESAN, 2024, p. 83-84)

Em suma, temos que os direitos previstos na Convenção CEDAW, por se tratar de tratado garantidor de direitos humanos, têm força de norma constitucional no Brasil. O mesmo vale para os tratados do Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

¹⁸⁵ PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 23. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2024, p. 34

¹⁸⁶ In verbis: Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

¹⁸⁷ In verbis: A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: (...) prevalência dos direitos humano.

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. 58

¹⁸⁹ In verbis: Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais.

Trata-se de um Sistema cujos dois principais órgãos são a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) e a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), que monitoram a aplicação dos compromissos e tratados assumidos pelos Estados que compõem a Organização dos Estados Americanos, a OEA. Os papéis da Comissão e da Corte são complementares e estão estabelecidos na Convenção Americana de Direitos Humanos, de 1969, conhecida como Pacto de São José da Costa Rica¹⁹⁰.

Em resumo, a Comissão é uma instância política, que atua como um juízo de admissibilidade da Corte. Ela recebe e processa petições sobre violações de direitos humanos, buscando soluções amistosas entre as partes. Suas decisões são recomendações e não têm caráter vinculante. Se um Estado não as cumprir, a Comissão pode encaminhar o caso para a próxima etapa - a Corte. Já a Corte é um tribunal judicial. Ela atua como a última instância do sistema, julgando os casos que a Comissão submeteu. Suas decisões, chamadas de sentenças, são obrigatórias e vinculantes para o Estado condenado¹⁹¹.

O SIDH tem como objetivo estabelecer um constitucionalismo regional transformador, através de quatro dimensões de atuação. Primeiro, esse sistema desloca a centralidade, nos processos e normativas, para as vítimas, tanto para preservar a dignidade delas quanto para prevenir as violações aos direitos humanos. Nesse sentido, estabelece um *corpus juris* interamericano, com regras que fixam um piso protetivo que deve ser atingido por todos os Estados-parte, fomentando uma nova cultura jurídica e fortalecendo os direitos humanos e a democracia¹⁹².

Em terceiro lugar, o SIDH procura promover a reparação integral ao avaliar violações de direitos humanos, sempre procurando estabelecer, na medida do possível, medidas de compensação financeira, a restituição do *status quo* anterior à violação, o combate à impunidade, a execução de medidas simbólicas de reparação e, principalmente, as garantias de não repetição, procurando incidir estruturalmente nas violações. Por fim, esse Sistema privilegia a garantia de direitos aos indivíduos e de deveres dos Estados, principalmente através da atuação dos seus órgãos de monitoramento¹⁹³.

Outra característica fundamental do Sistema Interamericano é o controle de convencionalidade por ele exercido. Trata-se de um instituto legal que assegura o direito internacional, criado para fortalecer a implementação e o cumprimento das normas de direito interamericano.

¹⁹⁰ PIOVESAN, 2024

¹⁹¹ Ibidem

¹⁹² Ibidem

¹⁹³ Ibidem

De base jurisprudencial, o controle de convencionalidade foi revelado no caso *Almonacid Arellano e outros Vs. Chile*, sentenciado, em 2006¹⁹⁴. Entendeu-se, neste momento, que quando um Estado ratifica um tratado internacional de direitos humanos, os seus juízes também estão submetidos a ele, não podendo comprometer sua aplicação em face da aplicação de normas locais que não sejam por ele recepcionadas. Restou consolidado, ao fim, que o Poder Judiciário, bem como toda autoridade pública, tem o dever de exercer o controle difuso de convencionalidade, harmonizando sua prática aos preceitos do SIDH.

No Brasil, essa tese ganhou força em 2022, com a Recomendação nº 123, do Conselho Nacional de Justiça, que recomendou, a todos os órgãos do Poder Judiciário, a observância aos tratados e convenções internacionais de direitos humanos e o uso da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Em relação aos Direitos das Mulheres, no SIDH, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, ou Convenção de Belém do Pará, de 1994, cumpre um papel fundamental por ter sido o primeiro tratado internacional legalmente vinculante a criminalizar todas as formas de violência contra as mulheres. A Convenção de Belém do Pará estabelece parâmetros e medidas que devem ser assumidas pelos Estados-parte para prevenir e erradicar a violência de gênero.

Em 1995, o Brasil ratificou essa Convenção, assumindo a obrigação de incluir, no seu ordenamento jurídico, normas específicas relativas ao tema. As medidas a serem adotadas pelos Estados-parte estão previstas no artigo 8º da Convenção.

Foi depois de uma condenação na Comissão Interamericana que o Brasil promulgou a Lei Maria da Penha, Lei 11.340. Em agosto de 1998, Maria da Penha Maia Fernandes, juntamente com o Centro pela Justiça e o Direito Internacional (Center for Justice and International Law - CEJIL) e o Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) apresentou denúncia contra o Brasil à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da OEA, com fundamento na Convenção Americana sobre Direitos Humanos e na Convenção Belém do Pará¹⁹⁵.

Cinco anos antes, em 1993, a farmacêutica Maria da Penha, de 38 anos, tinha sofrido, pela segunda vez, tentativa de homicídio perpetrada por seu marido à época. Os tiros contra ela disparados (enquanto ela dormia) e a tentativa de eletrocutá-la a deixaram paraplégica e profundamente abalada

¹⁹⁴ Sentença disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2016/04/7172fb59c130058bc5a96931e41d04e2.pdf>

¹⁹⁵ PIMENTEL, Sílvia; PIOVESAN, Flávia. *A Lei Maria da Penha na perspectiva da responsabilidade internacional do Brasil*, 2011

psicologicamente; a situação foi agravada pelo descaso e ineficiência da justiça brasileira que, após quinze anos dos fatos, não havia determinado a prisão do agressor.

Depois de 18 anos da prática do crime, em 2001, a Comissão Interamericana condenou o Estado brasileiro por negligência e omissão em relação à violência doméstica, fundamentando-se na ratificação, pelo Brasil, da Convenção de Belém do Pará. Assim, "o caso Maria da Penha permitiu, de forma emblemática, romper com a invisibilidade que acoberta este grave padrão de violência de que são vítimas tantas mulheres, sendo símbolo de uma necessária conspiração contra a impunidade"¹⁹⁶.

A decisão recomendou ao Estado brasileiro que a) concluísse rápida e efetivamente o processo penal envolvendo o responsável pela agressão; b) investigasse séria e imparcialmente irregularidades e atrasos injustificados do processo penal; c) pagasse à vítima uma reparação simbólica, decorrente da demora na prestação jurisdicional, sem prejuízo da ação de compensação contra o agressor; d) promovesse a capacitação de funcionários da justiça em direitos humanos, especialmente no que toca aos direitos previstos na Convenção de Belém do Pará¹⁹⁷.

Como resposta ao *advocacy* feminista, foi instituído, em 31 de março de 2004, por meio do Decreto 5.030, um Grupo de Trabalho Interministerial para elaborar uma proposta legislativa para coibir a violência doméstica contra a mulher. A proposta de lei foi debatida e preparada por um consórcio de ONGs feministas, integrado pelo Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), pela Advocacia Cidadã pelos Direitos Humanos (ADVOCACI), pelas Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento (AGENDE), pelo Cidadania, Estudos, Pesquisa, Informação, Ação (CEPIA), pelo Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa das Mulheres (CLADEM-BR) e pela Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero (THEMIS).

Em sua primeira reunião de trabalho, o Consórcio explicitou o que queriam e o que não queriam por meio de algumas perguntas: Por que uma lei específica de violência doméstica? O que ela deve conter? Quais as implicações na ordem jurídica? O que não deve constar na lei? Que mulheres ela vai atingir? O que será destinado ao agressor¹⁹⁸?

Desse encontro as decisões preliminares foram de incluir "definições claras sobre violência doméstica" e de romper os padrões das normas legais e promover a prevenção de forma ampla,

¹⁹⁶ Ibidem, p. 110

¹⁹⁷ Comissão Interamericana de Direitos Humanos – OEA, Informe 54/01, caso 12.051, Maria da Penha Fernandes v. Brasil, 16/04/01, parágrafos 42 a 44. <http://www.cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm>

¹⁹⁸ CALAZANS, Myllena; CORTES, Iáris Ramalho. 2011. O processo de criação, aprovação e implementação da Lei Maria da Penha. In: CAMPOS, Carmen Hein de (org.) Lei Maria da Penha: comentada em uma perspectiva jurídico feminista. Rio de Janeiro: Lumens Juris, pp. 39-63.

abarcando as escolas, o trabalho e a sociedade. Ainda, "decidiu-se que seria feito um levantamento das legislações de outros países, em especial os latino-americanos", além de que deveriam ser utilizadas as sugestões do "Relatório sobre Violência Contra a Mulher, suas causas e Consequências", além de outros documentos internacionais de direitos humanos das mulheres, como a Convenção sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher e a Convenção de Belém do Pará¹⁹⁹.

A Lei Maria da Penha, com base na Convenção CEDAW, na Convenção de Belém do Pará e no artigo 226, §8º da Constituição Federal de 1988, se tornou, assim, a primeira lei brasileira de efetiva proteção das mulheres contra a violência doméstica. Ela se afastava do caráter familista de outras propostas de lei anteriores e visava, com base na integralidade, "centrando-se na prevenção e assistência, na concessão de medidas protetivas e na criação de juizados especializados de violência doméstica"²⁰⁰. Definiu, no seu artigo 5º, o conceito de violência doméstica e familiar contra a mulher, disposta no artigo 5º da Lei:

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação. Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Se trata de definição construída com perspectiva de gênero e que leva em conta, conforme a ementa da Lei, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conforme o preâmbulo da lei. A Lei Maria da Penha (LMP), assim, é considerada paradigmática e, conforme Silvia Pimentel e Flávia Piovesan, promove sete importantes inovações.

Primeiro, a LMP mudou o paradigma no enfrentamento da violência contra a mulher, que passou a ser concebida como uma violação aos direitos humanos, conforme seu artigo 6º²⁰¹. Depois, incorporou a perspectiva de gênero para tratar da violência contra a mulher, porque, na sua interpretação e aplicação "devem ser consideradas as condições peculiares das mulheres em situação

¹⁹⁹ Ibidem

²⁰⁰ CAMPOS, Carmen Hein de. Criminologia feminista: teoria feminista e crítica às criminologias. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 206

²⁰¹ In verbis: a violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos

de violência doméstica e familiar"²⁰², o que se ilustra na criação de Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, com competência cível e criminal, bem como atendimento policial especializado para as mulheres, em particular nas Delegacias de Atendimento à Mulher.

A terceira inovação está na incorporação da ótica preventiva, integrada e multidisciplinar para enfrentar a violência, consagrando medidas integradas de prevenção que articulam diferentes agentes do estado, de forma multidisciplinar, realçando a importância de campanhas educativas e da difusão da Lei e dos princípios feministas que a fundamentam. Concomitantemente, a quarta inovação se refere ao fortalecimento da ótica repressiva, retirando a violência de gênero do rol de infrações de menor potencial ofensivo.

A LMP também harmoniza com a Convenção de Belém do Pará, principalmente no que concerne à definição de violência contra a mulher. O conceito estabelecido abarca diversos tipos de violência, e não apenas a lesão corporal, bem como se apropria do conceito de gênero, ou seja, estabelece que essa violência ocorre por causa dos papéis sociais impostos, perpetuados pelo patriarcado.

Também na sua definição de violência, a Lei consolida um conceito ampliado de família, ao se referir a relações pessoais, independentemente da orientação sexual, visando proteger todas as mulheres. Vale dizer que se trata da primeira lei brasileira a admitir a existência de casais homossexuais. Por fim, a sétima inovação da Lei Maria da Penha é a previsão de que devem ser promovidos "estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com perspectiva de gênero, raça e etnia, concernentes à causa, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, com a sistematização de dados e avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas"²⁰³.

Vê-se, assim, que a Lei Maria da Penha prevê, efetivamente, mudanças na atuação cotidiana dos trabalhadores do direito. Suas inovações pretendem atingir radicalmente a impressão social sobre a violência de gênero. Para isso, as feministas partiram de um caso prático, agiram em dialeticidade com os entendimentos internacionais sobre o tema, mobilizaram os brasileiros em torno da causa e aprovaram uma Lei ampla, que incide sobre o problema de forma estratégica.

Assim, Lei Maria da Penha, Constituição Federal de 1988, Convenção CEDAW, Convenção de Belém do Pará, e outras normas que visam o fim da hierarquia de gênero demandam, para ter algum sucesso, da atuação dos trabalhadores do direito. Demandam, principalmente, que estes

²⁰² PIMENTEL, PIOVESAN, 2011, p. 133

²⁰³ *Ibidem*, p. 116

trabalhadores estejam comprometidos com os ideais feministas, que assumam um lado, rejeitando o formalismo, o objetivismo e suposta neutralidade do direito, e usem dos materiais jurídicos que estabelecem direitos humanos para as mulheres como parâmetros mínimos de atuação e interpretação do direito.

O caminho ora proposto para dar efetividade a essas ideias e para "correr atrás do prejuízo" de anos de atraso no acesso à educação formal e à cidadania, conforme exposto no primeiro capítulo desta dissertação, é educação jurídica com perspectiva de gênero.

4. EDUCAÇÃO JURÍDICA COM PERSPECTIVA DE GÊNERO COMO CONDIÇÃO PARA DAR EFETIVIDADE AOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

4.1.A Constituição Federal de 1988 e os Tratados Internacionais de Direitos Humanos

Incluir a perspectiva de gênero no ensino do direito não é apenas tomar uma posição militante feminista, é condição para dar efetividade aos Direitos Humanos das mulheres. A proposta encontra respaldo jurídico na Constituição Federal de 1988, como veremos neste capítulo. Vale, primeiramente, contextualizar o processo da Constituinte.

Como já brevemente comentado, no final da década de 1970, início da de 1980, o movimento de mulheres se organizou, no contexto de enfraquecimento da ditadura militar. Em 1986, ocorreram as eleições que definiram quem seriam os responsáveis por elaborar a Constituição Cidadã do Brasil.

Vale dizer que houve esforço para que, nesse momento, fossem eleitas pessoas que cumpriram a única e honrada tarefa de pensar essa Carta Magna, promovendo a abertura de uma Assembleia Constituinte formada por pessoas que representassem o povo e não necessariamente de carreira política, que se dissolveria depois de promulgada a Constituição. O Congresso se formaria posteriormente, através de novas eleições para os cargos de Deputado Federal e Senador. Todavia, o que ocorreu, na prática, foi a eleição de um Congresso que, por dois anos, teve o poder constituinte.

O caráter da Constituinte foi tema de calorosos debates à época, sendo questionada, pelas esquerdas, qual a força efetiva de mudança teria um congresso com fortes ligações com as estruturas de poder já vigentes. Entendeu-se que o Congresso Nacional foi transmutado em uma pseudo constituinte, sem o caráter de Assembleia Nacional Constituinte representativa do povo. O desejo, neste momento, era por uma Constituição que expressasse o conjunto da sociedade, incluindo dos "operários, camponeses, assalariados agrícolas, negros, índios, mulheres, favelados e outros setores

populares, e os setores empresariais, especialmente os comprometidos com os interesses do progresso e do desenvolvimento nacional e social"²⁰⁴.

No artigo *A luta pelas "Diretas" e pela Constituinte no Brasil*, de Vânia Bambirra, escrito em 1986, mas publicado apenas em 2024, fica clara a preocupação com a possibilidade de serem eleitos apenas de deputados financiados por grandes empresários e latifundiários, que "se apossaram do poder em 1964, transformaram-se em Ministros de Estado e definiram o sentido da vida econômica, política, social e cultural do país"²⁰⁵. Para Bambirra:

(...) no Brasil, apesar de que os militares voltaram aos quartéis, a vida política não se alterou substantivamente. Os governantes são as mesmas figuras conhecidas que, em geral, estiveram colaborando com o regime autoritário. (...). Essa crise provém do fato de que nenhum deles possui um projeto de democracia efetiva e viável para oferecer ao povo brasileiro. (BAMBIRRA, 2024, p. 176-177)

Para Aldo Arantes, essa forma de convocação se relaciona com a falta de uma ruptura radical com a ditadura. Chama a atenção o fato de que foi assegurada a representação de senadores indicados durante a ditadura - os senadores biônicos. "Tal figura foi criada com o chamado Pacote de Abril de 1977, editado pelo general Ernesto Geisel para tentar barrar o crescimento da oposição democrática"²⁰⁶. Conforme o Pacote, um terço dos senadores de cada estado, o que representava cerca de 23 cadeiras no total, passaram a ser indicados pelo presidente, em vez de serem escolhidos pelo voto popular.

Em resposta a essa forma de convocação e apesar das dificuldades impostas pelo sistema eleitoral que, como vimos, historicamente foi excludente e, ainda hoje, prioriza as candidaturas de certos perfis, os movimentos sociais se organizaram na década de 1980 para, efetivamente, participar dos debates na constituinte.

A participação popular na Constituinte foi assegurada por uma série de dispositivos do Regimento Interno, entre eles a possibilidade de apresentação de emendas populares desde que fossem assinadas por 30 mil ou mais eleitores, sob a responsabilidade de três entidades associativas legalmente constituídas, bem como a realização de audiências públicas, além de assegurar a presença popular nas galerias da Constituinte e nas Comissões. (ARANTES, 2019, p. 43)

O processo da Constituinte, assim, foi uma grande disputa entre a pressão social das massas e o poder econômico, resultado numa Carta Magna de perfil democrático e social, mas que preservou

²⁰⁴ BAMBIRRA, Vânia. A luta pelas "Diretas" e pela Constituinte no Brasil. InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília, v. 10, n. 2, p. 769-781, jul. /dez. 2024. p. 775

²⁰⁵ BAMBIRRA, 2024, p. 775

²⁰⁶ ARANTES, Aldo; *et al.* Por que a democracia e a constituição estão sendo atacadas? Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019

o papel do Estado nos setores estratégicos da economia nacional. Já vimos como foi importante, forte e significativa a participação do movimento feminista, com a Carta das Mulheres à Constituinte, mas, além dela, vale destacar dois discursos de extrema importância para os debates do Congresso: o de Lélia Gonzáles e o de Ailton Krenak.

Lélia Gonzáles discursou sobre *O negro e a sua Situação*, enquanto uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado, do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras e do Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga. No seu discurso, Gonzáles escancarou que a ideia de o Brasil ser uma "democracia racial" era um mito, útil para mascarar o racismo brasileiro. No dia 28 de abril de 1987, na reunião da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minoria, Lélia Gonzáles reivindicou:

Todos os que aqui estão presentes têm uma responsabilidade muito grande, sobretudo aqueles que pretendem efetivamente não defender os seus interesses pessoais ou da sua classe dominante. A esses não temos muita coisa a dizer e não significamos muito, mas àqueles que efetivamente têm um projeto de construção de uma sociedade justa e igualitária, onde o princípio da isonomia efetivamente se concretize, a esses nos dirigimos, temos que nos unir, temos que nos dar as mãos. E nesta Constituinte, fundamentalmente, o nosso papel é de povo atento ao que os senhores estão fazendo aqui, atentos ao trabalho que se vai desenvolvendo aqui, preocupadíssimos em belas propostas de campanha e práticas aqui dentro totalmente contraditórias.

Mas de qualquer forma nos unimos àqueles constituintes, àqueles efetivamente representantes do povo brasileiro, que se unem a nós, que são sensíveis às nossas propostas, às nossas denúncias, às nossas reivindicações, porque, repito, não é com a mulher negra na prostituição; não é com o homem negro sendo preso todos os dias por uma polícia que o considera, antes de mais nada, um suspeito; não é com a discriminação no mercado de trabalho; não é com a apresentação distorcida e insignificante da imagem do negro nos meios de comunicação; não é com teorias e práticas pedagógicas que esquecem, que omitem a história da África e das populações negras e indígenas no nosso país; não é com isso que se vai construir uma nação. Construir-se-á, isso sim, uma África do Sul muito bem-estruturada, mais bem-estruturada do que a própria África do Sul, porque, sem assumir legalmente o apartheid através de um discurso teatral da democracia racial, ela mantém um tipo de apartheid. Isto nós negros deste país, que lutamos, nós cidadãos deste país, pela nossa cidadania neste país, nós negros, mulheres, trabalhadores, não vamos permitir isso e por isso estamos aqui. Se quiserem estruturar uma África do Sul, que o façam, mas não pensem em construir conosco uma nação, esse projeto de nação não é o nosso. O nosso projeto de nação está presente em nossas instituições negras, está presente, por exemplo, em uma umbanda que recebe de braços abertos católicos, espíritas, budistas etc. O nosso projeto é efetivamente de democracia, de sociedade justa, com todos os segmentos que a acompanham e igualitária com relação a todos os segmentos (GONZALEZ, 2020, p. 233)

Ailton Krenak, por sua vez, era um dos principais nomes da União das Nações Indígenas que, durante a constituinte, lutava pelo direito à organização social e à ocupação tradicional de terras. Enquanto fazia seu discurso, *Invocação à Terra*, Ailton Krenak pintava o rosto com tinta de jenipapo,

uma forma tradicional de representar o luto no seu povo. Vale reproduzir um trecho da sua fala, de 4 de setembro de 1987²⁰⁷:

Queremos manifestar a nossa indignação com os ataques que estamos sofrendo e alertar esta Casa de que ainda somos os interlocutores dos Srs., e que não confundam uma eventual campanha e possíveis agressões ao povo indígena com polêmicas que são construídas à nossa revelia.

Os Srs. sabem, V. Exas. sabem que o povo indígena está muito distante de poder influenciar a maneira que estão sugerindo os destinos do Brasil. Pelo contrário. Somos talvez a parcela mais frágil nesse processo de luta de interesses que se tem manifestado extremamente brutal, extremamente desrespeitosa, extremamente aética. Eu espero não agredir com a minha manifestação o protocolo desta casa. Mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena.

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver. Tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura que não coloca em risco e nunca colocaram a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Eu creio que nenhum dos senhores nunca poderia apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano nesse país.

E hoje nós somos alvo de uma agressão que pretende atingir na essência a nossa fé, a nossa confiança de que ainda existe dignidade, de que ainda é possível construir uma sociedade que sabe respeitar os mais fracos, que sabe respeitar aqueles que não têm o dinheiro para manter uma campanha incessante de difamação. Que saiba respeitar um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas. Um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser identificado de jeito nenhum como um povo que é inimigo dos interesses do Brasil, inimigo dos interesses da nação, e que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. E os senhores são testemunhas disso. Eu agradeço a presidência desta casa, agradeço os senhores e espero não ter agredido com as minhas palavras os sentimentos dos senhores que se encontram nesta casa.

A mobilização dos indígenas foi responsável pela inclusão, na Constituição, dos artigos 231 e 232, cuja interpretação, hoje, se encontra em disputa, pelo advento da tese do Marco Temporal. Essa tese limita o direito dos povos indígenas às terras que estavam ocupadas por eles na data da promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988. Em setembro de 2023, o STF declarou a tese do Marco Temporal inconstitucional por ampla maioria (9 a 2). A decisão da Corte tem repercussão geral, ou seja, passou a valer para todos os casos de demarcação de terras indígenas no país. Todavia, quase que simultaneamente, o Congresso Nacional aprovou uma lei (Lei nº 14.701/2023) que valida a tese do Marco Temporal. O Presidente da República vetou parcialmente o texto, mas o Congresso derrubou os vetos, mantendo a validade do Marco Temporal na legislação ordinária. Essa lei é alvo de ações no próprio STF, que questionam sua constitucionalidade.

Com o impasse, foi convocada uma Comissão Especial de Conciliação para discutir alterações na Lei do Marco Temporal. O debate é intenso e a Articulação dos Povos Indígenas tem sido firme

²⁰⁷ Disponível em: https://selvagemciclo.org.br/wp-content/uploads/2021/07/CADERNO27_CONSTITUINTE.pdf

na defesa dos direitos indígenas. O discurso de Krenak, na Constituinte, continua até hoje ecoando, dando força para as demandas dos povos indígenas.

O que se tem é que foram esses debates que fizeram da Constituição de 1988 um marco jurídico da transição para a democracia no Brasil, e aumentou significativamente o campo dos direitos e garantias fundamentais, o que a coloca entre as constituições mais avançadas do mundo nesta matéria. Esses direitos constituem os princípios constitucionais e, à luz da dignidade humana, "incorporam as exigências de justiça e dos valores éticos, conferindo suporte axiológico a todo o sistema jurídico brasileiro"²⁰⁸

É relevante, também, que a Constituição realçou, no Brasil, uma orientação internacionalista que "se traduz nos princípios da prevalência dos direitos humanos, da autodeterminação dos povos, do repúdio ao terrorismo e ao racismo e da cooperação entre os povos para o progresso da humanidade, nos termos do art. 4^a, incisos II, III, VIII e IX"²⁰⁹. Também prezando a prevalência dos direitos humanos, o artigo 5^o da Constituição, em seu §1^o, determina a aplicação imediata de normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais.

Alguns desses direitos estão expressos no próprio texto constitucional, mas muitos decorrem de princípios implícitos e de tratados internacionais de direitos humanos. No próximo tópico, serão abordados tratados deste tipo, que são fundamentais para justificar e realizar a educação jurídica com perspectiva de gênero, portanto, neste tópico, é preciso esclarecer como se entende a incorporação dos tratados internacionais de direitos humanos ao direito brasileiro.

Sobre a relação entre tratados internacionais e direito interno, existem duas doutrinas principais: a monista e a dualista. A corrente dualista, predominantemente adotada no Brasil, entende que existem duas ordens jurídicas diversas e independentes, a internacional e a nacional, sendo que esta disciplinaria os assuntos internos dos Estados e aquela disciplinaria apenas as relações entre Estados soberanos. Para os adeptos dessa corrente, a norma de direito interno possui validade própria, distinta da regra internacional. A validade da norma internacional, por sua vez, depende de sua recepção (transformação em lei interna), não bastando a simples ratificação para incorporá-la ao ordenamento jurídico nacional. A não observância da norma internacional pelo Estado pode, no máximo, gerar sua responsabilidade no plano externo.

Já a teoria monista concebe o Direito como uma unidade, de forma que normas internacionais e internas integram um mesmo ordenamento. Surge, na teoria monista, o problema do conflito entre

²⁰⁸ PIOVESAN, 2024, p. 33

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 40

as normas - quando as normas nacionais e internacionais determinam coisas opostas -, sobre isso, a maior parte dos teóricos entende que o direito internacional que deve, sempre, prevalecer, mas há os que seguem pelo primado do direito interno.

O Brasil, conforme Flávia Piovesan, adota a o sistema misto, no qual, "aos tratados internacionais de proteção dos direitos humanos — por força do art. 5º, § 1º —, aplica-se a sistemática de incorporação automática, enquanto aos demais tratados internacionais se aplica a sistemática de incorporação legislativa"²¹⁰. Ora, se aos tratados de direitos humanos é aplicada a teoria monista, então é preciso enfrentar o problema da hierarquia desses tratados em relação às normas internas brasileiras.

Existem quatro correntes principais sobre o *status* normativo dos TIDH e, conseqüentemente, sobre sua hierarquia.

A primeira, entende que os Tratados que versem sobre direitos humanos são supraconstitucionais, estão acima da Constituição. Para autores como Celso de Albuquerque Mello, as normas constitucionais não teriam poder de revogar normas internacionais de direitos humanos. Assim, uma vez subscrito determinado TIDH, este não poderia ser suprimido do ordenamento jurídico nem mesmo via emenda constitucional. Essa tese é criticada, todavia, por suprimir a soberania do Estado brasileiro, anulando a possibilidade de controle de constitucionalidade dos diplomas internacionais.

A segunda, corrente, que já foi adotada pela jurisprudência brasileira, é de que os TIDH têm legalidade ordinária. Nessa linha, conflitos entre os tratados e as leis internas seriam resolvidos pela regra temporal, de revogação da lei anterior. Esta, todavia, foi afastada na medida em que se tornou defasada em decorrência da abertura que, como vimos, foi estabelecida pela própria Constituição, a ordens jurídicas supranacionais de proteção de direitos humanos.

A terceira teoria, que defende o caráter constitucional do TIDH, parte do pressuposto de que, ao declarar que prevalecem os direitos humanos, a Constituição faz emergir um novo paradigma. Historicamente, o paradigma latino-americano era estruturado em uma pirâmide rígida, com a Constituição no ápice (referencial kelseniano), defendendo um sistema jurídico endógeno e purificado, focado na ótica do Estado (*ex parte principis*), o que se vê na corrente da equiparação dos tratados à Lei Ordinária.

O *constitucionalismo transformador*, como denominou Flávia Piovesan, juridicizado pela CF/88, rompe com essa visão ao adotar o *human rights approach* (ótica *ex parte populi*), que preconiza um

²¹⁰ PIOVESAN, 2024. p. 147

sistema jurídico aberto, um verdadeiro trapézio, onde a Constituição e os Tratados Internacionais de Direitos Humanos (TIDH) coexistem no ápice.

Essa rearticulação das relações entre Direito Constitucional e Direito Internacional é o pano de fundo indispensável para compreender a discussão sobre a hierarquia normativa dos tratados no Brasil nesta corrente.

O dispositivo que revela substancialmente esse trapézio é o §2º, do artigo 5º, da Constituição. Ao dispor que "os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte", para Flávia Piovesan e Antônio Augusto Cançado Trindade, a CF/88 institui uma cláusula aberta de recepção que permite a incorporação de direitos enunciados em TIDH no rol dos direitos constitucionalmente consagrados.

A consequência imediata dessa recepção, para os referidos autores, é, portanto, a atribuição a esses diplomas internacionais da hierarquia de norma constitucional. Essa abordagem garante que o Direito Interno e o Direito Internacional interajam e se auxiliem mutuamente, promovendo a máxima eficácia e o maior grau de proteção para o ser humano. Os direitos internacionais, neste sentido, apenas aprimoram e fortalecem a proteção já garantida, jamais a restringem ou a debilitam.

Assim, eventuais conflitos entre tratados de Direitos Humanos e a Constituição deveriam ser resolvidos através do princípio *pro homine*, ou seja, aplicando a norma mais favorável à vítima.

A questão ficou mais complexa porque, em 2004, com a Emenda Constitucional 45, foi introduzido ao artigo 5º, o §3º, estabelecendo que apenas os Tratados Internacionais de Direitos Humanos aprovados em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. Com isso surge a dúvida: qual o *status* dos Tratados de Direitos Humanos assinados anteriormente à EC 45/2004, que não passaram pela formalidade descrita neste novo dispositivo? Flávia Piovesan responde:

Reitere-se que, por força do art. 5º, § 2º, todos os tratados de direitos humanos, independentemente do quórum de sua aprovação, são materialmente constitucionais, compondo o bloco de constitucionalidade. O quórum qualificado está tão somente a reforçar tal natureza, ao adicionar um lastro formalmente constitucional aos tratados ratificados, propiciando a "constitucionalização formal" dos tratados de direitos humanos no âmbito jurídico interno. Como já defendido por este trabalho, na hermenêutica emancipatória dos direitos há que imperar uma lógica material e não formal, orientada por valores, a celebrar o valor fundante da prevalência da dignidade humana. À hierarquia de valores deve corresponder uma hierarquia de normas, e não o oposto. Vale dizer, a preponderância material de um bem jurídico, como é o caso de um direito fundamental, deve condicionar a forma no plano jurídico-normativo, e não ser condicionado por ela. (PIOVESAN, 2024, p. 127)

Em suma, a internacionalização da Constituição cria um "bloco de constitucionalidade", formada pelas normas e princípios que têm status constitucional, sejam elas internacionais ou

nacionais. Todos os tratados que versam sobre direitos humanos e que foram assinados pelo Brasil têm, internamente, caráter materialmente constitucional, por força dos §§1º e 2º do artigo 5º da CF/88. Os tratados que porventura tenham passado pelo trâmite de emenda constitucional, como preceitua o §3º do mesmo artigo, têm *status* constitucional material e formalmente. Para essa corrente, todavia, a formalidade não pode suprimir a materialidade da prevalência dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana.

Surgiu, assim, a quarta corrente, uma tentativa de conciliação acerca da hierarquia dos TIDH, exposta no voto do Ministro Gilmar Mendes, de 2006, em sede do Recurso Extraordinário 466.343-1, de São Paulo, no Supremo Tribunal Federal. O recurso extraordinário foi interposto contra acórdão do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo que consignou entendimento no sentido da inconstitucionalidade da prisão civil do devedor fiduciante em contrato de alienação fiduciária em garantia, em face do que dispõe o art. 5º, inciso LXVII, da Constituição²¹¹.

A controvérsia era: a Constituição Federal, no seu Artigo 5º, inciso LXVII, permitia expressamente a prisão civil por dívida em dois casos: o do devedor de pensão alimentícia e o do "depositário infiel", mas o Pacto de San José da Costa Rica, um dos mais importantes Tratados de Direitos Humanos, ratificado pelo Brasil em 1992 (depois da Constituição e antes da EC 45/2004, portanto), em seu Artigo 7º, item 7, proíbe a prisão por dívidas, abrindo apenas uma exceção: a prisão por "inadimplemento de obrigação alimentar". Assim, se a Constituição permite a prisão do depositário infiel, mas um tratado de direitos humanos proíbe, qual norma deve prevalecer?

O Ministro Gilmar Mendes, em seu voto-vogal no RE 466.343/SP, argumentou que a jurisprudência que vigorava até então no STF, que equiparava os tratados à lei ordinária, conforme a segunda linha teórica ora apresentada, havia se tornado "completamente defasada" e "anacrônica". A necessidade de assumir uma postura jurisdicional mais adequada à realidade de um "Estado Constitucional Cooperativo" tornou imperiosa a redefinição do status desses diplomas²¹².

O Ministro, em desacordo com a tese de Flávia Piovesan, entendeu que, por força do §3º, do artigo 5º, da Constituição, os TIDH não submetidos ao processo legislativo de aprovação no Congresso Nacional, não podem ser comparados às normas constitucionais. Ainda assim, não negou o caráter especial dos Tratados de Direitos Humanos em relação aos demais tratados internacionais.

²¹¹ Art. 5º, LXVII, da CF/88, *in verbis*: "não haverá prisão civil por dívida, salvo a do responsável pelo inadimplemento voluntário e inescusável de obrigação alimentícia e a do depositário infiel"

²¹² O voto do Ministro Gilmar Mendes está disponível em: <https://www.stf.jus.br/imprensa/pdf/re466343.pdf>. Acesso em 14 de nov. de 2025

Numa tentativa conciliatória, portanto, prevaleceu o entendimento que estes TIDH que não passaram pelo procedimento de emenda não têm *status* constitucional, são infraconstitucionais, mas também não se equiparam às leis ordinárias, porque são supralegais. A consequência prática dessa teoria é que dispositivos de legislação interna, quando em conflito com essas normas supralegais, podem ter sua eficácia paralisada, mas não serão revogados em sentido estrito.

Apesar da tese da supralegalidade ser a prevalente na jurisprudência brasileira, porque foi adotada pelo Supremo Tribunal Federal, neste trabalho adotaremos a linha da constitucionalidade dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos.

Adotamos, assim, que a interpretação sistemática e axiológica da Constituição implica em reconhecer, em todos os TIDH, o *status* constitucional. Isso implica que 1. As normas de direito interno que estejam em desacordo com esses tratados podem ser revogadas por meio de controle de constitucionalidade, 2. Os direitos constantes nos TIDH constituem cláusula pétrea e não podem ser abolidos por meio de emenda à Constituição, nos termos do art. 60, §4^a, da CF/88 e 3. A maior diferença entre os tratados materialmente constitucionais e os tratados material e formalmente constitucionais é que, os primeiros são suscetíveis de denúncia por parte do Estado brasileiro, que é o ato unilateral pelo qual um Estado se retira de um tratado, enquanto os segundos não podem ser denunciados.

Essa linha compreende que, ao acrescentar um procedimento específico para formalizar a constitucionalidade dos TIDH, o §3º não revoga o §2º, de forma que se mantém vigente a abertura da CF/88 ao bloco de constitucionalidade. A EC 45/2024, na verdade, apenas ressalta a importância desses tratados, ampliando o *status* constitucional para uma qualidade, além de material, formal dos TIDH.

Ademais, trata-se da corrente que dá maior força e eficácia aos direitos humanos o que, para este trabalho, é fundamental, ao passo que a educação jurídica com perspectiva de gênero é preenchida de significado quando os artigos 205 a 214 da Constituição Federal, que tratam do direito à educação, são interpretados sob a ótica dos Tratados de Direitos Humanos que serão apresentados a seguir.

Por fim, num sentido axiológico, esse é o entendimento que faz prevalecer o esforço histórico que está expresso na Constituição Federal. Ampliar a incidência de direitos humanos é, em última instância, fazer prevalecer ideais de igualdade, principalmente se considerarmos o processo de especificação do sujeito de direitos pelo qual essas normativas passaram²¹³.

²¹³ PIOVESAN, 2024

4.2. Educação, gênero e ensino jurídico sob a ótica multinível dos direitos humanos

Na Constituição Federal de 1988, o direito à educação está expresso e regulamentado nos artigos 205 a 214. O artigo 205 estabelece que esta deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, compreendendo mais que a mera instrução; na Constituição a educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático²¹⁴.

Conforme Nina Ranieri, “a educação consiste tanto em direito individual como direito coletivo, além de ser uma habilitação de caráter instrumental. Essas duas dimensões, inter-relacionadas, permitem a difusão da democracia, dos direitos humanos e da proteção do meio ambiente, valores cruciais no mundo contemporâneo”²¹⁵.

Para tanto, os princípios do ensino, no Brasil, estão dispostos no artigo 206 da CF/88. Dentre os nove incisos deste artigo, vale destacar: II, "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber", que inclui a liberdade de cátedra, o direito que o professor tem de exteriorizar os ensinamentos sem qualquer ingerência administrativa, ressalvada a fixação de currículo escolar; e III, "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino".

Esses dois incisos foram fundamentais no julgamento da ADPF 457, de Goiás, julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 2020. No caso, se discutia a constitucionalidade da Lei Municipal nº 1.516/2015, de Novo Gama, em Goiás. A normativa proibia a divulgação de material com informação de "ideologia de gênero" em escolas municipais. Entendeu-se que, além de ter usurpado a competência privativa da União (artigo 22, XXIV, CF/88), a normativa violou os princípios da educação no Brasil (artigo 206, II e III, CF/88), a proibição da censura em atividades culturais e primazia da liberdade de expressão (artigo 5º, IX, CF/88) e o direito à igualdade (artigo 5º, *caput*, CF/88). Conforme o voto do Ministro Alexandre de Moraes, relator no caso²¹⁶:

Nos dispositivos da Lei municipal impugnada, está presente o traço marcante da censura prévia, com seu caráter preventivo e abstrato. A lei pretende interditar o conteúdo que se pretende supostamente prejudicial num contexto de aprendizagem, atribuindo-lhe supostas repercussões adversas que justificariam a restrição. (...) O funcionamento eficaz da democracia representativa, que pressupõe a concretização do sistema de educação plural e igualmente democrático, assegurado pela Constituição Federal, exige absoluto respeito à ampla liberdade de expressão, possibilitando as liberdades de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, da opinião, de criação artística, de proliferação de informações,

²¹⁴ MORAES, Alexandre de. Direito Constitucional. 41. ed. São Paulo: Atlas, 2025

²¹⁵ RANIERI, In. RANIERI (coord.), 2009, p. 41

²¹⁶ Voto do Ministro Alexandre de Moraes disponível em:

<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF457.pdf>, Acesso em 14 de nov. de 2025

de circulação de ideias; garantindo-se, portanto, os diversos e antagônicos discursos e interpretações – moralistas e obscenos, conservadores e progressistas, científicos, literários, jornalísticos ou humorísticos.

Ademais, destacou que a normativa "não cumpre com o dever estatal de promover políticas de inclusão e de igualdade, contribuindo para a manutenção da discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero", ao contrário, contribui para aumentar a discriminação homotransfóbica. Trata-se, portanto, de decisão paradigmática que afirma a relação intrínseca entre educação, democracia, inclusão e igualdade. Com isso, coadunam os entendimentos internacionais e interamericanos de direitos humanos, que devem fazer parte do bloco de constitucionalidade, como vimos no tópico anterior.

Em âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, é um marco fundamental na história da humanidade e no desenvolvimento do Direito Internacional. Sua história está diretamente ligada aos horrores da Segunda Guerra Mundial e ao subsequente esforço internacional para reconstruir os direitos humanos como um paradigma ético global. A DUDH foi criada pela Organização das Nações Unidas que, por sua vez, tinha o propósito estabelecido na sua carta de 1945: "promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos".

A Declaração Universal introduziu a concepção contemporânea dos direitos humanos, marcada por dois princípios essenciais. Primeiro, o princípio da universalidade, conforme o qual os direitos humanos pertencem a todas as pessoas pelo simples fato de serem humanas, e não dependem de raça, cor, religião, origem nacional ou social. Segundo, o princípio da indivisibilidade e interdependência, conjugando, num único documento, os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, formando uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada de direitos humanos, de forma que a violação de um, compromete a realização dos demais.

Sobre o direito à educação, a DUDH estabelece, no seu artigo 26, entre outras coisas, que:

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Ocorre que a DUDH, originalmente, foi adotada como uma Resolução da ONU, de caráter recomendatório, não criando nenhuma obrigação legal direta para seus Estados-parte. Se tratava de uma "plataforma comum de ação". Ao longo do tempo, vale dizer, a Declaração adquiriu força jurídica vinculante na doutrina internacionalista, porque 1. Passou a ser compreendida como Direito

Internacional Consuetudinário e 2. Alguns dos seus princípios centrais ganharam o título de *jus cogens*, ou seja, normas imperativas do Direito Internacional.

Ainda que o tempo tenha dado à DUDH essa vinculação, foram adotados, em 1966, entrando em vigor dez anos depois, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), juntamente com o Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos (PIDCP). Esses Pactos transformaram os ideais da DUDH em obrigações legais concretas e exigíveis, ou seja, estabeleceram obrigações e mecanismos de monitoramento para os direitos descritos na Declaração Universal.

Enquanto um direito social, o direito à educação foi detalhado pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Entende-se que a efetivação desses direitos exige uma intervenção ativa do Estado, com prestações positivas que visem os garantir, por isso, o Pacto estabelece obrigações de caráter progressivo, conforme seu artigo 2º, n. 1. Ficam os Estados-parte, assim, obrigados a adotar medidas, destinando o máximo dos seus recursos disponíveis, para realizar progressivamente os direitos sociais.

O artigo 13 do PIDESC, com o mesmo espírito do artigo 26 da DUDH, estabelece:

1. Os Estados Partes do 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 fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em 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.

Quanto a igualdade entre homens e mulheres, enquanto na DUDH só está descrita no preâmbulo, o PIDESC estabelece, no seu artigo 3º, que os Estados-parte "comprometem-se a assegurar a homens e mulheres igualdade no gozo de todos os direitos econômicos, sociais e culturais enumerados no presente Pacto".

Foi só em 1979, com a elaboração da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, CEDAW, da ONU, como já vimos no segundo capítulo deste trabalho, que foi devidamente pensada a necessidade de discriminar positivamente as mulheres, criando uma série de direitos específicos para enfrentar a discriminação de gênero. No artigo 10 desta Convenção, é assegurada a igualdade entre homens e mulheres especificamente no campo da educação. Dentre as alíneas deste artigo, vale destacar a "c", que determina que os Estados-parte adotarão todas as medidas apropriadas para:

A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos

de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino

Chama a atenção, primeiro, o estímulo à educação mista que, como vimos no primeiro capítulo, no Brasil, foi alcançada a duras penas. Mas, aqui, é ainda mais importante ressaltar a necessidade de, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino para eliminar todo conceito estereotipado de gênero. Soma-se a isso a determinação do artigo 5º da CEDAW, que estabelece o dever do Estado de adotar medidas para:

(...) modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres, com vistas a alcançar a eliminação dos preconceitos e práticas consuetudinárias, e de qualquer outra índole que estejam baseados na ideia de inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos ou em funções estereotipadas de homens e mulheres

As determinações dos artigos 5º e 10 da CEDAW conversam muito com o que já havia sido estabelecido, em relação a raça, na Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, CERD, da ONU, em 1965, subscrita pelo Brasil em 1969. Essa Convenção teve como precedentes históricos: "o ingresso de dezessete novos países africanos nas Nações Unidas em 1960, a realização da Primeira Conferência de Cúpula dos Países Não Aliados, em Belgrado, em 1961, bem como o ressurgimento de atividades nazifascistas na Europa e as preocupações ocidentais com o antissemitismo"²¹⁷. Por isso, no artigo 7 da CERD foi estabelecido o compromisso dos Estados-
parte com:

(...) tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, da cultura e da informação, para lutar contra os preconceitos que levam à discriminação racial e para promover, o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos assim como para propagar os objetivos e princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial e da presente Convenção.

Confirma-se, assim, que, em âmbito internacional, a interpretação sistemática dos tratados de direitos humanos - única possível considerando os princípios da indivisibilidade e interdependência - cria a obrigação de os Estados agirem ativamente para eliminar padrões sociais e culturais racistas e patriarcais. Para isso, são indicadas medidas no campo da educação, em todos os seus níveis.

Têm em comum também, a CEDAW e a CERD, o fato de ambas criarem Comitês de monitoramento das suas respectivas aplicações - Comitê CEDAW e Comitê CERD. Aliás, são 10 os Comitês de direitos humanos da ONU, aparatos de supervisão e assistência aos Estados na interpretação e aplicação das respectivas Convenções, além do CEDAW e do CERD são: Comitê de

²¹⁷ PIOVESAN, 2024, p. 123

Direitos Humanos (CCPR); Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Comitê contra a Tortura (CAT); Comitê de Direitos das Crianças (CRC), Comitê sobre Trabalhadores Migrantes (CMW); Comitê de Direitos de Pessoas com Deficiência (CRPD); Comitê sobre Desaparecimentos Forçados (CED); e Subcomitê para Prevenção da Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes (SPT).

As funções dos dois comitês são parecidas, mas não idênticas. Todos eles "exercem um papel de extrema relevância ao estabelecer o conteúdo normativo dos direitos humanos e conceder significado concreto aos direitos individuais e às obrigações dos Estados"²¹⁸.

O Comitê CERD, formado por 18 peritos de "alta moral e reconhecida competência na área dos direitos humanos", eleitos pelos Estados-parte. Eles atuam, assim como os *experts* do Comitê CEDAW, a título pessoal, não em nome dos seus países, garantindo a sua imparcialidade. As três formas de atuação do Comitê são: 1. Analisar relatórios enviados pelos Estados parte e, a partir deles, elaborar observações finais com uma avaliação do progresso do Estado, preocupações e recomendações sobre as áreas que precisam de melhoria para que o país cumpra integralmente suas obrigações (artigo 9º da CERD); 2. A consideração de queixas interestatais de violações da Convenção (artigo 11) e; 3, a consideração de petições individuais contra os Estados-parte que tenham expressamente reconhecido sua competência para esse fim (artigo 14).

Vale dizer que o exame dos relatórios nacionais tem sido, desde sua fundação, a principal forma de atuação do Comitê. Isso porque o sistema de queixas interestatais foi acionado pela primeira vez na história em 2018, pelo Qatar²¹⁹ e as petições individuais só podem ser analisadas caso o Estado-parte tenha feito a declaração opcional prevista no artigo 14, reconhecendo a competência do CERD para examinar essas queixas. O Brasil só reconheceu essa competência em 2002²²⁰.

Em 2022, o CERD elaborou suas Observações Finais sobre os relatórios periódicos combinados de 18 a 20 do Brasil. Nesse documento, apresentou, entre outras coisas, preocupação com a disparidade persistentes nos níveis de analfabetismo de negros e brancos, já que 71,7% da população brasileira que não conclui a educação básica é composta por negros. Também em relação

²¹⁸ PIMENTEL; GREGORUT, 2016

²¹⁹ Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/cerd/inter-state-communications>. Acesso em 14 de nov. de 2025

²²⁰ Disponível em: <https://cebri.org/media/documentos/arquivos/CEBRI-dossie-o-comite-internac.pdf#:~:text=fez%20a%20declara%C3%A7%C3%A3o%20opcional%20prevista%20no%20Artigo,faes%20em%20que%20a%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20dos%20relat%C3%B3rios>. Acesso em 14 de nov. de 2025

à educação, apontou que a Lei de Cotas teve sua eficácia reduzida para aqueles que enfrentam discriminação interseccional, como pessoas negras com deficiência.

As Observações também enfrentam temas como saúde, pobreza, trabalho, renda, uso excessivo da força por policiais militares, proteção legal da terra indígena e quilombola e medidas de reparação para combater o racismo e lidar com o legado histórico do colonialismo. Ademais, solicitou que em um ano fossem fornecidas informações sobre medidas para proteger negros, indígenas e quilombolas de futuras emergências de saúde pública, como a COVID-19, sobre o fortalecimento do sistema de cotas para o ensino superior, bem como sobre medidas de transferência de renda para erradicar a pobreza e para acabar com o uso excessivo e letal da força, incluído a desmilitarização e o cumprimento das decisões do STF²²¹.

Registre-se que, em 28 de novembro de 2025, quando este trabalho estava sendo finalizado, ocorreu, no Rio de Janeiro, a ação policial mais letal da história do estado. Mais de 120 jovens, majoritariamente negros, foram mortos durante uma operação policial nos complexos do Alemão e da Penha. Claudio Castro, governador do estado, no dia seguinte à operação, declarou que as únicas vítimas da ação foram os policiais que morreram no confronto²²². A política de morte praticada cotidianamente através do racismo no Brasil é tema que merece muito mais que essas breves linhas, mas mencionar esse ocorrido é importante para dar a dimensão da atualidade das observações do CERD, bem como da urgência da aplicação efetiva das medidas sugeridas pelo Comitê.

O Comitê CEDAW, por sua vez, como já vimos, tem quatro funções, sendo que as duas últimas foram atribuídas pelo Protocolo Facultativo de 1999: 1. análise de relatórios apresentados periodicamente pelos Estados-parte e elaboração das suas observações finais, contendo comentários e recomendações específicas; preparação de Recomendações Gerais que buscam interpretar os direitos e deveres previstos na Convenção; receber comunicações apresentadas por indivíduos ou grupos de indivíduos que aleguem a ocorrência de violações aos direitos previstos na CEDAW e; investigar, a partir de informação fidedigna, graves ou sistemáticas violações de direitos.

Em 2024, o CEDAW elaborou suas observações finais sobre o oitavo e nono relatórios periódicos combinados do Brasil. Nele, foram sinalizadas uma série de áreas de preocupação e recomendações: visibilidade da Convenção, do Protocolo Facultativo e das recomendações gerais do

²²¹ Disponível em:

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CERD%2FCO%2FBRA%2FCO%2F18-20&Lang=en Acesso em 14 de nov. de 2025

²²² Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sudeste/rj/o-que-sabemos-e-o-que-falta-saber-sobre-a-acao-policial-mais-letal-do-rj/>

Comitê; acesso das mulheres à justiça; mulheres, paz e segurança; instituição nacional de direitos humanos; estereótipos; violência de gênero contra a mulher; tráfico e exploração da prostituição; participação igualitária na vida política e pública; mulheres defensoras dos direitos humanos; educação; emprego; saúde; empoderamento econômico das mulheres; mulheres rurais; grupos desfavorecidos de mulheres; mulheres refugiadas, requerentes de asilo e migrantes; mulheres lésbicas, bissexuais, transgênero e intersexo; mulheres com deficiência mulheres em situação de rua; mudanças climáticas e redução do risco de desastres e; casamento e relações familiares.

No parágrafo 11, o Comitê recomenda que, para garantir o acesso à justiça, sejam divulgados os direitos das mulheres e, no 21, recomenda explicitamente que o Brasil "continue implementando e fortalecendo medidas, incluindo educação sobre igualdade de gênero em todos os níveis de ensino", para eliminar estereótipos de gênero.

Trata-se de posicionamento bem alinhado com as Recomendações Gerais (RGs) do Comitê, que, diferente das Observações Finais, se destinam a todos os Estados-parte e são, portanto, mais genéricas. Para Silvia Pimentel e Adriana Gregorut, são as RGs que "estabelecem a ponte entre a abstração e a generalidade das normas e as realidades concretas e singulares, efetivando as obrigações dos Estados-parte de garantir direitos a todas as pessoas"²²³.

Vale destacar o conteúdo da Recomendação Geral nº33, Sobre Acesso das Mulheres à Justiça, que se debruça sobre o impacto de estereótipos de gênero no Sistema de Justiça.

Conforme a RG nº 33, estereótipos e preconceitos de gênero no sistema judicial impedem o pleno desfrute dos direitos humanos das mulheres e dificultam seu acesso à justiça em todas as áreas do direito. Esses preconceitos afetam a credibilidade dada às vozes, argumentos e depoimentos das mulheres como partes ou testemunhas, resultando em má interpretação ou aplicação das leis. É destacado que o efeito é particularmente danoso para vítimas e sobreviventes da violência.

Conforme a Recomendação do Comitê CEDAW, não apenas juízes, mas também promotores, agentes encarregados de fazer cumprir a lei e outros atores permitem que estereótipos influenciam investigações e julgamentos, especialmente em casos de violência de gênero, enfraquecendo as declarações das vítimas. Assim, é preciso livrar o Sistema de Justiça desses mitos e estereótipos.

Por isso, é recomendado aos Estados-parte a promoção de uma capacitação abrangente a todos os operadores do direito e aos estudantes da área. Concomitantemente, faz-se necessário ampliar o

²²³ PIMENTEL, Silvia; GREGORUT, Adriana. Humanização do direito internacional as Recomendações Gerais dos Comitês de Direitos Humanos da ONU e seu papel crucial na interpretação autorizada das normas de direito internacional: In. SOARES, Mário Lúcio Quintão; SOUZA, Mércia Cardoso de (Org.). A interface dos direitos humanos com o direito internacional. Belo Horizonte: Arraes, 2016

acesso à informação e alfabetização jurídica das mulheres como um todo, bem como a conscientização de toda a população sobre os direitos humanos. Assim, o parágrafo 33, a, da RG, expressamente recomenda que os Estados-parte "desenvolvam o conhecimento em matéria de gênero, inclusive através do aumento do número de especialistas em gênero, com a participação das organizações da sociedade civil, instituições acadêmicas e da mídia".

Em suma, do arcabouço internacional, entende-se que, os Tratados Internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário (DUDH, PIDESC, CEDAW e CERD especialmente) criaram a obrigação dos Estados-parte eliminarem padrões sociais e culturais racistas e patriarcais. Os intérpretes autorizados dessas normativas (Comitês CEDAW e CERD aqui explorados) preencheram essa obrigação de conteúdo fático e indicaram caminhos diversos para sua efetivação, dentre os quais: a educação jurídica com perspectiva de gênero.

Em âmbito interamericano, no sistema de proteção aos direitos humanos da Organização dos Estados Americanos, dois instrumentos são fundamentais: a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (DADHD), de 1948, e a Convenção Americana "Pacto de San José da Costa Rica" (CADH), de 1978. Esta é uma sucessão histórica daquela.

A Declaração Americana foi o primeiro instrumento jurídico de caráter geral no mundo a ser adotado sobre direitos humanos, precedendo, por meses, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim como a DUDH, a Declaração Americana nasceu como uma resolução da OEA, e não como um tratado formal. Sua força jurídica original era de caráter não vinculante (*soft law*), servindo como um catálogo de princípios e aspirações.

O Pacto de San José surgiu mais de duas décadas depois com o objetivo de dar força vinculante e mecanismos de efetivação aos princípios proclamados na DADHD. Assim, o Pacto marca a passagem do Sistema Interamericano de uma fase declaratória (de proclamação de direitos) para uma fase convencional (de criação de obrigações). É na CADH que se encontra prevista a divisão entre Comissão e Corte Interamericana que apresentamos no capítulo anterior.

O artigo 12 da DADHD estabelece, sobre a educação, que esta é um direito de todos e que, por meio dele, deve ser proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. Já a CADH, não trata especificamente sobre o direito à educação, apenas o inclui no artigo 26, em que fica estabelecido o compromisso dos Estados-parte com o desenvolvimento progressivo dos direitos econômicos, sociais e culturais (DESC). É no Protocolo Adicional ao Pacto de San José da Costa Rica, no seu artigo 13, que o direito à educação é detalhado:

1. Toda pessoa tem direito à educação. 2. Os Estados-Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm também em que a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista e de conseguir uma subsistência digna; bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades em prol da manutenção da paz.

Assim como no sistema internacional, o Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH) também é composto por tratados que visam especificar os sujeitos de direito. É o caso da Convenção de Belém do Pará, de 1996, que como vimos foi fundamental para que fosse elaborada, no Brasil, a Lei Maria da Penha, e da Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (CIRDI).

No artigo 8 da Convenção de Belém do Pará, principalmente nas alíneas "b" e "c", fica estabelecida muito claramente a obrigação dos Estados parte de promover a educação jurídica com perspectiva de gênero. Mais uma vez, o Brasil, ao assinar o tratado, assume a responsabilidade de mudar os padrões sociais e culturais através da educação em todos os níveis e, especialmente em relação a "todo pessoal judiciário e policial e demais responsáveis pela aplicação da lei, promover a educação e treinamento para prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher.

Quanto à CIRDI, vale dizer que esta reafirma, desenvolve, aperfeiçoa e protege os direitos consagrados na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD) da ONU.

A Convenção parte da premissa de que o racismo demonstra uma capacidade dinâmica de renovação, assumindo novas formas de se expressar política, social, cultural e linguisticamente. Ademais, reconhece explicitamente que vítimas vivenciam formas múltiplas ou extremas de racismo, discriminação e intolerância, motivadas por uma combinação de fatores (como raça, cor, ascendência e origem nacional ou étnica). Isso insere a Convenção em uma perspectiva que dialoga com a interseccionalidade, fundamental na análise das desigualdades contemporâneas.

Essa Convenção corrobora com a tese de uma educação jurídica comprometida com os direitos humanos, ao passo que, no seu artigo 10, estabelece como dever dos Estados-parte, a garantia "às vítimas do racismo, discriminação racial e formas correlatas de intolerância um tratamento equitativo e não discriminatório, acesso igualitário ao sistema de justiça, processo ágeis e eficazes e reparação justa nos âmbitos civil e criminal, conforme pertinente". Tal dever, para se concretizar, precisa de uma série de ações afirmativas, entre as quais está a formação e capacitação dos operadores do direito para a não discriminação.

Além dos tratados internacionais de direitos humanos, que têm um espaço especial dentro do ordenamento jurídico brasileiro, a jurisprudência da Corte IDH tem especial relevância para a justiça brasileira. O Conselho Nacional de Justiça, em 2022, publicou a Recomendação nº 123, em que estabelece que os órgãos do Poder Judiciário brasileiro devem observar os tratados e convenções internacionais de direitos humanos e, mais que isso, fazer uso da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Tal entendimento fortalece a tese do controle de convencionalidade, segundo a qual os agentes dos Estados têm o dever de harmonizar seus atos com a jurisprudência interamericana, dando eficácia aos compromissos firmados internacionalmente. Essa tese foi revelada pela Corte IDH, quando do julgamento do caso *Almonacid Arellano Vs. Chile*, em 2006.

É essencial, assim, que encerremos este quadro de disposições internacionais e interamericanas úteis para fundamentar e efetivar a educação jurídica crítica de gênero com referência ao caso *Márcia Barbosa Vs. Brasil*, julgado pela Corte IDH em 2021.

Trata-se de caso de feminicídio, ocorrido em 1998, em João Pessoa, na Paraíba. A vítima, Márcia, era uma jovem negra e pobre, de 20 anos, que tinha se encontrado algumas vezes com o deputado estadual da Paraíba, Aécio Pereira de Lima, de 54 anos, casado, em um Motel. No dia seguinte ao terceiro e último encontro deles, o corpo de Márcia foi encontrado, sem vida, em um terreno baldio, apresentando indícios de morte por sufocamento mecânico. Todos os elementos coletados no inquérito do caso apontavam para a autoria do deputado Aécio, que foi indiciado.

Ocorre que, por estar em exercício parlamentar, conforme a legislação da época dos fatos, era necessário que a casa legislativa do estado aprovasse licença para que o indiciado fosse processado criminalmente, o que, por duas vezes, injustificadamente, não aconteceu. Em 2001, a Emenda Constitucional nº 35 alterou as normas e tal autorização deixou de ser necessária, de maneira que, finalmente, em 2003, foi formalmente iniciado o processo-crime em desfavor de Aécio. Em 2007, foi proferida a sentença condenatória, com pena determinada em 16 anos de reclusão por homicídio qualificado por motivo fútil, com emprego de asfixia e ocultação de cadáver. O ex-deputado interpôs recurso em liberdade, mas, em 2008, enquanto esperava o julgamento, faleceu. O corpo de Aécio foi velado no Salão Nobre da Assembleia Legislativa da Paraíba e foi decretado luto oficial de três dias pela morte do ex-parlamentar.

O caso havia sido levado à CIDH em 2000, que emitiu o Relatório de Mérito nº 10/19, em 2019, considerando o Brasil responsável por violações a direitos previstos na Convenção Americana e na Convenção de Belém do Pará e o caso foi submetido à jurisdição da Corte IDH.

A sentença é paradigmática por ter, ao condenar o Brasil, reconhecido que "os preconceitos pessoais e os estereótipos de gênero afetam a objetividade dos funcionários estatais encarregados de investigar as denúncias que lhes são apresentadas", de forma que houve o reconhecimento dos estereótipos de gênero como responsáveis pelas distorções de percepções e pela revitimização de mulheres violentadas.

É importante destacar que, para que fosse proferida tal sentença no caso de Márcia Barbosa, o precedente do Campo Algodonero, ou Caso González e outras Vs. México (205), foi essencial. Trata-se da responsabilização, em 2009, do México, pelo desaparecimento e morte de 3 jovens mulheres, Claudia Ivette González, Esmeralda Herrera Monreal e Laura Berenice Ramos Monárrez, 2 das quais menores de idade, ocorridos em 2001. O caso ficou conhecido como "Campo Algodonero" porque os corpos das vítimas foram encontrados em um campo de algodão em Ciudad Juárez, todos com marcas de graves torturas e violências sexuais. Esse caso estava inserido em um contexto de aumento dos casos de homicídio e de violência sexual contra as mulheres na região.

Nesse caso, pela primeira vez, a Corte estabeleceu o dever estatal de devida diligência frente a casos de violência contra as mulheres. Entre os meios para promover a igualdade no acesso à justiça, foi destacada a identificação e eliminação dos estereótipos de gênero nas práticas estatais. O caso se tornou paradigmático, também, porque foi a partir dele que as juristas feministas criaram os termos "feminicídio" ou "femicídio" para fazer referência aos homicídios de mulheres por serem mulheres²²⁴.

Na sentença do caso de Márcia Barbosa, a Corte IDH ordenou, como forma de reparação, que o Brasil adotasse um protocolo de perspectiva de gênero no âmbito da justiça. A partir disso, uma série de protocolos de boas práticas foram estabelecidos, conforme veremos no próximo tópico.

Conclui-se, finalmente, que assim como no sistema internacional, o Sistema Interamericano de Direitos Humanos também estabelece, como caminho para efetivar os direitos das mulheres, a formação e a capacitação, em gênero, dos profissionais do direito.

4.3. Protocolos e boas práticas de capacitação dos profissionais da justiça em matéria de gênero

A atuação com perspectiva de gênero no sistema de justiça brasileiro se consolidou como uma exigência de conformidade legal e uma obrigação de direito internacional. Assim, a adoção de diretrizes específicas para lidar com questões de gênero não é uma medida discricionária no Brasil,

²²⁴ Disponível em: <https://summa.cejil.org/pt/entity/u67ek04athi4fqvi>. Acesso em 14 de nov. de 2025

mas sim uma obrigação de cunho supranacional, impulsionada pela adesão a tratados e convenções internacionais e, crucialmente, pelas decisões do Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

Duas condenações do Brasil no SIDH foram fundamentais para que fossem editados protocolos de atuação jurídica com perspectiva de gênero: a decisão da Comissão Interamericana de Direitos Humanos no Caso Maria da Penha e a sentença da Corte IDH no caso Márcia Barbosa. A capacitação de operadores do direito foi legalmente determinada na Lei Maria da Penha, no seu artigo 8º, como medida integrada de prevenção, em 2006, e a sentença da Corte IDH reforçou esse dever ao determinar que o Brasil editasse protocolos específicos para julgamento com perspectiva de gênero.

Vale dizer, ademais, que a adoção desses protocolos e das boas práticas se fundamenta, também, na Constituição Federal, já que a CF/88 se compromete, concomitantemente, com a efetivação da igualdade de gênero e com a abertura para os tratados internacionais de direitos humanos.

A primeira vez que o sistema de justiça brasileiro se adaptou às necessidades das mulheres, criando um aparato especializado e boas práticas voltadas para a questão de gênero foi em 1985, quando, em São Paulo, foi criada a primeira Delegacia de Defesa da Mulher.

Esse instrumento, que foi fruto da luta das mulheres feministas, foi aprimorado com a edição da Lei Maria da Penha que, em seu artigo 8º, determinou a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros quanto às questões de gênero e de raça ou etnia. Com isso, as delegacias para mulheres do Brasil foram padronizadas e chamadas de Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs).

Em 2023, por meio da Lei nº 14.541, foi garantido o funcionamento ininterrupto, sete dias por semana, incluindo fins de semana e feriados, das DEAMS. A mesma lei, em seu artigo 3º, estabeleceu que as mulheres deveriam ser atendidas em salas reservadas e, preferencialmente, por policiais do sexo feminino, bem como determinou que os policiais encarregados dessas delegacias, independentemente do sexo, tivessem capacitação adequada para acolher as vítimas de forma eficaz e humanitária²²⁵.

Não obstante a importância das DEAMs, dados do IBGE mostraram que, 3 anos depois da criação da Lei Maria da Penha (2009), apenas 395 municípios possuíam delegacias especializadas para o atendimento eventualmente buscado pelas mulheres.³²⁰ No ano de 2014, o número aumentou muito pouco, totalizando 440 cidades.³²¹ Em 2020, esse número caiu para 427 municípios (representando apenas 7% de um total de 5,5 mil municípios brasileiros).³²² E, em março de 2023 foram registradas somente 492 delegacias especializadas, sendo que apenas 60 (ou 12,1%) funcionavam 24 horas por dia (Feminismos)

²²⁵ PIMENTEL; BIANCHINI, 2024

Em âmbito judicial, também têm sido estabelecidos protocolos e boas práticas relacionadas à questão de gênero. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) é a instituição responsável por liderar a uniformização da aplicação da perspectiva de gênero no Poder Judiciário brasileiro, transformando a lente de gênero em um requisito fundamental da prestação jurisdicional.

Lançado em 2021, pelo CNJ, o Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero²²⁶ tem o propósito de capacitar e orientar a magistratura, estabelecendo diretrizes que traduzam um novo posicionamento da Justiça, promovendo maior equidade entre homens e mulheres. O documento visa equipar magistrados e magistradas com as ferramentas necessárias para analisar casos de forma sensível às desigualdades, adotando uma postura ativa no reconhecimento e neutralização de estereótipos e discriminações. Em 2023, o Protocolo ganhou caráter vinculativo, em face da Recomendação 123, do CNJ.

A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (Enfam) tem desempenhado um papel ativo na implementação, realizando oficinas e seminários voltados para a aplicação prática do Protocolo em todas as áreas do Direito. A disseminação dessas boas práticas já demonstra resultados concretos: mais de 8 mil decisões foram fundamentadas no Protocolo, segundo dados de monitoramento, indicando uma mudança substancial na jurisprudência²²⁷.

A aplicação do Protocolo ficou ainda mais sólida com a Resolução CNJ nº 492/2023. Esta resolução não apenas reforça as diretrizes, mas cria instrumentos concretos de fiscalização e replicação de boas práticas, estabelecendo o "como" o Protocolo deve ser aplicado e monitorado.

Um dos mecanismos mais importantes criados pela Resolução 492/2023 é o Banco de Sentenças e Decisões com aplicação do Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero. Tribunais Regionais e Tribunais de Justiça foram orientados a alimentar esse repositório com resumos ou ementas de decisões que consideraram as diretrizes do Protocolo. Este Banco transforma a aplicação do Protocolo em uma prática mensurável e replicável, impulsionando a uniformização da jurisprudência com perspectiva de gênero.

Além do monitoramento decisório, a Resolução nº 492/2023 determina a realização de cursos de formação inicial e continuada obrigatórios sobre direitos humanos, gênero, raça e etnia. A inclusão explícita de "raça e etnia" na obrigatoriedade de formação reflete a necessidade de o Poder Judiciário brasileiro incorporar as lições do Protocolo para Julgamento com Perspectiva Racial (lançado em

²²⁶ Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/protocolo-para-julgamento-com-perspectiva-de-genero/>. Acesso em 14 de nov. de 2025

²²⁷ Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/mais-de-8-mil-decisoes-foram-fundamentadas-em-protocolo-para-julgamento-com-perspectiva-de-genero/>. Acesso em 14 de nov. de 2025

2024 pelo CNJ) e enfrentar o racismo estrutural. Esta institucionalização da interseccionalidade na capacitação procura garantir que as decisões judiciais sejam verdadeiramente equitativas.

É importante destacar que a perspectiva de gênero não se faz necessária apenas em processos sobre violência doméstica e familiar, mas deve ser expandida para todas as áreas do direito, visando coibir todas as expressões da discriminação estrutural.

Nesse sentido, destaca-se o Protocolo para Atuação e Julgamento com Perspectiva Antidiscriminatória, Interseccional e Inclusiva, do Tribunal Superior do Trabalho, de 2024²²⁸. Este protocolo incorpora explicitamente as perspectivas de classe, gênero, raça, etnia, deficiência, idade, orientação sexual e identidade de gênero, reconhecendo que a atuação judicial deve ser sensível à complexidade das vulnerabilidades sociais.

Além dos órgãos da magistratura, outras entidades representativas de operadores do direito têm se mobilizado para garantir a atuação com perspectiva de gênero dos seus membros.

É o caso do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), que está engajado na elaboração de seu próprio Protocolo de Atuação do Ministério Público com Perspectiva de Gênero. A Portaria CNMP-PRESI/CDDF N° 1/2024 prorrogou o Grupo de Trabalho (GT), vinculado à Comissão de Defesa dos Direitos Fundamentais (CDDF), que tem a missão de finalizar o documento.

O trabalho do GT é detalhado e complexo, com discussões abrangentes sobre metodologia e a sistematização da base conceitual do protocolo. Os membros do GT subdividiram-se para definir conceitos importantes, como gênero, interseccionalidade, vulnerabilidades, raça, pessoa com deficiência, pessoa idosa, criança e adolescente, população em situação de rua, migrantes, refugiados e encarcerados²²⁹.

Quando for publicado, este Protocolo poderá garantir a qualidade da instrução processual, complementando o protocolo do CNJ, que se concentra na fase decisória. É uma iniciativa bastante importante, principalmente considerando o papel crucial exercido pelo Ministério Público em processos criminais e na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

²²⁸ Disponível em:

https://ww2.trt2.jus.br/fileadmin/comunicacao/Links/20250408_Protocolos_de_Atuario_e_Julgamento_da_Justica_do_Trabalho.pdf. Acesso em 14 de nov. de 2025

²²⁹ Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/todas-as-noticias/17257-diretrizes-gerais-e-especiais-para-elaboracao-do-protocolo-de-atuacao-do-mp-com-perspectiva-de-genero-sao-temas-de-reuniao-no-cnmp>. Acesso em 14 de nov. de 2025

Vale mencionar que, enquanto o Protocolo abrangente está em fase final de elaboração, o CNMP já publica diretrizes focadas em áreas críticas da violência de gênero, como o Manual de Atuação em Casos de Femicídio²³⁰.

A Defensoria Pública, por sua vez, é o órgão responsável por atuar na linha de frente do acesso à justiça para a população vulnerável, exigindo que sua atuação com perspectiva de gênero seja fortemente pautada nos princípios de acolhimento e respeito à autonomia da assistida.

Nesse sentido, a Defensoria Pública da União (DPU) lançou o Manual de Atuação com Perspectiva de Gênero, popularmente conhecido como "DPU por Elas", em alusão ao Mês da Mulher, reafirmando seu compromisso institucional com a temática²³¹.

O documento e as diretrizes estaduais da Defensoria enfatizam uma perspectiva que foca na qualidade, segurança e acolhimento durante o atendimento às mulheres. Para garantir isso, são necessários fluxos específicos de atendimento que respeitem a liberdade de decisão da cidadã sobre as providências e encaminhamentos a serem adotados.

Nas Defensorias Públicas estaduais também há iniciativas de capacitação em matéria de gênero. No estado de São Paulo, por exemplo, o Núcleo Especializado de Promoção e Defesa dos Direitos das Mulheres (NUDEM), tem, entre suas funções: 1. Compilar e remeter informações técnico-jurídicas, sem caráter vinculativo, aos Defensores (as) públicos (as), sobre assuntos gerais ligados à área da mulher e; 2. Realizar e estimular, em colaboração com a Escola da Defensoria Pública, o intercâmbio permanente entre os Defensores(as) Públicos(as), objetivando o aprimoramento das atribuições institucionais e a uniformidade dos entendimentos ou teses jurídicas no que diz respeito aos direitos da mulher²³².

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por sua vez, em 2013, instituiu a Comissão Nacional da Mulher Advogada (CNMA) que, desde então, tem travado importantes batalhas para garantir os direitos das advogadas, mas também para propiciar uma OAB mais coerente na defesa dos interesses das mulheres.

Nesse sentido, a Súmula 09, de 2019, do Conselho Federal da OAB determinou que, a prática de violência contra a mulher "constitui fator apto a demonstrar a ausência de idoneidade moral para

²³⁰ Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/publicacoes/12779-manual-de-atuacao-em-casos-de-femicidio>. Acesso em 14 de nov. de 2025

²³¹ Disponível em: <https://direitoshumanos.dpu.def.br/dpu-por-elas-manual-de-atuacao-com-perspectiva-de-genero-e-divulgado-nesta-quarta-feira-19/>. Acesso em 14 de nov. de 2025

²³² Disponível em: <https://www.defensoria.sp.def.br/nucleos-especializados/pagina-inicial-nucleos-especializados/promocao-e-defesa-dos-direitos-das-mulheres>. Acesso em 14 de nov. de 2025

a inscrição de bacharel em Direito nos quadros da OAB"²³³. Outra inovação foi a Lei 14.612/2023, que inclui, no Estatuto da Advocacia, as práticas de assédio moral ou sexual e de discriminação entre as infrações ético-disciplinares.

Vê-se, portanto, que a formação jurídica em questões de gênero primeiro deixou de ser apenas uma demanda política e passou a compor as obrigações do Estado brasileiro, e agora se tornaram uma necessidade prática para todas as pessoas que trabalham no sistema de justiça. Parafraseando o artigo 206 da Constituição Federal, a formação jurídica com perspectiva de gênero tem se tornado, cada vez mais, fundamental para o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, é preciso que ela integre os cursos de graduação em Direito.

5. ENSINO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO NAS GRADUAÇÕES EM DIREITO

5.1. Linhas gerais sobre os cursos de graduação em direito no Brasil

Como vimos no primeiro capítulo, no Brasil, há cursos de direito desde a época do Império, na cidade de São Paulo e em Olinda, Pernambuco. Neste tópico vamos compreender de onde o ensino jurídico como um todo partiu e para onde ele está caminhando.

Alberto Venâncio Filho é reconhecido como um dos principais historiadores das instituições jurídicas brasileiras. Em sua obra, *Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*, o autor argumenta que a criação dos cursos jurídicos, em 1827, foi um ato simbólico crucial da autonomia nacional após a Independência, com duas grandes funções:

A primeira, bem mais complexa e menos evidente, situa-se ao nível cultural-ideológico. As Faculdades de Direito constituíram-se nas principais instituições responsáveis pela sistematização teórica, ou científica, como então entendiam, da nova ideologia político-jurídica, o liberalismo, a quem se confiava a integração ideológica do Estado Moderno que a elite projetava. A segunda, mais perceptível, nem por isso menos importante, tratava de operacionalizar essa ideologia. Vale dizer, formar os quadros para a gestão do Estado nacional. É o prelúdio da burocracia federal²³⁴

Para Venâncio Filho, essa institucionalização teve como resultado a consolidação do bacharelismo: um fenômeno de profissionalização da elite política emergente. O ensino jurídico, assim, foi a via eleita para a formação dessa elite, permitindo que os bacharéis se identificassem com o Estado, em benefício das oligarquias.

²³³ PIMENTEL; BIANCHINI, 2024

²³⁴ BUCCI, Maria Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani (orgs.). O ensino jurídico no bicentenário da Independência. 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022. Disponível em: https://direito.usp.br/pca/arquivos/d708e204d4c9_livro-ensino-juridico-no-bicentenario-maria-paula-dallari-bucci-e-rodrigo-pagani-orgs-2022-1.pdf Acesso em 14 de nov. de 2025, p 106

Essa elite era formada por homens brancos, livres e proprietários, que introduziram princípios do liberalismo econômico e político na academia²³⁵. A formação das faculdades de direito era profundamente conservadora e perpetuava as posições sociais hegemônicas.

Conforma-se assim uma espécie de visão corporativa que rechaça as propostas políticas e sociais emancipatórias; uma visão eivada de uma postura dogmática em relação à onisciência da lei, reprodutora de uma consciência falseada que postula a ideia de uma sociedade "harmônica e controlável" a partir dos desígnios jurídicos. (BUCCI; SOUZA, 2022, p. 185)

A Lei 11 de agosto de 1827, da fundação dos cursos, estabelecia a obrigatoriedade de 9 disciplinas: "*Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia; Direito publico ecclesiastico; Direito patrio civil; Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal; Direito mercantil e marítimo; Economia política; Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio*"²³⁶ e as aulas consistiam na leitura do texto da legislação em vigor, interpretada o mais literalmente possível. Conforme Eduardo Bittar:

A letra da lei parece tão sagrada e inviolável quanto a letra das Sagradas Escrituras; não pode ser alterada, violada e deve ser capturada em seu sentido mais originário possível. Eis o princípio da hermenêutica jurídica, a partir da hermenêutica sagrada. O Livro Sagrado? A Bíblia do jurista? O Código, ou o compêndio de legislação. (BITTAR, 2006, p. 5).

Em 1854, foram acrescentadas as disciplinas de Direito romano e Direito administrativo no currículo dos cursos que, só então, passaram à condição de Faculdades de Direito. No mesmo ano, o curso de Olinda foi transferido para Recife.

A primeira reforma importante no ensino superior como um todo se deu em 1879, quando, através do decreto nº 7.247, foram autorizadas as faculdades privadas, a liberdade de frequência dos alunos e a inexigência de exames parciais. Segundo Venâncio Filho, essa reforma aconteceu porque o ensino do Brasil era ruim, com cursos deficientes e professores pouco competentes e dedicados, de forma que não fazia sentido manter o ritual de frequência às aulas²³⁷.

Outras reformas foram implementadas e afetaram os cursos de direito durante a década que antecedeu a Proclamação da República no Brasil. Visavam, entre outras coisas, diminuir o controle do Governo Central no ensino jurídico e mudar o perfil das faculdades de direito, que eram locais

²³⁵ ADORNO, Sérgio. Os Aprendizados do Poder: o bacharelismo liberal na política brasileira. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2019

²³⁶ TASSIGNY, Mônica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. Educação Jurídica "OABetizada": os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil. Revista *Questioluris*, vol. 11, nº. 04, Rio de Janeiro, 2018. pp.2420-2444 DOI: 10.12957/rqi.2018.31549. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/31549/27049> Acesso em 14 de nov. de 2025

²³⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino Jurídico: saber e poder. São Paulo, acadêmica, 1988

onde a elite econômica formava seus filhos e sem dar espaço para as mudanças sociais que ocorriam²³⁸.

Com o advento da Velha República, a partir de 1889, foram criados muitos cursos e faculdades de direito privadas, permitindo o acesso da classe média ao ensino jurídico. Ademais, foram criados currículos, que visavam fornecer maior profissionalização aos egressos, bem como extintas disciplinas como Direito Eclesiástico, dado que havia sido declarada a laicidade do Estado. Foi só em 1891 que, através da Reforma Benjamin Constant, o Decreto nº 639, que os cursos jurídicos ganharam a emancipação da influência portuguesa.

A mudança quantitativa, todavia, não implicou numa mudança qualitativa das faculdades de direito. Na verdade, o advento das faculdades privadas e o afastamento do governo português apenas mudou os interesses que moldaram o ensino jurídico dali em diante.

O perfil das Faculdades de Direito mudou expressivamente no século XX, deixando de ser totalmente controladas e financiadas pelo Estado. (...). Esse crescimento exponencial foi mais pautado pela questão mercadológica do que propriamente pelo crescimento da população, pela urbanização ou pelo acesso à educação, embora esses fatores não possam ser desconsiderados. (BUCCI; SOUZA, 2022, p. 186)

Depois disso, a reforma universitária mais significativa foi a de 1968, durante a Ditadura Militar. Como já vimos, as mudanças favoreceram um *boom* de ingressos nas universidades, inclusive de mulheres, mas se deram concomitantemente a uma forte opressão e dominação ideológica da ditadura militar. Os militares praticamente proibiram o pensamento crítico nas Universidades e, com isso, o ensino do direito passou a adotar um modelo tecnicista e profissionalizante²³⁹.

Findado o regime militar, a redemocratização tornou necessária a flexibilização dos currículos universitários e a adoção de perspectivas interseccionais e humanísticas, que estavam expressas na Constituição Federal de 1988. O desafio, no ensino jurídico, era, assim, conciliar as raízes históricas das faculdades de direito, a estrutura universitária voltada ao mercado, os anos de ensino técnico e acrítico e os novos horizontes apontados pela Constituição Federal.

As previsões constitucionais para a educação foram regulamentadas, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96. Nela, são estabelecidos parâmetros importantes, vigentes até hoje, para a educação superior.

Primeiro, o artigo 3º da Lei estabelece os princípios que a educação, em todos os níveis, deve observar. Entre eles, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III) e o respeito à

²³⁸ *Ibidem*, p. 34

²³⁹ MACHADO, Antônio Alberto. Ensino Jurídico e Mudança Social. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009

liberdade e apreço à tolerância (inciso IV). Nesse artigo, a LDB retoma o que já estava estabelecido na Constituição Federal, sem muitas modificações.

Antônio Joaquim Severino aponta a falta de efetivação desses princípios na educação superior. Primeiro, por causa das condições histórico-sociais do Brasil e, segundo, porque faltam, na lei, dispositivos que comprometam os agentes públicos a efetivar esses princípios.

Os artigos que tratam a respeito especificamente do ensino superior, na LDB, começam no artigo 43, que estabelece como finalidades da educação superior:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - 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.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Os objetivos são muito interessantes e se comunicam fortemente com os artigos 206 e 207 da Constituição Federal de 1988 e com os tratados internacionais de direitos humanos firmados pelo Brasil. Infelizmente, na prática, estamos distantes da efetivação desses dispositivos.

A LDB estabelece apenas uma divisão administrativa das instituições de ensino superior (IES) em entidades públicas, privadas e comunitárias, sendo que as duas últimas podem ser confessionais ou filantrópicas²⁴⁰.

²⁴⁰ Conforme artigo 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, *in verbis*: "Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. III - comunitárias, na forma da lei. § 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. § 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei".

Depois, para regular essas três formas de administração, através do Decreto nº 3.860/2001 - que foi diversas vezes substituído, e é equivalente, hoje, ao Decreto nº 9.235/2017 -, as IES foram divididas em quatro tipos organizações acadêmicas: faculdades, centros universitários, universidades e institutos federais.

Essas duas divisões conjugadas, para críticos como Vera Lúcia Jacob Chaves, acentuaram a privatização/mercantilização do ensino superior, favorecendo a formação de oligopólios da educação e distanciando o ensino superior dos princípios e objetivos descritos na LDB e na Constituição Federal.

Faculdades são as IES que comportam um curso de graduação ou poucos cursos de uma mesma área; elas não têm autonomia para criar, expandir ou extinguir cursos, precisando da autorização do MEC; não precisam oferecer pesquisa e extensão; o corpo docente precisa ser formado, pelo menos, por $\frac{1}{3}$ de pós-graduados *lato* ou *stricto sensu* e; a oferta de mestrado e doutorado é opcional e depende de autorização do MEC.

Os centros universitários, por sua vez, ofertam graduação em diversas áreas; têm autonomia para criar, organizar e extinguir cursos; não são obrigados a oferecer pesquisa e extensão; precisam ter $\frac{1}{3}$ do corpo docente com titulação de mestre ou doutor em regime de tempo integral e; também não precisam oferecer cursos de mestrado e doutorado.

As universidades também oferecem diversos cursos; têm autonomia para organizar seus cursos; são as únicas obrigadas a oferecer ensino, pesquisa e extensão; têm que ter $\frac{1}{3}$ do corpo docente com título de mestre ou doutor e em regime de tempo integral e; deve ofertar 4 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo pelo menos um de doutorado.

Por fim, os Institutos Federais são públicos, administrados pela união, e oferecem educação profissional e tecnológica em diversos níveis. Os IFs também observam o tripé ensino, pesquisa e extensão, mas têm enfoque na educação profissional e tecnológica; possuem autonomia didática, científica e administrativa; precisam de 30% dos docentes com mestrado ou doutorado e; podem oferecer cursos de pós-graduação, com autorização do MEC.

Vale mencionar que as quatro organizações acadêmicas, para ofertar cursos de Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, dependem de autorização do Ministério da Educação, após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.

O centro da crítica a essas divisões reside no fato de que centros universitários e universidades estão submetidos às mesmas regras no que se refere à autonomia de autorização de cursos, mas não

no que se refere à obrigação de integrar ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo, as IES privadas precisam começar como faculdades, daí conseguir autorização do MEC para se tornarem centros universitários e, só então, é que podem se tornar universidades, quando cumpridos os requisitos.

Assim, se torna interessante, para o mercado, criar instituições de ensino superior que não se tornam universidades. As IES privadas podem se manter como faculdades ou centros universitários, de forma que não precisam gastar dinheiro com fomento à pesquisa, programas de pós-graduação e núcleos extensionistas, aumentando seu lucro. Não quer dizer que todas as faculdades e centros universitários visam apenas o lucro, mas que essa possibilidade é facilitada.

Ao mesmo tempo, nas últimas décadas, o Governo Federal tem investido em programas de acesso de pessoas baixa renda ao ensino superior que, apesar de importantes e eficientes, priorizam IES privadas, como o Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e as bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Essas iniciativas viabilizam o ingresso de estudantes em instituições privadas em detrimento de ampliar as vagas em instituições públicas. Com isso, as IES privadas crescem, com um grande número de alunos financiados pelo governo, e falta verba para ser destinada a manutenção das universidades públicas²⁴¹. Assim:

Desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as "empresas de ensino" agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. (...) A abertura do capital dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas possibilitam o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores, espalhadas no país, e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, também denominados "redes". (...) Como resultado desse processo de compra/fusão de IES, a tendência é a formação de oligopólios (número reduzido de grandes empresas que atuam num segmento do mercado), que passarão a ter o controle do mercado da educação superior do país. (CHAVES, 2010)

Na presente pesquisa, foi feita uma consulta pública no Sistema e-MEC, do Ministério da Educação²⁴², para fazer uma estimativa²⁴³ da situação administrativa e organizacional dos cursos de direito no Brasil. A partir dos dados de 2024, disponibilizados no sistema oficial do governo, foram

²⁴¹ Conforme notícia disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/05/21/alunos-da-ufri-relatam-falta-de-estrutura-e-impacto-no-ensino-por- crise-financeira.ghtml> Acesso em 14 de nov. de 2025

²⁴² No site: <https://capacitaemec.mec.gov.br/emec/nova>, foi feita uma busca por "curso de graduação", determinando apenas a busca por curso de direito em grau de bacharelado e em situação ativa. Foi extraída uma planilha do site, que pode ser acessada pelo link: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1x31zLrZyFPie5AfMCBS7_7dljwOoe_OglY8urGA4Oew/edit?usp=s_haring

²⁴³ Os dados são estimados porque não foram retirados de um Censo ou pesquisa especializada em sua análise, de forma que não cabe os afirmar categoricamente, principalmente por não ser esse o escopo principal da presente pesquisa.

encontrados 1.954 cursos de direito. Desses, 490 estão em universidades, 437 em centros universitários e 1.025 em faculdades. Constatam, no resultado, dois institutos federais com cursos de bacharelado em direito, o do Paraná e o do Sudeste de Minas.

Apenas 190 dos cursos de direito estão em universidades públicas. São 111 em universidades estaduais, 72 em federais, 6 em municipais e 1 em regime especial (é financiada pela administração pública, mas tem independência administrativa e financeira e cobra mensalidades). Já as universidades privadas, alocam 300 cursos de direito, dos quais 178 estão em universidades sem fins lucrativos e 122 em universidades com fins lucrativos.

Entre os cursos de direito em centros universitários, apenas 8 estão em centros públicos, sendo que 3 deles são municipais e 5 estão em regime especial. Assim, 429 dos cursos estão em centros universitários privados, dos quais 163 são sem fins lucrativos e 266 têm fins lucrativos.

Por fim, entre os 1.025 cursos de direito oferecidos em faculdades, 20 são em faculdades públicas, sendo que 9 são municipais e 11 estão em regime especial. Assim, 1.005 cursos são sediados em faculdades de direito privadas, sendo que 272 não têm fins lucrativos e 733 têm.

Isso significa que, em instituições públicas municipais, estaduais, federais ou em regime especial, são ofertados 220 cursos de direito no Brasil. Os outros 1.734 cursos são oferecidos por IES privadas, sendo 613 sem fins lucrativos e 1.121 com fins lucrativos.

A discrepância é ainda maior no que se refere ao número de vagas autorizadas pelo MEC a serem ofertadas para os cursos. Somadas, as IES públicas municipais, estaduais, federais e em regime especial, somam 22.980 das vagas em cursos de direito. As instituições privadas sem fins lucrativos representam 132.702 das vagas e, nas com fins lucrativos, são 211.910 vagas autorizadas.

A título de parâmetro, a Universidade Paulista (UNIP), que pertence ao Grupo Objetivo Universidades, e a Universidade Estácio de Sá (UNESA), do grupo YDUQS, duas universidades privadas com fins lucrativos, somam 20.456 das vagas em cursos de direito autorizadas pelo MEC - apenas 2.524 a menos do que as vagas no ensino público.

Também é interessante que todos os cursos de graduação em direito, no Brasil, são presenciais. Em 2025, através do artigo 8º, do Decreto 12.456, do Governo Federal, a oferta de cursos de graduação em direito, medicina, enfermagem, odontologia e psicologia passou a ser exclusivamente no formato presencial.

Em síntese, desses dados extrai-se que a grande maioria dos cursos de direito do Brasil, hoje, são ofertados pela iniciativa privada. Desses, a maior parte está em instituições com fins lucrativos - o número de cursos de direito oferecidos por IES privadas com fins lucrativos é superior a todas as

outras IES somadas. No que se refere ao número de vagas autorizadas, as instituições privadas com fins lucrativos oferecem mais de 9 vezes o número de vagas das IES públicas somadas. Se somarmos IES privadas com e sem fins lucrativos, o número de vagas passa a ser quase 15 vezes o de IES públicas. Por fim, quanto à organização acadêmica, a maior parte dos cursos de direito são oferecidos em faculdades.

Assim, os dados coletados sugerem que a crítica de Vera Lúcia Jacob Chaves pode ser aplicada ao ensino do Direito: trata-se de um ensino que foi privatizado e mercantilizado ao longo do tempo.

Esse é um elemento dificultador para a efetivação dos princípios e dos objetivos do ensino superior, porque estes envolvem diretamente o incentivo à pesquisa e a extensão. Todos os incisos do artigo 43 da LDB estão inclinados para uma dessas duas frentes. Pesquisa e extensão demandam investimento de tempo e dinheiro, de forma que, em geral, costumam ser incompatíveis com o objetivo final de qualquer instituição de fins lucrativos, o lucro.

O outro lado das políticas adotadas no ensino superior diz menos sobre sua estrutura e mais sobre sua composição. Se por um lado as IES privadas se fortaleceram, favorecendo um ensino superior voltado para os interesses do mercado, por outro, a expansão do ensino superior e as políticas de democratização do acesso a ele, inclusive através do FIES e do PROUNI, mudaram a cara dos estudantes de ensino superior em geral (não apenas no Direito), no Brasil.

Como vimos no primeiro capítulo, desde a década de 1980, já há paridade de gênero no acesso ao ensino superior, inclusive nos cursos de graduação em direito, e isso se mantém. Hoje, as mulheres são maioria no número de matriculados e de concluintes no ensino superior em geral²⁴⁴. A despeito dessa evolução, cumpre destacar que ainda há desigualdade de gênero no Ensino Superior.

Estudos desenvolvidos nas últimas décadas apontam que os desequilíbrios de gênero hoje existentes em universidades se manifestam tanto nas atividades de ensino quanto na carreira acadêmica, o que se confirma diante do protagonismo secundarizado das mulheres na carreira universitária. A permanência dessas estruturas, em suas diferentes configurações, sugere que as práticas que alimentam a discriminação e a ausência de mulheres na academia estão internalizadas, normalizadas e, portanto, são pouco visíveis. (RANIERI ... [et. el.] *In*. MARCOVITCH (org.), 2023, p. 172)

A paridade racial, por sua vez, demorou muito mais para ser alcançada.

Em 2012, a partir de decisão do Supremo Tribunal Federal, na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, foi reconhecida a constitucionalidade das políticas de

²⁴⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em 14 de nov. de 2025

reserva de vagas de recorte racial. Em seguida, foi aprovada, pelo Congresso, a Lei nº 12.711/2012, que determinou a criação de cotas para o ensino superior.

A Lei de Cotas definiu que as instituições federais de educação superior devem reservar 50% das suas vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas.

Hoje, depois de algumas reformas, consta que, das vagas reservadas para esses estudantes, 50% (25% do total de vagas) devem necessariamente ser para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo per capita. Do resto das vagas, "X" deverão ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência. O valor de "X" deve corresponder ao mesmo percentual de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁴⁵.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD, em 2001, 68,5% dos estudantes de ensino superior no Brasil se autodeclararam brancos ou amarelos e apenas 31,5% eram pretos, pardos ou indígenas. Em 2021, os estudantes pretos, pardos ou indígenas se tornaram a maioria, somando 52,4%, enquanto brancos e amarelos somam 47,6%²⁴⁶.

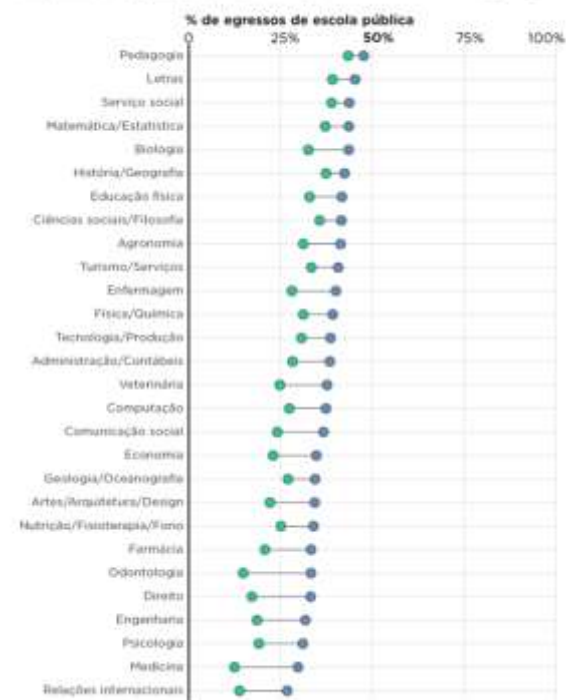
O curso de direito está entre os mais afetados pela Lei de Cotas, provavelmente por ser um dos cursos com maior concorrência para ingresso, de forma que a porcentagem inicial de alunos oriundos de escolas públicas, pretos, pardos ou indígenas era muito baixa. Com os dados fornecidos pelo Censo do Ensino Superior de 2012 a 2016, os pesquisadores Adriano Souza Senkevics e Úrsula Mattioli Mello formularam os seguintes gráficos bem ilustrativos da mudança no perfil dos alunos de instituições federais de ensino superior²⁴⁷:

²⁴⁵ CAMPOS, Luiz Augusto; LIMA, Márcia (orgs.). O Impacto das cotas [livro eletrônico]: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2025. p. 60-65

²⁴⁶ Ibidem, p. 176

²⁴⁷ Ibidem, p. 184-185

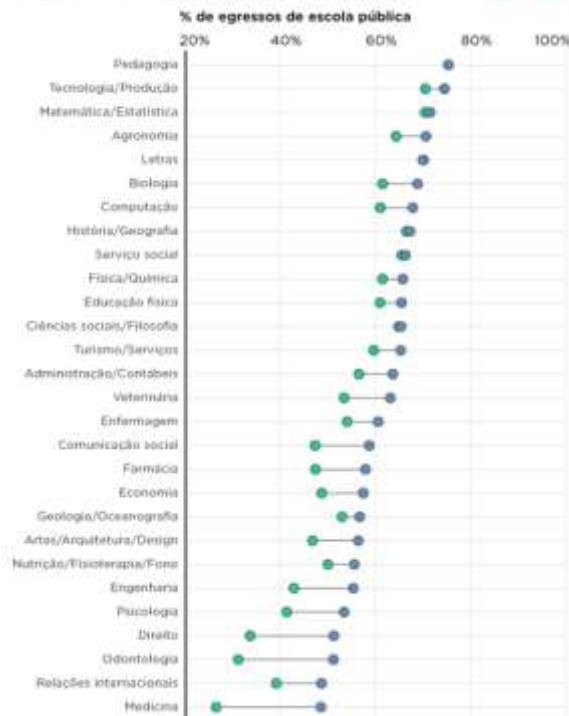
PERCENTUAL DE EGRESSOS DE ESCOLA PÚBLICA ENTRE INGRESSANTES NAS IFES. Pretas, pardas e indígenas (PPI), em 2012 e em 2016.



Fonte: Censo do Ensino Superior, Ministério da Educação.

NEXO

PERCENTUAL DE EGRESSOS DE ESCOLA PÚBLICA ENTRE INGRESSANTES NAS IFES. Todos os egressos, em 2012 e em 2016.



Fonte: Censo do Ensino Superior, Ministério da Educação.

NEXO

Na pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por sua vez, constatou-se que, em números absolutos, 278.332 pessoas pretas, pardas ou indígenas ingressaram em cursos superiores de direito, o que equivale a 36,64% do total. A maioria desses estudantes está em IES privadas, totalizando 240.215 ingressantes contra 34.079 em IES públicas.

Mais recentemente, algumas universidades têm instituído cotas para pessoas trans e travesti. Conforme a Associação Nacional de Travestis e Transexuais, ANTRA Brasil, menos de 0,3% dessa população está no ensino superior, em razão da transfobia institucional e social. Por isso, é defendida a pertinência da adoção das cotas trans²⁴⁸. Desde 2018, são, pelo menos, catorze universidades federais e cinco universidades estaduais que instituíram essa política afirmativa²⁴⁹

²⁴⁸ Disponível em: <https://antrabrasil.org/2024/09/23/antra-nota-tecnica-cotas-trans-2024/> Acesso em 14 de nov. De 2025

²⁴⁹ <https://jornal.usp.br/articulistas/gabrielle-weber/cotas-trans-por-uma-universidade-em-transicao/> conforme a notícia: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal do Rio Grande (Furg); Universidade Federal de Lavras (Ufla); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade de Rondônia (Unir); Universidade

Mas é importante dizer que a igualdade de acesso à educação superior precisa ser garantida para além do ingresso. O Censo do Ensino Superior de 2024, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁵⁰, em 2024, direito foi o terceiro curso de graduação com mais matrículas, depois de pedagogia e administração.

Apesar do altíssimo número de vagas autorizadas pelo MEC, dos 652.996 matriculados na graduação em direito, apenas 225.048 realmente ingressaram no curso. Quanto aos concluintes, em 2024, foram 28.326 - considerando que o curso de direito costuma ter 5 anos, esses concluintes, em sua maioria, ingressaram na graduação em 2020, ano em que 759.361 pessoas se matricularam no curso e 221.614 ingressaram.

A discrepância entre o número de vagas, de matriculados e ingressantes, e de concluintes gera diversos questionamentos. Por que ofertar tantas vagas? Por que elas não são preenchidas? Por que há tanta discrepância entre matriculados e ingressantes no curso? O que faz com que o número de concluintes seja quase 8 vezes menor que o número de ingressantes em graduações de direito?

São questões que não serão respondidas neste trabalho, inclusive porque a diferença entre ingressantes e concluintes não reflete diretamente a evasão, sendo o cálculo muito mais complexo que isso. O estudante que compõe esse *gap* entre ingresso e conclusão pode ter trancado a matrícula, se transferido para outro curso ou outra instituição ou ter falecido, por exemplo. O aluno evadido é aquele que se desvincula do curso e não vão retornar a ele, sendo a métrica para definir a evasão um cálculo que transcende o escopo desta pesquisa²⁵¹.

Vale dizer apenas que, ligado ao debate da evasão, está o debate sobre permanência estudantil. Para grande parte da população brasileira, permanecer e concluir um curso superior é tão ou mais difícil do que ingressar nele. A necessidade de trabalhar, a distância entre a casa e o curso, a dificuldade de acompanhar as disciplinas ou de conseguir estágios são alguns fatores sociais que podem implicar em evasão. Para combater esses empecilhos, são necessárias políticas de permanência como auxílio transporte, restaurantes gratuitos, cópias e xerox gratuitas, bibliotecas bem munidas e até moradia estudantil.

Federal do Sergipe (UFS); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio); Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Universidade de Feira de Santana (UEFS); Universidade do Estado do Amapá (Ueap); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)

²⁵⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em 14 de nov. de 2025

²⁵¹ GOMES, Matheus; HIRATA, Guilherme. Determinantes da evasão no ensino superior: uma abordagem de riscos competitivos. Pesquisa e planejamento econômico - ppe, v. 52, n. 3, dez. 2022, DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/ppe52n3art1>

As políticas de permanência em instituições de ensino superior são fundamentais para dar seguimento às políticas de inclusão na universidade. As políticas de permanência devem ser pensadas para favorecer o maior número de pessoas, considerando fatores de raça, classe e gênero. Negros, mulheres e pessoas trans têm demandas gerais e específicas que precisam ser consideradas.

Ainda que a paridade racial tenha sido conquistada no ensino superior em geral, é preciso compreender por que a maior parte das pessoas que evadem são negras²⁵². Ainda que a paridade entre homens e mulheres tenha sido conquistada há décadas, é preciso refletir sobre assédio sexual nas graduações. Ainda que pessoas trans estejam tendo mais oportunidades reais de ingresso na universidade, é preciso garantir o respeito à identidade de gênero e o uso do nome social. “Por toda a parte as universidades vêm sendo chamadas a incorporar responsabilidade social à sua tradicional missão de desenvolvimento científico e tecnológico e de formação profissional, nos diversos campos do saber”²⁵³

Ingressar não é o bastante, é preciso repensar a forma como as IES funcionam, promover novas formas de inclusão e, inclusive, debater sobre o conteúdo que é ensinado nos cursos de graduação. Entre o vestibular e o diploma, há uma imensidão de impossibilidades e possibilidades.

A inclusão e a igualdade nos cursos de graduação são relevantes, no caso das graduações em Direito, porque existe uma relação simbiótica em como o Direito é ensinado e qual direito é produzido. “Como pessoa jurídica de direito interno, dotado de soberania, elaborador do Direito, o Estado é causa primária do ensino jurídico e o Direito que se ensina é o Direito estatal”²⁵⁴.

Assim, feitas essas considerações acerca de como se estruturam os cursos de Direito e sobre o processo de inclusão de grupos historicamente minorizados no Ensino Superior, vale refletir sobre como se dá o ensino jurídico.

5.2. Reflexões sobre o ensino do direito

O *Critical Legal Studies*, movimento apresentado no segundo capítulo deste trabalho, além da crítica ao modelo tradicional de interpretação e decisão jurídica, às normas jurídicas vigentes e à dogmática jurídica tradicional, também promove, a partir dessas três outras críticas, uma importantíssima e relevante reflexão acerca do ensino jurídico tradicional.

²⁵² Ibidem

²⁵³ RANIERI, Nina ... [et. al]. Diversidade, Inclusão e Equidade de Gênero: Propostas para sua Ampliação na Universidade. In. MARCOVITVH (org), Repensar a Universidade III: Saberes e Práticas, São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2023, p. 160

²⁵⁴ BUCCI; SOUZA, 2022, p. 201

A principal fonte dessa reflexão é o panfleto *Ensino Jurídico e Reprodução da Hierarquia*, publicado por Duncan Kennedy, no *Journal of Legal Education*, da *Association of American Law Schools*, em 1982. As críticas de Kennedy são feitas a um sistema antigo e a partir da estrutura de ensino por ele vivenciada, nos Estados Unidos, em universidades que adotavam o método socrático de ensino, ou seja, com ensino a partir de perguntas instigadoras sobre um texto que os alunos devem ler antes da aula. Ainda assim, vale expor algumas das suas ideias que podem ajudar a refletir sobre o aqui e agora.

No seu texto, Kennedy parte da experiência dos alunos do primeiro ano da Faculdade de Direito de Harvard para debater o papel que a ideologia e a hierarquia têm no ensino jurídico. Ele descreve que a maioria dos alunos ingressava na faculdade de direito com a expectativa de "ajudar os oprimidos e a transformar a sociedade trazendo à tona o conteúdo latente de um ideal válido" ou, outras vezes, convictos de que "o direito é uma ferramenta de interesses estabelecidos; que é, na sua essência, superestrutural, mas uma ferramenta que um profissional friamente efetivo pode, às vezes, voltar contra os dominadores".

Independente das expectativas, os alunos seriam motivados pelo desejo de integrar um ambiente competitivo, em que "um estilo durão, esforçado e inteligente é cultivado e recompensado" e/ou pela mobilidade e pelo significado social que é atribuído a quem se forma em Direito: o sucesso.

Ao ingressarem na sala de aula, entretanto, estudantes se deparavam com professores "esmagadoramente brancos, homens, com comportamento sufocantemente heterossexual e de classe-média", que criavam um ambiente fortemente hierárquico e reproduziam a hierarquia da meritocracia. Para Duncan Kennedy, a sala de aula da faculdade de direito no início do primeiro ano era culturalmente reacionária. Mas também era envolvente.

A participação dos alunos em sala de aula, no artigo, é o ponto fulcral de atenção para entender a afirmação da hierarquia. O que Kennedy chama de "pseudoparticipação" dos alunos consiste na transformação do diálogo em sala de aula em uma dinâmica sufocante. Na experiência do autor, o aluno, ao se manifestar, se esforçava desesperadamente para, na frente dos colegas, ler a mente do professor que parecia querer o enganar, deixando toda a turma a par do quanto sabia da matéria. O que poderia ser uma contribuição do aluno ao assunto da aula, por causa da posição adotada pelo professor, acabava se tornando um teste mental de performance, cheio de adrenalina, que poderia, ou não, culminar na sensação de sucesso.

Assim, os alunos iam, aos poucos, aprendendo a linguagem e a forma de se expressar do direito. Elas eram possíveis de aprender e se adaptar a elas era um mérito aplaudido. O raciocínio

jurídico passava, por "osmose", a tomar conta da forma de pensar dos alunos e, com ele, a separação entre as lentes do direito e da política.

Não significa dizer que os professores das faculdades de direito eram homogêneos, nem tão pouco o eram os estudantes. Eventualmente os estudantes descobriam que havia professores que ouviam os seus argumentos, ainda que fossem políticos, e que eram menos intimidadores e autoritários. Mas Duncan Kennedy chama a atenção para como esses professores comumente eram acusados de transmitir menos conteúdo, e por isso eram menos populares que aqueles que eram menos orientados por política e mais rígidos. É como se o "rigor" fosse essencial para o "sucesso".

Outra descoberta importante é que não havia espaço, em sala de aula, para questionamentos políticos profundos sobre o direito. Conforme o autor, "o conteúdo intelectual real do direito parece consistir em aprender regras, o que elas são e por que elas precisam ser como são, enquanto torcem pelo juiz ocasional que parece inclinado a torná-las marginalmente mais humanas"²⁵⁵.

Ao mesmo tempo que essas regras eram ensinadas, a reação emocional ou política ao que era apresentado pelo professor era podada, dando a impressão de que era preciso estudar os códigos, conhecer o sistema jurídico e deixar de lado as reações "infantis". De repente, apenas o raciocínio jurídico era válido, e, no primeiro ano, os alunos tinham que escolher entre "desenvolver alguns calos e se jogar nos livros, ou admitir o fracasso quase antes que tenha começado"²⁵⁶.

Nas avaliações da faculdade, costumavam ser realizados exercícios projetados, em que devia ser descoberta a "solução correta" para um problema jurídico. Às respostas eram atribuídas notas, que não consideravam nada do processo para alcançar aquela determinada decisão, ou quanto o aluno pensou que entendeu da disciplina, ou o que achou da aula e do professor. A nota chegava ao estudante como uma arbitrariedade, ao mesmo tempo que determinava se ele estava entre os bons ou os maus alunos.

Para Kennedy, a capacitação em direito restringia o campo de atuação do egresso da faculdade ao direito e não era capaz de transmitir mais do que algumas regras que deviam ser aplicadas conforme o entendimento majoritário. Essa pedagogia deficiente levava os estudantes a decorarem sem realmente compreenderem as complexidades do sistema jurídico. O autor entendia que "um sistema mais racional enfatizaria a forma de aprender direito, em vez de regras, e competências, em

²⁵⁵ KENNEDY, Duncan. Ensino Jurídico e Reprodução da Hierarquia. Revista Direito E Práxis, 12(2), 1419–1453. 2021. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/59769> p. 1424

²⁵⁶ Ibidem, p. 1425

vez de respostas. Como resultado, as capacidades dos alunos seriam mais iguais, mas os alunos também seriam radicalmente mais flexíveis naquilo que poderiam fazer na prática"²⁵⁷.

Conforme essa experiência, durante a faculdade, "os alunos mudam a maneira como se vestem e falam; eles mudam suas opiniões e até mesmo suas emoções", porque toda essa estrutura espelhava a estrutura hierárquica com as quais os estudantes se deparariam depois da formatura. Para Kennedy:

O relacionamento professor/aluno é o modelo para as relações entre associados juniores e sócios seniores e também para as relações entre advogados e juizes. O relacionamento aluno/aluno é o modelo para as relações entre advogados enquanto pares, para a faixa etária dentro de um escritório de advocacia e para a "fraternidade" dos membros de um mesmo tribunal.

Na sala de aula e fora dela, os alunos aprendem um estilo particular de deferência. Eles aprendem a responder com alegria positiva quando sofrem interrupções no meio de suas frases, zombaria, ataques *ad hominem*, comentários à parte inconsequentes, perguntas que são tão vagas que não podem ser respondidas corretamente, mas podem de alguma forma ser respondidas erroneamente, rejeição abrupta e mesquinharia nos elogios (mesmo que essas coisas não sejam a norma sempre e em todos os lugares). Eles aprendem, se tiverem talento, que a submissão é mais eficaz se temperada com uma pitada de rebelião, a resistirem um pouco antes de se curvarem. Eles aprendem a saborear migalhas, enquanto pegam no ar as indicações do humor do mestre que podem significar a diferença entre um dia bom e o sofrimento. Eles aprendem a aceitar tudo da melhor maneira, que eles ladram, mas não mordem, que muitas vezes há timidez, boas intenções, algum compromisso real para que os alunos aprendam algo por trás da fachada autoritária. Assim será com muitos rabugentos togados nos anos que virão (KENNEDY, 2021, p. 1437-1438)

Também é destacado pelo autor que, porque a maioria dos professores era de homens, brancos e de classe média, os alunos que eram mulheres, negros ou da classe trabalhadora descobriam, no primeiro dia de aula, algo importante sobre o universo profissional: que este universo não era sequer nominalmente pluralista em termos culturais²⁵⁸. Assim, para essas pessoas em especial, era preciso se adaptar e assimilar as relações hierárquicas como elas eram, a fim de evitar viver com insegurança ou infelicidade. O estudante aprendia a "desligar a atenção" ou a reinterpretar o que era ofensivo para evitar ser sancionado. Kennedy argumenta que essas são habilidades que incapacitam em vez de capacitar, que ajudavam o estudante a aprisionar-se na prática.

A uniformidade cultural imposta era opressora, mas era um treinamento. Os alunos eram treinados para lidar com a hierarquia profissional, para se adaptar aos maneirismos e para travestir a competitividade de urbanidade. E o treinamento para subserviência é também o treinamento para a dominação, de forma que esses mesmos estudantes, depois, reproduziam a lógica da hierarquia.

Assim, em suma, as faculdades de direito, para Duncan Kennedy, normalizaram as estruturas de poder, se retroalimentando com professores que foram bem-sucedidos nessas estruturas, normalmente porque se adaptaram a elas, que as reproduziam dentro das faculdades. A hierarquia

²⁵⁷ Ibidem, p. 1434

²⁵⁸ Ibidem, p. 1438

interna seria, portanto, reflexo da hierarquia externa à faculdade e vice-versa e a adesão a ela, tanto durante a graduação quanto depois, seria consequência da ideologia que permeia os cursos

Ainda que não seja possível aferir precisamente quanto da experiência de Kennedy é parecida com as experiências dos quase dois mil cursos de direito no Brasil, alguns paralelos podem ser tratados.

É inegável que o ensino superior integra os processos de produção e reprodução material e simbólica da sociedade. É nele, especialmente nas Universidades, que são formuladas as teorias, as pesquisas e o conhecimento científico, e também é nele que são preparados os profissionais que aplicam essas teorias e implementam as tecnologias desenvolvidas. Ao mesmo tempo, são também as instituições de ensino superior que legitimam socialmente o conhecimento científico produzido, dando um sentido de verdade ou mentira às teorias e pesquisas.

Para José Garcez Ghirardi, no direito, isso é ainda mais forte. Nos cursos de direito são forjadas visões de mundo que moldam concepções sobre o Estado de Direito e, portanto, "formulam e consolidam o entendimento que os juristas terão sobre as fronteiras que delimitam seu objeto de estudo e de trabalho, bem como seu sentido, sua função e suas condições de legitimidade"²⁵⁹. As formulações acadêmicas e profissionais dos juristas são capazes, por sua vez, de determinar o entendimento e as expectativas da sociedade sobre o Direito, seus operadores e suas instituições. Assim, "a percepção popular sobre a qualidade da democracia, como um todo, e do sistema de Justiça, em particular, é produto, em larga medida, da teorização gestada nos debates acadêmicos e normalizada em sala de aula"²⁶⁰.

Influenciado pelo pensamento de Kennedy, Ghirardi defende que, por causa dessa relação simbiótica e dialética de construção da imagem do direito, em que a prática e a teoria são influenciadas e influenciam leituras diversas acerca da vida social, é impossível definir *o Direito* como um objeto prévio, ideologicamente neutro e nitidamente recortado que posteriormente seria teorizado e exposto em salas de aula. A forma de *ensinar* o direito está, assim, totalmente imbricada na forma de *conceber* o direito:

O processo dialético de construção de uma imagem do Direito se dá em concomitância com um processo similar de construção simbólica em relação à estrutura e ao funcionamento da sociedade como um todo. Instrumento de regulação do social, o Direito não é pensável sem uma ideia do objeto que se propõe regular. Leituras diversas sobre as dinâmicas da vida social traduzem-se em entendimentos correspondentemente diversos sobre a relação Direito-sociedade e sobre o significado último da normatividade jurídica. (BUCCI; SOUZA, 2022, p. 79)

²⁵⁹ BUCCI; SOUZA, 2022. p. 77

²⁶⁰ *Ibidem*

Em suma, as ideias de Kennedy e Ghirardi se aproximam no que se refere à indissociabilidade entre direito e política, principalmente no ensino do direito. Kennedy aponta mais enfaticamente que a ideologia prevalecente em cursos de direito é a da meritocracia, e que ela fundamenta as práticas pedagógicas hierarquizantes, produzindo a sensação de que essa estrutura hierárquica é correta e desejável, e que deve ser respeitada também no mercado de trabalho e nas instituições judiciais.

No Brasil, é difícil apontar qual visão sobre a vida social prevalece, principalmente diante de 1.954 cursos de direito, espalhados entre universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais de instituições públicas ou privadas. Como parâmetro, há as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (DNCGD), do Conselho Nacional de Educação, instituídas através da Resolução CNE/CES nº 9, no dia 29 de setembro de 2004. Ocorre que

Num país com mais de 1.200 cursos de Direito autorizados pelo Ministério da Educação – o que denota a força de atração da profissão, quanto pode o Estado na garantia da qualidade do ensino? Se há controle da criação e do reconhecimento dos cursos, sua avaliação pelo Estado não implica, necessariamente, garantia de qualidade. No contexto da cultura bacharelesca e credencialista que acompanha o ensino jurídico, a atividade do Estado é cartorial. Por outro lado, se as DNCGD avançam em direção a uma visão da prática profissional que procura soluções por meio do Direito, de outro, na grande maioria dos cursos, mantém-se o ensino tradicional baseado em disciplinas estanques e ainda norteado pela repetição, reprodução e seriação (Ghirardi, 2015), o que não contribui para a desejada e imprescindível "postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem" (DNCGD, art. 3º e 4º). (BUCCI; SOUZA, 2022. p. 201)

Está aí diagnosticado o primeiro desafio do ensino jurídico do Brasil: a dificuldade de garantir, em tantos cursos, a efetivação dos objetivos dessa formação. O fato de que a maior parte dos cursos de direito sequer estão em instituições em que a pesquisa e a extensão são obrigatórias agrava a situação, já que, como vimos, há uma enorme quantidade de graduações em IES que visam atender apenas os interesses do mercado e obter lucro. Essas IES estão pouco preocupadas com a postura reflexiva e a visão crítica dos seus estudantes.

Identificamos, ademais, outros dois fatores dificultadores no ensino jurídico brasileiro: a relação dos estudantes com os estágios e a prova da Ordem dos Advogados do Brasil no final do curso.

O artigo 5º das DNCGD estabelece que o currículo das graduações em direito deve contemplar três eixos interligados, da seguinte maneira:

- I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.
- II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer

natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e
III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular obrigatório que deve ser regulado pelos colegiados próprios de cada IES (artigo 7º), podendo ser realizado na própria instituição através de Núcleo de Prática Jurídica ou por meio de convênios com outras entidades, instituições, escritórios de advocacia, serviços de assistência judiciária ou órgãos do Poder Judiciário (artigo 7º, §1º).

Ocorre que, apesar das regras estabelecidas para a realização dos estágios, ocorreu um desvirtuamento da experiência prática. A abertura para que a formação prática dos estudantes se dê através dos estágios também possibilitou que as IES deixassem de garantir essa parte do currículo, a delegando para os parceiros conveniados²⁶¹. Mesmo em cursos que contam com Núcleos de Prática Jurídica, estes muitas vezes não têm vagas o bastante para contemplar todos os alunos, sendo necessário, para cumprir a exigência do curso, procurar vagas em outras instituições.

A alternativa das assistências judiciárias e dos estágios em órgãos do Poder Judiciário são mais interessantes para cumprir os créditos exigidos e para alguns alunos que têm mais interesse em prestar concursos públicos. Isso porque, no caso dos que desejam ser advogados, o mercado de trabalho majoritariamente exige experiência prévia no setor privado para contratar os egressos dos cursos de direito, inclusive, experiência nas áreas específicas de atuação correspondentes à vaga a ser preenchida.

Sem conhecimento prático nas salas de aula, os alunos procuram aprender em escritórios. Mas este mercado, nos primeiros anos da graduação, procura profissionais com pouca capacidade técnico-jurídica, mas com aptidão para exercer funções burocráticas e grande disposição de se adaptar ao esquema do escritório. Nos últimos anos, são desejados estagiários com experiência e já adaptados à carga horária, à pressão e às exigências dos escritórios.

Soma-se a toda essa estrutura a falta de fiscalização efetiva, pelos cursos de direito, dos contratos e das práticas adotadas pelos contratantes dos estagiários. Em qualquer que seja o local do

²⁶¹ MACHADO, Ana Mara França; PUSCHEL, Flavia Portella; LUZ, Yuri Corrêa da. Três reações a um panfleto de Duncan Kennedy. Revista Direito GV4, V. 2 N. 2, P. 225 - 244, JUL-DEZ 2006. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/6bd5fceb-27ee-4a51-9457-501c523a7c08> Acesso em 14 de nov. de 2025

estágio, os alunos estão sujeitos a trabalhos repetitivos e pouco educativos ou, de outro lado, a práticas abusivas de trabalho.

Para ilustrar, em 2022, em um grande escritório de advocacia paulistano, um estagiário se jogou do 7º andar do prédio, por causa da pressão que sofria. O caso provocou indignação e a criação do perfil "Escritórios expostos" no Instagram, que publicava depoimentos de assédio moral e sexual sofridos por estagiários de direito. Apesar de não ser possível averiguar a veracidade desses relatos do Instagram, o volume de histórias torna difícil que eles não reflitam, pelo menos em parte, os abusos que realmente acontecem com os estagiários.

Kennedy descreve essa instrumentalização da prática como a incapacitação para a autonomia, afinal, essas práticas abusivas dificultam, inclusive, que o estudante se dedique às suas atividades acadêmicas. E o mercado reforça a instrumentalização ao passo que o graduando que se insere precocemente nos estágios prejudica seus estudos, enquanto aquele que opta pela inserção tardia é preterido depois de formado.

O contexto competitivo retira das IES a possibilidade de ter um papel maior na formação, já que o ensino da prática se faz extramuros, onde a hierarquia é internalizada antes que o aluno desenvolva o preparo teórico ou crítico para desafiá-la²⁶². Ademais, a depender da forma como as IES se posicionam diante deste problema, essa estrutura hierárquica pode acabar sendo reforçada ou tratada como positiva.

Vale destacar que o problema não está na realização dos estágios em si, mas em como os estágios se tornaram a prioridade dos estudantes de Direito - não necessariamente porque eles assim queiram, mas porque lhes é exigido que seja assim - sem, com isso, haver o correto acompanhamento e fiscalização pelas IES. As atividades práticas na formação em direito são fundamentais para formar um bom profissional, mas se realizadas de forma indiscriminada e abusiva, os estagiários se tornam um contingente de mão de obra precarizada e o aprendizado ou é nulo ou é substituído por sofrimento psíquico, faltas nas aulas e pouco tempo para os estudos.

A última questão que deve ser considerada na análise dos cursos de Direito é a prova da Ordem dos Advogados do Brasil. Instituída em 1996, pela entidade que representa os advogados brasileiros, o exame visava enfrentar "a crise na formação do jurista e na ciência do Direito" brasileiro, que decorria de causas múltiplas desde a multiplicação das escolas de Direito, e a proliferação de maus cursos, até a pressão extrínseca determinada pela conjuntura política advinda após 1964 com o

²⁶² Ibidem

movimento militar"²⁶³. Admitia-se, assim, que os cursos de direito estavam se proliferando rápido demais, e sem garantir a qualidade, mas atendendo às demandas de um mundo "tecnocrata" e "economicista"²⁶⁴.

A aprovação no Exame da OAB (EOAB), assim, passou a ser o termômetro da qualidade do ensino obtido pelo concluinte da graduação em direito e, ao mesmo tempo, um requisito para o exercício da advocacia. A sua função de avaliadora do ensino jurídico se concretizou em 2001, com a criação do selo "OAB Recomenda", que seria entregue para os cursos cujos alunos tivessem boas notas no EOAB e no Exame Nacional de Cursos, o ENADE, que é o meio de avaliação dos cursos pelo MEC²⁶⁵.

A existência de dois indicadores de qualidade dos cursos, inicialmente, provocou dois problemas: 1. Candidatos reprovados no EOAB do seu estado tentavam a prova, novamente, em outros estados, já que cada seccional da OAB realizava o seu exame, com datas e conteúdos diversos e 2. As IES voltaram seus currículos e sistemáticas de ensino para a aprovação no ENADE e no Exame da Ordem.

O primeiro problema foi resolvido em 2009, com o Provimento 136 do Conselho Federal da OAB, que unificou as provas, inclusive determinando uma mesma data e hora para sua realização. O segundo problema merece mais atenção porque a ênfase na capacitação para aprovação nos dois exames é dada pelas IES em detrimento da preparação dos alunos para o mercado de trabalho e da formação crítica, responsável e comprometida, afinal

A prova da OAB não deve ser considerada como padrão para embasar o ensino jurídico, pois exige elevado grau de memorização por parte do aluno, estimulando o conhecimento acrítico, pautado em material de estudo esquematizado, resumido e simplificado, exigindo uma aula estritamente expositiva, conservadora, com estilo de educação mecânica, de conhecimento compartimentado, favorecendo a mera assimilação de conteúdos, sem necessariamente contar com a reflexão do aluno (TASSIGNY; PELLEGRINI, 2018)

Quando esse ensino técnico e objetivo é favorecido, também ocorre o processo que Duncan Kennedy chamou de ensinar "competências bastante rudimentares e essencialmente instrumentais"²⁶⁶. Essa escolha pedagógica afasta os estudantes do pensamento crítico, os "porquês" não são explicados, o direito é ensinado como se fosse estático e determinado a partir de requisitos formais de validade e efetivação, totalmente dissociado da política. É justamente a forma de ensinar que paralisa os estudantes e os torna reféns do próprio conhecimento.

²⁶³ ROSAS, 2010. p. 144 – 150.

²⁶⁴ Ibidem, p. 145

²⁶⁵ TASSIGNY; PELLEGRINI, 2018

²⁶⁶ KENNEDY, 2021, p. 1426

O cenário de privatização e mercantilização do ensino, combinado com o número altíssimo de cursos jurídicos e o difícil monitoramento das suas atividades, com o desvirtuamento das experiências práticas e com o foco das aulas na aprovação no EOAB, promove um ensino que não estimula a capacidade crítica. Sem reflexões críticas, os cursos de direito reproduzem as hierarquias que existem fora dele

Essa educação para a reprodução da hierarquia faz com que operadores jurídicos desenvolvam e reproduzam o que tem sido chamado de uma perspectiva do opressor: discussões sobre direitos só podem ocorrer a partir de uma orientação individualista e formalista, na qual circunstâncias históricas e sociológicas não podem ser tidas como parâmetros adequados para a interpretação e aplicação de normas jurídicas. Essa realidade permite que o ensino jurídico continue operando como suporte para a reprodução de diferentes formas de controle social cujo objetivo é manter as relações de poder presentes em nossa sociedade (MOREIRA; ALMEIDA; CORBO, 2022, p. 41)

É necessário, para a formação jurídica, que os estudantes debatam *o que, por que, como, e quando* o direito é. O pensamento crítico, se fomentado, leva a reflexões sobre a razão das leis, da estrutura do direito e da interpretação e aplicação das normas serem como são. Essas foram as reflexões que mobilizaram as feministas ao longo dos anos para realizar as mudanças que abordamos no terceiro capítulo deste trabalho. Essas são as reflexões que são essenciais para discutir a perspectiva de gênero no direito.

A formação acrítica e mecânica produz trabalhadores do direito alienados, operadores da máquina judicial que apertam parafusos para manter a máquina funcionando, sem nunca ver o que essa máquina de fato produz. E é essa forma de aplicação do direito que perpetua estereótipos, preconceitos e discriminações de gênero. Por isso, o ideal, especialmente numa perspectiva feminista de ensino jurídico, é que os operadores do direito saibam questionar o que essa máquina produz e a necessidade de cada uma das engrenagens que a compõem.

5.3. Sobre unir a teoria à prática para uma sala de aula engajada e feminista

As ponderações de Duncan Kennedy e de José Garcez Ghirardi dialogam, em muito, com as contribuições de alguns dos grandes pensadores sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Pedro Demo, no livro *Pesquisa e Construção do Conhecimento*, defende que "o manejo e a produção de conhecimento são instrumentos primordiais da cidadania e da economia"²⁶⁷. Ocorre que, como vimos com os cursos de direito, o processo educacional pode, se não for dada a atenção devida ao tema, se tornar um sistema de treinamento, consistente na errônea adoção de determinadas

²⁶⁷ DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção do Conhecimento*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p. 14

ideologias e conceituações enquanto verdades objetivas e neutras, abdicando do questionamento crítico e criativo²⁶⁸.

Trata-se exatamente do processo observado por Kennedy, de absorção da ideologia meritocrática e da hierarquia na faculdade estadunidense. Da mesma maneira, Ghirardi destaca como o ensino do direito não se desvincula da visão de mundo do sujeito que o ensina, ou da instituição que promove este ensino.

Sempre está presente, assim, alguma ideologia. Mas as diferenças interculturais de classe, raça, gênero e sexualidade geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência. Ocorre que, conforme Paulo Freire, "não é a cultura discriminada que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica que o faz"²⁶⁹. Ou seja, a ideologia hegemônica e discriminatória é a mesma que se apresenta como neutra e objetiva, porque representa o esforço de conservar a dominação cultural. Nesse sentido, bell hooks aborda a diferença entre o papel tradicional da universidade e o papel que ela deveria ter:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias - que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta (HOOKS, 2017, p. 45)"

Considerando que a ideologia é indissociável do ensino, inclusive do ensino jurídico, é preciso incorporar nas graduações a ética universal do ser humano que é defendida por Paulo Freire, aquela "que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero e classe"²⁷⁰. Essa ética deve permear a formação dos profissionais do direito porque possibilita o pensamento crítico transformador.

O respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos porque brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas. (FREIRE, 2001, p 21)

²⁶⁸ Ibidem

²⁶⁹ FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 5. ed - São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23), p. 37

²⁷⁰ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 10

Aplicar essa concepção de ética universal freiriana implica em questionar não só a metodologia de ensino do direito, mas o conteúdo do que é ensinado. Afinal, como defende também Ghirardi²⁷¹, essas são escolhas que envolvem uma decisão política, que deve ser coerente com a função do ensino superior que é desejada - no presente caso, uma educação crítica e com perspectiva de gênero.

A ruptura com o ensino tradicional do direito se inicia, portanto, na ruptura com a estrutura hierárquica (metodologia) e com a adoção acrítica da ideologia hegemônica (conteúdo). Alinhar a teoria à prática é fundamental se o objetivo é romper com as fronteiras disciplinares e descentralizar a autoridade²⁷².

Quanto à metodologia, Ghirardi, em *O Instante do Encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*, propõe que o foco do ensino seja no protagonismo do aluno. Isso equivale a, no binômio ensino-aprendizagem, dar enfoque à aprendizagem. Significa que o professor atua em sala de aula como um facilitador, enquanto o aluno articula, a partir do seu universo de saberes e da sua capacidade de reflexão:

A visão sobre a educação jurídica a partir da prática acarreta uma consequência importante, embora muitas vezes ela não seja explicitada. O cerne do processo de aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina, que podem se tornar abstrações inúteis, nem na prática cotidiana, que pode se tornar repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem está na forma como o aluno articula esses dois termos, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro. Mas essa capacidade de articulação não está nem na doutrina nem nos casos. Ela é uma faculdade do sujeito que experimenta e pensa, é a habilidade que ele tem de refletir sobre o concreto e formular hipóteses sobre seu sentido. Mas essa habilidade, para atingir sua plenitude, precisa ser desenvolvida e refinada – em outras palavras: ela precisa ser ensinada. (GHIRARDI, 2012, p. 48)

Para manter o equilíbrio que favorece a aprendizagem, sem recair no processo hierárquico de pseudoparticipação em sala de aula mencionado por Kennedy, o professor precisa encontrar o equilíbrio entre a liberdade e a autoridade, conforme Freire. É preciso rejeitar a hierarquia, mas isso não significa rejeitar a organização e o rigor na sala de aula, significa não recair nem no autoritarismo e nem na licenciosidade, que são:

(...) rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 1996, p. 34)

²⁷¹ GHIRARDI, José Garcez *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico* / José Garcez Ghirardi. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012

²⁷² HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017

O foco no aluno e na aprendizagem também é a estratégia defendida por Paulo Freire para promover o abandono da educação bancária - aquela que deposita o conteúdo no estudante e, depois, através das provas, emite um extrato com o saldo do que foi aprendido. A educação bancária tem o ânimo de "controlar o pensar e ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os"²⁷³. É na rejeição às práticas tradicionais e aprisionadoras que se encontra a educação como prática da liberdade freiriana.

Ghirardi propõe, em resumo, 5 metodologias para, no ensino do direito, favorecer um ensino jurídico crítico: 1. O Diálogo Socrático, com foco no processo de pensar sobre as perguntas feitas pelo professor, e não em encontrar respostas prontas; 2. O Método do Caso, em que a análise crítica de decisões judiciais é usada para aperfeiçoar o raciocínio jurídico; 3. O Role-play, no qual o aluno atua a partir do ponto de vista de uma personagem do processo; 4. O Júri-Simulado, em que os alunos desenvolvem a capacidade de adequar estratégias de interação entre atores, a partir das exigências decorrentes do seu confronto com os interesses e estratégias contrárias e, por fim; 5. O Problem-Based Learning (PBL), que consiste na resolução de problemas complexos, sendo admitidas soluções jurídicas e extrajurídicas.

Para aplicar qualquer um desses métodos, alerta Ghirardi, é preciso exigir o engajamento permanente dos alunos e a preparação meticulosa do professor. Isso pode ser um empecilho, na medida em que "muitos alunos alegam que não têm tempo para se preparar com antecedência, ou que chegam tão extenuados à sala de aula que o mero esforço da presença em sala já lhes custa muito" e que, ao mesmo tempo, "muitos professores expressam uma visão semelhante sobre os limites que a prática cotidiana impõe à viabilidade de uma proposta de ensino que solicita trabalho constante"²⁷⁴.

Nesse cenário, incluir os alunos desde o início das atividades, como no momento de definir o caso que será estudado ou aceitando sugestões de autores que podem ser tema de aulas, é medida que favorece o engajamento dos estudantes. Na medida em que o aluno se sente, de fato, sujeito do próprio processo de aprendizagem, seu engajamento com as aulas aumenta²⁷⁵.

Outro ponto muito relevante na proposta de uma metodologia diferente da tradicional é repensar as avaliações. Elas, tradicionalmente, são certificatórias, usadas para verificar o grau de aprendizagem dos alunos e diferenciar os que estão aptos a seguir adiante no curso e os que ainda não

²⁷³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 37

²⁷⁴ GHIRARDI, 2012, p. 63

²⁷⁵ FREIRE, 1996

estão. Nessa visão, as avaliações não medem a eficácia do processo de aprendizagem e nem a contribuição do docente, apenas o grau de resposta do discente.²⁷⁶

Essa dimensão certificatória da avaliação é, indiscutivelmente, muito importante. A educação se dá em um espaço público e uma das funções centrais das instituições de ensino é a de indicarem para a sociedade o grau de mestria de seus egressos e de impedir que sejam certificados aqueles que não apresentem níveis aceitáveis de competência. Transformada em dimensão única, entretanto, tal perspectiva pode empobrecer substancialmente a potencialidade educativa da avaliação. Dizendo antes *sobre* o aluno (as notas são publicadas para que a comunidade se inteire da proficiência de cada um) do que dizendo *para* o aluno, ela arrisca reduzir ou descartar as possibilidades de reflexão discente sobre seus próprios resultados. Isto é, ela contribui pouco para que o próprio aluno se transforme a partir da análise de seu trabalho (GHIRARDI, 2012, p. 68)

Assim, surgem propostas de avaliação chamadas de *formativas*, que visam avaliar *para* o aluno, ou seja, avaliações que permitem que o aluno perceba sua progressão dentro do curso, em que sejam observadas as estratégias e reflexões que ele usou para responder aos desafios propostos pelo avaliador. Essa forma de avaliar demanda atenção ao processo, sendo necessários diferentes momentos, instrumentos e modelos de averiguação do processo de aprendizagem. A avaliação progressiva, em etapas, também permite que o discente, ao longo do ano ou do semestre, retome suas estratégias de ensino e as aperfeiçoe para favorecer a aprendizagem²⁷⁷.

O mais importante de metodologias focadas na aprendizagem é que elas buscam promover uma comunidade na sala de aula, em que todos os sujeitos são relevantes para o andamento do curso, o aluno tem uma participação ativa na aprendizagem e as subjetividades de alunos e professores são relevantes. Nenhum aluno é igual ao outro, nenhuma turma é igual a outra e nenhuma aula é igual a outra. O tanto de engajamento é variável e novos desafios surgem cotidianamente.

Em *Ensinando a Transgredir*, bell hooks aborda alguns desafios enfrentados por ela enquanto professora universitária de Estudos da Mulher. Dos seus relatos fica claro que a metodologia tradicional é muito menos trabalhosa do que a que é proposta a partir da liberdade. Aulas mais dinâmicas e avaliações diferentes podem não funcionar por fatores alheios ao professor, mas que afetam o engajamento dos alunos.

Bell hooks conta, na introdução do livro, que chegou a sentir ódio por uma das suas turmas, porque as aulas começavam muito cedo e os alunos não se envolviam verdadeiramente. É o tipo de problema que é muito comum nos cursos de direito brasileiros. Aqui, as aulas começam muito cedo pela manhã ou vão até muito tarde a noite, porque os alunos precisam ter tempo para realizar estágios

²⁷⁶ GHIRARDI, 2012

²⁷⁷ *Ibidem*

acadêmicos. No último ano da graduação, a preocupação com a aprovação da OAB tira os alunos de aulas mais críticas, para focar na resolução de questões objetivas.

Em suma, para uma pedagogia engajada e libertadora, é preciso "abandonar de vez a ideia de que o professor, pela simples força de sua vontade e de seu desejo, é capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada" e, ao mesmo tempo, compreender que o trabalho do professor "deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado"²⁷⁸.

Quanto ao conteúdo, romper com o ensino tradicional do direito significa 1. Jogar luz sobre a falta de formalismo, objetivismo e neutralidade do direito e 2. Assumir a posição ideológica da não discriminação. Os cursos de direito devem contemplar, seja durante o ensino de disciplinas tradicionais ou em novas disciplinas, temas de gênero, raça e classe:

Muitos professores e professoras acreditam que precisam transmitir conteúdo para os alunos e alunas, muitos estudantes permanecem em uma atitude passiva, possíveis resultados do fato de que pesquisas sobre os mais diversos aspectos da realidade não são mencionados em sala de aula com a devida frequência, consequência da baixa porcentagem de professores pesquisadores. Teses que questionam as teorias estabelecidas ou a jurisprudência consolidada são tidas como inadequadas e perigosas para o sucesso profissional. A preocupação com a situação dos desprovidos de poder é tida como expressão de idealismo ou tolice, motivo pelo qual muitos estudantes se preparam para operar como prestadores de serviço para os que detêm poder econômico, quase todos eles membros do grupo racial dominante. Esse conformismo teórico gera uma dependência intelectual, uma vez que as pessoas são ensinadas a pensar que o sucesso profissional depende da operação de acordo com os parâmetros estabelecidos. (MOREIRA; ALMEIDA; CORBO, 2022, p. 38)

Sim, essa proposta é ainda mais desafiadora que a metodológica. Além de todos os desafios mencionados, tratar desses temas em sala de aula não é emocionalmente fácil. Como explicita bell hooks, a sala de aula feminista é um lugar de conflito e de tensões, que podem chegar à hostilidade. "Para nos confrontarmos mutuamente de um lado e do outro das nossas diferenças, temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos; em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento"²⁷⁹

Assim, professores em geral, mas especialmente professores que se propõem a realizar esses debates em sala de aula devem estar preparados e, estar preparado significa procurar a autoatualização constante. É preciso despertar curiosidade nos alunos e ser curioso, conhecer as mais recentes teorias críticas, sem perder de vista as raízes dessas críticas. E mesmo assim, é preciso estar aberto a não saber de tudo, para acolher e refletir a partir da bagagem dos alunos.

²⁷⁸ HOOKS, 2017. p. 18 a 22

²⁷⁹ Ibidem, p. 154

O conteúdo das aulas deve ser preparado, estudado e bem delimitado pelo professor, mas o debate é inerente às concepções sobre gênero, raça e classe. Os alunos podem ser ou mais ou menos pré-comprometidos com a política feminista, podem ser ou mais ou menos interessados no tema, e isso vai, em certa medida, moldar o caminho das aulas.

No mesmo sentido, bell hooks também destaca a prática do diálogo entre professores como o meio mais simples para que acadêmicos e pensadores críticos comecem a "cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças"²⁸⁰. A troca de experiências com outros professores e a abertura para aprender com os colegas, são também formas de autoatualização.

Por fim, ao ensinar um conteúdo antidiscriminatório, é preciso ter em mente as lições de Alda Facio. É preciso poder partir da experiência prática, da vivência, tanto dos alunos quanto dos professores. É inevitável que aulas sobre esses temas contenham histórias pessoais, perguntas emocionadas e processos de identificação e descoberta sobre si.

Tomar consciência sobre como o direito cria, perpetua e ignora a discriminação, muitas vezes, significa tomar consciência da própria subordinação.

Os desafios de um ensino jurídico crítico e feminista, portanto, são inúmeros. Vale, por isso, reproduzir a reflexão de bell hooks sobre o motivo dela insistir nessa pedagogia engajada e da prática da liberdade da qual estamos falando.

Meu compromisso com a pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político. Pelo fato de nossas instituições educacionais investirem tanto no sistema de educação bancária, os professores são mais recompensados quando seu ensino não vai contra a corrente. A opção por nadar contra a corrente, por desafiar o status quo, muitas vezes tem consequências negativas. E é por isso, entre outras coisas, que essa opção não é politicamente neutra. Nas faculdades e universidades, o ensino geralmente é a menos valorizada de nossas muitas ocupações profissionais. Entristece-me o fato de muitos colegas suspeitarem daqueles professores com quem os alunos gostam de estudar. E existe a tendência a solapar o compromisso dos pedagogos engajados com o ensino, afirmando-se que o que fazemos não é tão rigorosamente acadêmico quanto deveria ser. Idealmente, a educação é um lugar onde a necessidade de diversos métodos e estilos de ensino é valorizada, estimulada e vista como essencial para o aprendizado. De vez em quando os alunos se sentem preocupados quando uma turma se afasta do sistema de educação bancária. Lembro-os de que podem passar o resto da vida em turmas que refletem as normas convencionais. (HOOKS, 2017, p. 268)

É preciso ter em mente que difícil não é impossível. Tanto que já existem, no Brasil, diferentes grupos que adotam essas perspectivas para realizar aulas, estudos e pesquisas feministas nas graduações em direito. Uma dessas experiências existiu - e ainda existe em um formato diferente - na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a disciplina optativa "Direito, Gênero e Igualdade",

²⁸⁰ Ibidem, p. 174

coordenada pela orientadora deste trabalho. É sobre ela que trataremos no relato de experiência a seguir.

6. A OPTATIVA DIREITO GÊNERO E IGUALDADE DA PUC-SP

Antes de tudo, peço licença para, neste capítulo, abandonar um pouco da técnica acadêmica de escrita e escrever, em alguns momentos, em primeira pessoa. Penso que essa escolha faz sentido, principalmente porque as informações ora apresentadas não advêm apenas de leituras e reflexões teóricas, mas da minha prática enquanto aluna, monitora e professora assistente de uma experiência de ensino jurídico crítico com perspectiva de gênero: a disciplina Optativa "Direito, Gênero e Igualdade" da PUC-SP, de agora em diante chamada de Optativa. Este tópico consiste num relato de experiência, metodologia de pesquisa comumente utilizada em cursos de pedagogia, sendo fruto de conversas, experiências, e de uma série de arquivos da disciplina que foram guardados ao longo dos anos.

6.1. A criação da Optativa “Direito, Gênero e Igualdade da PUC-SP”

A primeira iniciativa de inserção mais contundente e estruturada dos temas relativos a gênero e ao feminismo na Faculdade de Direito da PUC-SP foi em 2014, quando criado o Grupo de Pesquisa "Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade", reunindo professoras que se empenharam em implementar na Faculdade de Direito a perspectiva de gênero. Compunham o Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Silvia Pimentel, as professoras Mônica de Melo, Valéria Scarance e Fabíola Marques. As professoras tinham o objetivo de

(...) desenvolver uma linha de investigação acadêmica capaz de problematizar e compreender as questões jurídicas que envolvem gênero em uma perspectiva multidisciplinar, assim como de instrumentalizar a construção de propostas voltadas a uma intervenção jurídica com base na igualdade, justiça e não discriminação. Com efeito, a igualdade de gênero ainda está longe de ser alcançada e a ideologia patriarcal, travestida sob as mais novas roupagens, ainda permeia o direito e suas instituições, gerando inúmeras incongruências nos processos de elaboração, interpretação e aplicação das normas, assim como no conteúdo do ensino jurídico em sala de aula. A esse respeito, é notável a carência de sensibilização, capacitação e conscientização, tanto no sistema de justiça quanto nos próprios cursos jurídicos. (PIMENTEL (org.), MELO (coord.), PEREIRA (coord.), 2017, Apresentação)

Tanto era carente a Universidade nesse tema que, no final de 2014, algumas alunas da Faculdade de Direito da PUC-SP, que integravam o Coletivo Feminista Yabá, do direito, procuraram a professora Silvia Pimentel, conhecida por sua atuação feminista, inclusive no Comitê CEDAW da

ONU, para ajudar a denunciar um professor que havia sido profundamente misógino em uma fala em sala de aula.

As alunas levaram para a professora Silvia que um professor do primeiro ano da Faculdade, que lecionava uma das disciplinas introdutórias, tinha alguns comportamentos incômodos em sala, como chamar apenas meninas para escreverem à lousa e, propositalmente, errar seus nomes. Acontece que além dos pequenos desconfortos, esse professor, em determinada aula, teria dito algo como "as leis são como as mulheres, nasceram para ser violadas", em referência à frase atribuída a Getúlio Vargas "a constituição é como as virgens, foi feita para ser violada".

A situação gerou profundo impacto nas alunas e na professora Silvia Pimentel. Indignada, a professora chegou a conversar com o professor que estava sendo acusado e percebeu que não havia, na Universidade, nenhum protocolo para prevenir esse tipo de situação. Por isso, a professora Silvia sugeriu levar à Faculdade de Direito não só a denúncia, mas um projeto de construção de formas de prevenção ao assédio sexual, ao assédio moral e às discriminações.

Apesar do horror que a frase representa, o professor era muito respeitado na Faculdade de Direito da PUC-SP e sequer existia previsão interna de qualquer punição trabalhista naquele caso. Diante disso, duas ideias surgiram do diálogo entre o Coletivo Yabá e o Grupo de Pesquisa: a criação das Diretrizes sobre Assédio Moral, Sexual, Discriminação e Desigualdade da PUC-SP²⁸¹ e de uma disciplina optativa, aberta para todos os alunos da Universidade, que tratasse do tema.

No começo de 2015, assim, foram formuladas as Diretrizes e aprovadas por unanimidade pelo Departamento de Teoria Geral do Direito e, em seguida, encaminhadas para o Conselho da Faculdade de Direito²⁸². O Dr. Gustavo Barijan, que naquele ano era representante discente no Conselho da Faculdade de Direito e, depois, se tornou presidente do Centro Acadêmico 22 de Agosto, na gestão do Coletivo Contestação, contou que os alunos encamparam a disputa pela aprovação das Diretrizes e, junto com o Grupo de Pesquisa e o Coletivo Yabá, levaram a ideia para o professor Vidal Serrano, o então diretor-adjunto da Faculdade de Direito.

O professor Vidal imediatamente compreendeu a relevância daquela proposta, e a encaminhou para o Conselho da Faculdade. No dia 26 de outubro de 2015, o Conselho decidiu por unanimidade aprovar as Diretrizes, acolhendo contribuições dos professores Celso Campilongo e Fábio Ulhôa Coelho e da representação discente.

²⁸¹ Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/reitoria/Diretrizes-sobre-assedio-moral-sexual-discriminacao-PUC-SP.pdf> Acesso em 14 de nov. de 2025

²⁸² PIMENTEL, Silvia (coord.); PEREIRA, Beatriz (org.); MELO, Mônica de (org.). Direito, discriminação de gênero e igualdade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, Apresentação.

Entendeu-se que essas Diretrizes não poderiam ficar restritas à Faculdade de Direito, de forma que elas foram encaminhadas para o Conselho Universitário da PUC-SP (Consun), entidade formada por representantes dos funcionários, dos professores e dos alunos, para aprovação enquanto Diretrizes de toda a Universidade.

Em 2016, TVPUC²⁸³, canal de notícias da Universidade, auxiliou na divulgação daquele documento. Foi realizada uma reportagem especial sobre assédio contra a mulher, publicada no dia 07 de junho de 2016, na qual foram entrevistadas duas alunas que tinham passado recentemente por situações de assédio no contexto da Universidade.

A primeira, foi assediada sexualmente a caminho do ponto de ônibus, no final da sua aula noturna. A segunda, ouviu comentários de um professor sobre suas roupas e pernas. Diante dos casos, o Coletivo Voa, de alunos do jornalismo, colocou lambes na Universidade e nos arredores dela com a frase "eu fui assediada aqui", para conscientizar sobre a recorrência das violências sexuais contra as mulheres.

Ao final da reportagem da TVPUC, as Diretrizes sobre Assédio Moral, Sexual, Discriminação e Desigualdade na PUC-SP ganharam destaque, e a professora Silvia Pimentel foi ouvida sobre a importância de a instituição tomar posição proativa diante das denúncias de assédio, além de explicar o caráter pedagógico do documento que estava às vésperas de ser aprovado pelo Consun.

O Prof. Dr. Antônio Carlos Malheiros, à época Pró-Reitor de Relações Comunitárias da PUC-SP, também foi entrevistado e explicou que a universidade tomaria providências também sobre o caso que ocorreu nos arredores do campus, como dialogar com a Administração Pública para melhorar a iluminação e o policiamento do bairro. Além disso, diante da falta de caminhos de denúncia oficiais já estabelecidos, o professor se disponibilizou, com a colaboração de uma aluna da Faculdade de Direito, a receber, pessoalmente e em caráter sigiloso, eventuais relatos de assédio sexual.

O Conselho de Administração (Consad) da Universidade, que se diferencia do Consun porque há representantes da Fundação São Paulo, mantenedora da PUC-SP, criou uma comissão para debater as propostas em relação à segurança e ao assédio. Para isso, promoveu, nos meses seguintes, uma série de audiências públicas abertas à comunidade, que contaram com dezenas de alunos interessados em debater o tema.

No Consun, a proposta das Diretrizes sobre Assédio Moral, Sexual, Discriminação e Desigualdade na PUC-SP foi aprovada por unanimidade, no dia 31 de agosto de 2016, através da

²⁸³Disponível em: <https://www.pucsp.br/pucplay/video/assedio-contra-mulher-07062016> Acesso em 14 de nov. de 2025

Deliberação nº 05/2016. O documento é composto por quatro artigos. O primeiro, estabelece quatro diretrizes para toda a comunidade universitária:

- I – Promover os valores de igualdade e cidadania em nossa comunidade universitária;
- II – Respeitar a diversidade no âmbito universitário, para a promoção dos objetivos acadêmicos, em especial de gênero, raça, etnia, origem, estereótipos de cor e idade, situação social, econômica e cultural, orientação sexual e identidade de gênero (LGBT), dentre outras.
- III - não adotar ou permitir condutas agressivas, nocivas ou quaisquer manifestações desrespeitosas e discriminatórias, até mesmo as de caráter sutil, que promovam, direta ou indiretamente a desigualdade.
- IV - Combater e evitar atitudes e comportamentos discriminatórios em desrespeito à diversidade no âmbito universitário.

No artigo 2º, estão as recomendações que visam a sensibilização e a conscientização dos professores, estudantes e funcionários. É muito interessante e estratégico o uso da palavra *sensibilização* porque demonstra uma preocupação em propor medidas que atinjam, inclusive, pessoas que sequer percebem que determinadas situações configuram assédio ou discriminação. As recomendações para esse fim eram:

- I - Reflexões a respeito da ocorrência dessa problemática e de sua gravidade no ambiente acadêmico;
- II - Promoção de diálogo permanente acerca da temática que possibilite a construção de um ambiente igualitário, inclusivo e solidário;
- III - Promoção de eventos, seminários e aulas com o conteúdo relacionado aos objetivos das diretrizes.

Já nos artigos 3º e 4º, foram estabelecidas medidas de resposta às ocorrências, sendo elas: que eventuais denúncias devem ser feitas à Ouvidoria da Universidade e que, quando se constatar violação às Diretrizes e Recomendações, o Conselho Universitário deverá adotar as medidas estatutárias e regimentais que o caso exigir, dando absoluta prioridade.

Além de toda a movimentação para adotar as Diretrizes, o Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade, especialmente as professoras Silvia Pimentel e Mônica de Melo, com o apoio da então mestrande Drª Beatriz Pereira, criou, no segundo semestre de 2015, uma disciplina para debater as questões de gênero. A disciplina foi criada como uma optativa aberta para todos os alunos da universidade, possibilitando a participação de discentes de diferentes graduações. Nessa época, os alunos do Direito poderiam se matricular na aula no último ano da graduação, quando o currículo era flexibilizado e os estudantes podiam escolher as disciplinas que fariam.

O objetivo era "incorporar a perspectiva de gênero ao ensino universitário jurídico e, assim, contribuir à uma formação mais humanista de novas gerações de profissionais do direito, mediante

uma abordagem crítica, interseccional e multidisciplinar"²⁸⁴. Assim, a proposta estava alinhada com a pedagogia engajada de bell hooks, abordada no capítulo anterior deste trabalho, que promove, no ensino universitário, o interesse e a sensibilização para as questões de gênero.

A Dr.^a Beatriz Pereira, que é Procuradora da Fazenda, e à época estava no mestrado da PUC-SP, como orientanda e assistente da professora Silvia, conta que a disciplina foi montada com coragem e inovação. Era sabido que existia algo parecido na Universidade Federal da Bahia, mas não havia referência clara de como estruturar um semestre de aulas sobre gênero na Faculdade de Direito. A Optativa Direito, Gênero e Igualdade nasce, assim, em 2016, como uma proposta pedagógica de fomento ao debate sobre os direitos das mulheres num momento em que a PUC-SP estava em polvorosa com o tema do assédio sexual.

Beatriz Pereira conta que os alunos pareciam ter uma demanda reprimida por um espaço para debater academicamente os temas de gênero. As aulas, assim, eram cheias e os alunos, aplicados e interessados. Mais de uma vez, a professora Silvia e Beatriz foram chamadas por alunas no final da aula, para conversas muito pessoais. É interessante contar que os debates em sala de aula realmente sensibilizavam e conscientizaram sobre os temas relativos a gênero, como no caso de uma aluna que compreendeu, durante a aula, que já havia sido vítima de estupro.

A Dr.^a Anna Normanton, que hoje é Promotora de Justiça no Ministério Público de Minas Gerais, foi aluna da disciplina no primeiro semestre de 2016. Anna participou do crédito como ouvinte, porque ainda não estava no semestre da graduação em que era possível escolher a disciplina. Ela conta que aquelas aulas eram uma demanda da Faculdade de Direito e da PUC-SP como um todo, e que havia alunas até de outras universidades que iam à PUC para participar da Optativa. Depois que o semestre terminou, Anna seguiu acompanhando a disciplina como monitora, e depois como assistente, até ser aprovada no concurso do MP e se mudar para outro estado.

Conforme a Promotora, desde o início, a disciplina era organizada para permitir o debate em sala, de forma que, além da bibliografia de aula, que embasava a parte expositiva, era reservado um tempo, no começo de cada dia, para assistir a um vídeo sensibilizador. A participação dos alunos era muito importante para as aulas e a preocupação com a autoatualização se expressava na atualização semestral da bibliografia da aula e no uso recorrente de notícias para conscientização sobre a realidade das mulheres no Brasil e no mundo. Verdadeiramente, foi criado um espaço necessário de reflexão crítica sobre o Direito, baseado na construção coletiva com os alunos e no aperfeiçoamento constante.

²⁸⁴ PIMENTEL; PEREIRA; MELO, 2017. Apresentação.

Além das aulas, em 2016, o Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade, organizou três Cine-debates. Foram 3 eventos diferentes, em colaboração com a Clínica de Direitos Humanos da PUC-SP "Maria Augusta Thomaz" e o Centro Acadêmico 22 de Agosto. A iniciativa colocou em prática a necessidade de sensibilização e conscientização dos professores, estudantes e funcionários da Universidade, como propunham as Diretrizes sobre Assédio Moral, Sexual, Discriminação e Desigualdade.

O primeiro Cine-debate, no dia 08 de agosto de 2016, foi realizado no Tucarena, quando foi transmitido o filme *India's Daughter*, documentário sobre um caso real de estupro coletivo de uma jovem mulher dentro de um ônibus, que culminou na morte da vítima dias depois, em razão de ferimentos internos²⁸⁵. O objetivo de abordar tema tão delicado foi sensibilizar toda a comunidade universitária sobre o tema da violência sexual contra as mulheres, que ocorre em todo mundo, inclusive no Brasil.

Assim como nas demais formas de violência de gênero, a violência sexual desvela uma cultura patriarcal de dominação dos corpos femininos, a "cultura do estupro". Assim, o debate passou pelo conjunto complexo de crenças que encorajam agressões sexuais masculinas e sustentam a violência contra a mulher. Com o Cine-debate, foi possível propor reflexão sobre como a ameaça da violência é percebida pelas mulheres como um *continuum*, que vai desde olhares e/ou assobios, atitudes e comentários sexuais, até o contato corporal sexual e o próprio estupro. O terrorismo físico e emocional contra as mulheres é tolerado como norma, já que em uma cultura a violência sexual é assumida como um fato da vida.

Entretanto, o que se percebe, a partir dos estudos e debates feministas, é que essa violência não é biológica, natural do macho e nem divinamente determinada. Apesar de tida como inevitável, ela não passa de uma das expressões dos valores e atitudes patriarcais, que podem ser modificados.

Dois meses depois, no dia 03 de outubro de 2016, foi exibido outro documentário, *De Gravata e Unha Vermelha*, da psicanalista Miriam Schnaiderman, em parceria com as Comissões da Mulher Advogada e da Diversidade Sexual da OAB São Paulo. O filme havia vencido o prêmio Félix de melhor documentário no Festival do Rio em 2014, e trata das sexualidades e identidades de gênero dissidentes, que se reafirmam, resistem e se reinventam para seguir existindo²⁸⁶.

O evento aconteceu no TUCA e contou com a participação de Laerte Coutinho, cartunista e chargista que é considerada uma das artistas mais importantes do país, da Leticia Lanz, psicanalista

²⁸⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4SNUWNGitfc> Acesso em 15 de nov. de 2025

²⁸⁶ Não foi possível encontrar registro em vídeo do evento.

e economista e da advogada Márcia Rocha, a primeira advogada trans a ter seu nome social registrado no Cadastro Nacional dos Advogados. As três são mulheres trans, que puderam contribuir ao debate com suas experiências pessoais e com grande aprofundamento teórico no tema.

Laerte é uma importante ativista dos direitos das pessoas LGBTQ+ e usa sua arte e as redes sociais para abordar temas sensíveis à comunidade e desmistificar preconceitos e estereótipos que reforçam as violências homotransfóbica. Letícia Lanz é autora de livros como *A Construção de Mim Mesma*, em que conta seu processo de transição aos cinquenta anos, e *O Corpo e a Roupa*, em que se aprofunda nas teorias de gênero. Já Márcia Rocha se tornou uma importante referência na advocacia, e hoje integra o Conselho Seccional da OAB-SP, além de coordenar o projeto *TransEmpregos*, que visa fomentar a empregabilidade de profissionais transgêneros.

Laerte e Letícia Lanz também eram parte das pessoas entrevistadas pelo filme de Miriam Schnaiderman, de forma que o debate sobre sexualidade, gênero e performance transbordou da tela de cinema para o palco do TUCA. O evento foi, assim, uma ode à liberdade e à coragem de ser quem se é, desafiando a binariedade de gênero.

No final de 2016, também no TUCA, foi transmitido o filme *Que Horas Ela Volta?*²⁸⁷, com a presença da diretora, do longa Anna Muylaert, e da professora Carla Cristina Garcia, então coordenadora do Inanna, o Núcleo Transdisciplinar de Investigações de Sexualidades, Gênero e Diferenças, da PUC-SP.

O filme escolhido para encerrar o ciclo de Cine-debates foi um grande sucesso do cinema brasileiro. A história de Val, uma pernambucana que trabalha como empregada doméstica para uma família rica em São Paulo, e da sua filha Jéssica, que viaja para a cidade para prestar vestibular e se hospeda na casa dos patrões de Val, é um retrato das relações de classe, raça e gênero no Brasil.

A obra mostra como as tarefas de cuidado e limpeza são invisibilizadas e menosprezadas, abordando a complexidade das divisões sociais e sexuais do trabalho. A tensão do filme surge quando Jéssica se recusa a aceitar o papel subordinado que foi imposto à sua mãe, enquanto empregada doméstica, mulher e nordestina. Assim, a partir dele foi possível realizar um importante debate acerca da interseccionalidade e da necessidade de o feminismo abraçar, sem ressalvas, as questões de classe e de raça.

Ademais, a presença da diretora, Anna Muylaert, também propiciou que fosse discutida a representatividade feminina no cinema, já que se trata de um filme sobre as relações sociais de gênero, dirigido por uma mulher que, portanto, também é atravessada por essas relações. O filme foi o

²⁸⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ugfiO0Bws_U Acesso em 15 de nov. de 2025

primeiro filme dirigido por uma mulher, em 30 anos, a ser indicado pelo Brasil para concorrer ao Oscar e, apesar de não ter chegado à final, teve grande reconhecimento internacional, vencendo outros prêmios em festivais como o de Berlim e o Sundance.

Os Cine-debates, assim, foram verdadeiras extensões da sala de aula, que permitiram que o conteúdo que era estudado pelos alunos na Optativa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade fossem acessíveis para toda a Universidade e para fora dela. Os temas de aula e de debate se espelhavam, com discussões ricas acerca dos conceitos de gênero, sexualidade, violência e discriminação, e sobre o papel do direito diante da estrutura patriarcal da sociedade. Assim, essa estratégia se mostrou como uma estratégia pedagógica interessante e eficiente.

Todas as movimentações do ano de 2016, portanto, demonstram que a pedra de fundação da Optativa foi o diálogo com os alunos, a atenção às suas demandas e a abertura para conversas qualificadas sobre temas que perpassam o cotidiano de todos, todas e todes. O diálogo é que fomentou a criação da Optativa, do Grupo de Pesquisa e das Diretrizes, e também foi a regra em cada uma das atividades promovidas.

O foco no diálogo e na sensibilização, dentro e fora da sala de aula, demonstram que a disciplina não reproduzia a estrutura hierárquica e meritocrática das faculdades tradicionais de direito. Além disso, a ideologia nunca foi negada pelas professoras, ao contrário, a ética universal freiriana e o pensamento crítico transformador reivindicado por bell hooks eram a norma.

6.2. Os primeiros anos da Optativa

Os eventos fora da sala de aula, com toda a comunidade Universitária, continuaram sendo a marca da Optativa e do Grupo de Pesquisa nos anos seguintes.

Em 2017, em parceria com a Clínica de Direitos Humanos da PUC-SP, o Grupo de Pesquisa organizou um seminário sobre Igualdade de Gênero na Educação e Liberdade de Expressão, no Tucarena, no dia 31 de maio.²⁸⁸

O evento contou com a coordenação da professora Silvia Pimentel e das ilustres convidadas Deborah Duprat, Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Denise Carreira, jornalista, ex-relatora nacional pelo Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil, Suelaine Carneiro, Socióloga, Sylvia Cvasin, Coordenadora do portal Comunicação em Sexualidade, Ecos, Ana Rita Prata, Defensora Pública, e Ingrid Leão, integrante do Comitê da América Latina e do Caribe

²⁸⁸ Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/genero-na-educacao-e-liberdade-de-expressao-em-debate>
Acesso em 15 de nov. de 2025

para a Defesa dos Direitos da Mulher, Cladem-Brasil. Na oportunidade, também ocorreu o lançamento do livro *Gênero e Educação: Fortalecendo uma Agenda Para as Políticas Educacionais*.

O livro foi resultado de uma parceria desenvolvida pela Ação Educativa em parceria com o Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher, CLADEM, o ECOS Comunicação em Sexualidade e o Geledés, com participação do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, instituição de pesquisa de grande reconhecimento acadêmico e parceira em várias ações comprometidas com a promoção da igualdade de gênero na educação²⁸⁹.

Os cinco artigos que compõem o livro fazem um diagnóstico da educação brasileira e abordam criticamente a forma como o ensino está organizado, com enfoque nas questões relativas ao gênero. Entre os desafios encontrados pelas autoras estão a desigualdade entre as mulheres, que são marcadas por variáveis de raça e classe; as dificuldades enfrentadas pela população negra, que enfrenta mais obstáculos para permanecer na escola. a manutenção de práticas sexistas, racistas e LGBTfóbicas no ambiente escolar; a concentração de mulheres em carreiras menos valorizadas socialmente e, muitas vezes, relacionadas com o trabalho de cuidado; a baixa valorização docente, que se reflete na precariedade salarial e do trabalho e afeta majoritariamente mulheres e; o acesso desigual à educação infantil, por causa da disparidade de financiamento e de acesso²⁹⁰.

Vale dizer que, no contexto da elaboração do livro, no Brasil, tinha força o movimento "Escola Sem Partido", encabeçado pela direita e por fundamentalistas religiosos, que eram contrários às agendas de direitos humanos, e já faziam uso pejorativo da expressão "ideologia de gênero"²⁹¹. Essa expressão, usada até hoje, representa uma invenção de grupos que, supostamente em defesa da família, dos valores e da moral e alicerçados na "lei natural", manipulam as pessoas para as convencer que o avanço das pautas das mulheres e da população LGBTQIAPN+ deve ser contido, ou que os direitos humanos já garantidos a esses grupos devem retroceder²⁹².

Assim, no evento da PUC-SP, como no livro, foi proposta uma agenda estratégica, fundada na interseccionalidade, para promover a igualdade na educação. Defendeu-se, que fossem adotadas políticas públicas para incluir temas como gênero e diversidade sexual na formação de professores,

²⁸⁹ CARREIRA, Denise *et al.* *Gênero e Educação: Fortalecendo uma Agenda Para as Políticas Educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. Apresentação.

²⁹⁰ *Ibidem*

²⁹¹ *Ibidem*

²⁹² PIMENTEL; MENDES, 2024, p 31

tanto na formação inicial quanto na formação continuada, bem como que as Diretrizes Curriculares Nacionais incluíssem os mesmos temas e combatesse a intolerância religiosa.

No final do ano de 2017, foi lançado o livro *Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade*. Coordenada pela professora Silvia Pimentel e organizada pela professora Mônica de Melo e por Beatriz Pereira, essa foi a primeira coletânea de artigos do Grupo de Pesquisa Direito, Gênero e Igualdade, e foi lançada em um belo evento, que contou com abertura artística do grupo Tambores de Mbeiji e de Mayara Norbin²⁹³.

Essa coletânea explora as relações entre as teorias feministas e as teorias jurídicas, promovendo um entrelace entre ambas, para alcançar uma série de reflexões importantíssimas no debate acerca dos limites e possibilidades de avanço rumo à igualdade de gênero por meio do direito. Assim, buscou-se uma ampliação e aprofundamento nas abordagens e reflexões críticas e feministas, evidenciando a proposta de que "o campo do Direito seja um meio e um espaço de garantia de igualdade, de eliminação de discriminações e violências para as mulheres"²⁹⁴.

Pelos registros dos eventos que ocorreram na PUC-SP, é perceptível como a disciplina estava integrada com a comunidade puquiiana. Os debates sobre gênero nunca estiveram restritos a uma ou duas salas de aula, mas tomavam conta do campus, em unidade com coletivos estudantis, outros grupos de pesquisa e instituições externas que também trabalhavam o tema.

A realização de eventos se tornou parte da metodologia do Grupo de Pesquisa para alargar o alcance das aulas da Optativa Direito, Gênero e Igualdade. Através deles, toda comunidade poderia ser impactada, porque os livros, os filmes e as palestras refletiam as discussões que eram realizadas nas salas.

Ainda em 2017, foi lançado o Verbete *Gênero e Direito*, no Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito, da Enciclopédia Jurídica da PUC-SP, pela professora Silvia Pimentel. Nele, o conceito de gênero é trabalhado ao longo do tempo, tendo como marcos as ondas do feminismo, como um conceito em constante construção, desconstrução e reconstrução. Num segundo momento, o texto do verbete aborda o conceito de interseccionalidade, fundamental para compreender o cruzamento entre gênero e outros marcadores sociais, como raça e classe. Também é feita referência às aplicações contemporâneas do conceito de gênero, em debates sobre identidade.

Apresentado com amplitude o conceito de gênero, o Verbete passa a abordar as relações entre ele e o Direito. Demonstra-se que o Direito não é neutro, mas historicamente centrado no homem e,

²⁹³ Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/direito-discriminacao-de-genero-e-igualdade-lancamento> Acesso em 15 de nov. de 2025

²⁹⁴ MELO, Jacira, prefácio *In*. PIMENTEL; PEREIRA; MELO, 2017.

apesar de existirem alguns avanços nos últimos anos, tanto em âmbito internacional, como nacional, é observada a persistência de estereótipos, preconceitos e discriminações, por exemplo, nas decisões judiciais.

O Verbete serviu como o guia para a estrutura do curso nos seus primeiros anos. O conteúdo, assim, passava pela introdução a conceitos básicos, como gênero, identidade de gênero, sexo, sexualidade, pelas ondas do feminismo e evolução histórica do movimento e pela importância da interseccionalidade como ferramenta de análise para, então, fazer a crítica à estrutura androcêntrica do Direito.

O conteúdo do curso oferecia aos estudantes ferramentas capazes de estimular a reflexão acerca da desigualdade de gênero em nossa sociedade, a relação deste fenômeno com o Direito, e, ainda, as possibilidades de intervenção prática na realidade. Eram consideradas as mulheres enquanto sujeitos de direito, em sua diversidade: pobres, negras, indígenas, do campo, sem-terra, sem moradia, migrantes, refugiadas, encarceradas, mulheres com deficiência, lésbicas, bissexuais, transexuais e pessoas intersexuais. O tema era estudado sob as diversas vertentes do Direito, de forma interconectada com os campos da filosofia, história, antropologia, sociologia e outros.

Esse programa foi sendo alterado ao longo dos anos seguintes, em menor ou em maior medida, sempre atualizando a bibliografia das aulas, mas mantendo a centralidade em promover um debate qualificado sobre como as estruturas do direito podem influenciar ou influenciam as relações de gênero.

Assim, se mostram presentes dois conceitos já apresentados neste trabalho. Primeiro o esforço de autoatualização constante, ao passo que a bibliografia das aulas sempre buscava incluir os lançamentos nas temáticas de gênero, sem perder de vista os clássicos feministas. Segundo, essa forma de organizar os semestres escancara o que defende José Garcez Ghirardi: a escolha do conteúdo ensinado é uma escolha política, no caso, extremamente coerente com a função desejada na disciplina.

A metodologia da disciplina era explícita: o curso pretendia ser interativo e participativo, o debate em sala de aula sempre foi ponto fulcral. A avaliação era composta por dois artigos, pela participação em aula e pelos exercícios periódicos de resolução de casos práticos jurídicos. Trata-se, portanto, de metodologia que visava combater a pseudoparticipação dos alunos, como indica Duncan Kennedy.

Vale dizer que o olhar atento a cada um dos estudantes sempre fez muita diferença na aplicação da metodologia participativa. A abertura, principalmente da professora Silvia Pimentel, para ouvir os alunos e conhecer seus dilemas, acadêmicos e pessoais, favorece a participação e o

interesse em sala de aula. Está aí o caminho encontrado para equilibrar autoridade e liberdade na sala de aula da disciplina. Conforme Paulo Freire:

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que "falo" desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido. (FREIRE, 1996, p. 36)

Exemplo dessa abertura para os alunos está no fato de que no primeiro semestre de 2018, a aula de apresentação da disciplina, primeira do ano, foi iniciada com o vídeo do discurso da Oradora dos Bolsistas formandos em Direito, pela PUC-SP, em 2018, Michele Alves²⁹⁵. O discurso foi alvo de grande repercussão, porque trouxe à tona a realidade enfrentada pelos alunos bolsistas da Faculdade, num ambiente acadêmico profundamente marcado pela ideologia da meritocracia, mas frequentado majoritariamente por pessoas das classes dominantes.

O discurso de Michele foi muito criticado e, por muitos, considerado inadequado num contexto festivo, de colação de grau, de forma que o retomar em sala de aula, como ferramenta de provocação e sensibilização dos alunos, foi estratégia para demonstrar não só a adequação, mas a importância daquelas críticas. Também representou um acordo com os alunos daquela aula, de que essa estrutura meritocrática, hierárquica e discriminatória, não era bem-vinda naquela sala.

Estabelecido esse acordo, havia espaço para trabalhar o conceito de gênero e para, depois, realizar a crítica feminista ao direito.

Vale dizer que a base legal nunca foi deixada de lado durante as aulas. Integravam o programa aulas sobre a Convenção CEDAW, seu Protocolo Facultativo, as Recomendações Gerais do Comitê CEDAW e sua jurisprudência, bem como sobre a Convenção de Belém do Pará e a Lei Maria da Penha. A partir disso, eram realizadas as discussões sobre violência de gênero contra as mulheres, dando enfoque na violência doméstica, na violência sexual e na violência perpetrada pelo próprio estado quando do encarceramento feminino.

²⁹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IbU5wmWOSR4> Acesso em 15 de nov. de 2025

No final do ano, em novembro de 2018, ocorreu o lançamento da segunda coletânea do Grupo de Pesquisa Direito, Gênero e Igualdade. Também organizado por Silvia Pimentel, Beatriz Pereira e Mônica de Melo, esse segundo livro, *Estupro: Perspectiva de Gênero, Interseccionalidade e Interdisciplinaridade*, tem enfoque em temas relacionados com a violência sexual contra as mulheres²⁹⁶.

No livro, o tema do estupro, forma de violência muito cruel e que se perpetua ao longo dos séculos, foi abordado de forma interdisciplinar, com autores do direito, da medicina, do jornalismo, da demografia, da assistência social, da psicologia e das ciências sociais. Trata-se, assim, de rica contribuição para a integração dos direitos das mulheres aos direitos humanos.

A interdisciplinaridade do livro gerou artigos sob perspectivas diversas e complementares, abarcando temas como a violência sexual contra crianças e adolescentes, seus impactos específicos nas mulheres negras, seu uso como tortura durante a ditadura militar e o enfrentamento à cultura do estupro através de grupos reflexivos de homens. A obra, assim, representa o esforço do Grupo de Pesquisa de realizar um trabalho profundo, esmiuçando os diversos pontos de vista acerca dessa forma de violência de gênero.

A professora Silvia Pimentel se preocupava em realizar o mesmo processo delicado de abarcar perspectivas diversas também durante as aulas da Optativa.

Através do diálogo com os estudantes, da percepção crítica do processo de ensino-aprendizagem e da autoatualização, foi sendo percebida, pela professora e por sua equipe, a necessidade premente de aprofundamento nos temas de raça. A interseccionalidade, como vimos, já estava presente desde a concepção do curso, mas na prática, era necessário maior destaque para as relações entre raça, classe e gênero.

Mais uma vez, toma forma a concepção de que a estruturação do currículo é fundamentalmente política. O objetivo de uma formação crítica, que promovesse o repensar do direito a partir das mulheres, só poderia ser concretizado se as mulheres não estivessem representadas de forma universalizante. Assim, foram sendo inseridas novas leituras à bibliografia das aulas que permitissem o aprofundamento necessário.

No começo de 2020, no dia 09 de março, foi lançada a terceira coletânea do Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade. Coordenado pela professora Silvia Pimentel e por

²⁹⁶ Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/coletanea-aborda-violencia-sexual#:~:text=Dia%208/11%2C%20C3%A0s%2018h30%2C%20ser%20C3%A1%20lan%C3%A7ada%20a,viol%C3%Aancia%20sexual%20contra%20o%20direito%20das%20mulheres> Acesso em 15 de nov. de 2025

Siméia de Mello Araújo e organizado por Beatriz Pereira e Mônica de Melo, o livro *Raça e Gênero: Discriminações, Interseccionalidades e Resistências* foi pensado para destacar a experiência de mulheres negras e suas formas de resistência. O evento contou com apresentação artística do grupo Funmilayo Afrobeat e com a participação de Sueli Carneiro e Conceição Evaristo que, junto com Elza Soares, foram as homenageadas do dia.

As falas das autoras e das homenageadas, no dia do lançamento do livro, destacaram a importância da interseccionalidade como ferramenta de análise. As relações entre racismo e patriarcado foram destacadas, não como uma vírgula dentro do movimento feminista, mas como constituintes do próprio movimento e fundamentais para sua continuidade e evolução.

O livro representa um importante marco no Grupo de Pesquisa e na Optativa que, como se demonstra, atuavam de forma simbiótica. A coletânea sobre raça e gênero propõe diálogos entre diferentes experiências humanas, considerando sua complexidade e heterogeneidade, porque "entender e acolher a pluralidade humana é imprescindível para a produção de conhecimento além daquilo que já está posto, constituído e legitimado"²⁹⁷.

Esse esforço de complexificar o já complexo debate sobre gênero não foi fácil na Optativa. O curto tempo de aula e a alta demanda dos alunos, que precisam dar conta de muitas outras tarefas além das da disciplina, foram elementos dificultadores do aprofundamento teórico ideal. Ainda assim, o esforço foi feito, e novas leituras foram incorporadas às aulas.

Para possibilitar a participação dos alunos, textos em línguas estrangeiras e sem tradução eram evitados, pensando que isso dificultaria a absorção do conteúdo e afastaria alguns estudantes. Todos os textos estavam disponíveis gratuitamente para os alunos. Além disso, era feito o uso de notícias recentes e inovações legislativas ou jurisprudenciais nos direitos das mulheres, que facilitam a compreensão dos temas de aula, por dar concretude à teoria estudada.

Entre diversas autoras que estavam desde o primeiro semestre da disciplina e as que foram sendo incorporadas ao programa com o passar do tempo estavam: Kimberlè Crenshaw e sua concepção sobre a interseccionalidade²⁹⁸; Ângela Davis e seu pensamento crítico acerca da combinação entre os debates de gênero, raça e classe²⁹⁹; Carolina Maria de Jesus, com seu importantíssimo relato sobre a vivência de uma mulher negra e periférica no Brasil³⁰⁰; Grada Kilomba

²⁹⁷ PIMENTEL, Silvia (coord.); MELO, Siméia (coord.); PEREIRA, Beatriz (org.); MELO, Mônica (org.). *Raça e gênero: Discriminações, interseccionalidades e resistências*. São Paulo: EDUC, 2021. Apresentação.

²⁹⁸ Ver, *A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero*, artigo de Kimberlè Crenshaw

²⁹⁹ Ver *Mulheres, Raça e Classe*, de Angela Davis

³⁰⁰ Ver *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus

e suas contribuições ao pensamento decolonial³⁰¹; Oyèrónkẹ Oyěwùmí, com os questionamentos acerca da universalidade do conceito de gênero³⁰²; Lélia González, com suas potentes análises sobre o feminismo brasileiro e latino-americano³⁰³; Sueli Carneiro e suas diversas contribuições sobre as múltiplas facetas do racismo brasileiro³⁰⁴ e; bell hooks e sua luta reivindicatória por mais vozes feministas³⁰⁵.

A partir dessas leituras, foi possível trabalhar mais perspectivas acerca da interseccionalidade e da centralidade do debate de raça no feminismo, principalmente no Brasil. Também ganhou destaque a preocupação com o decolonialismo, recentralizando o debate sobre violência de gênero para a realidade latino-americana, bem como passando a considerar a existência de outras perspectivas acerca do gênero a partir de leituras afro centradas. Por fim, foram levados para a sala de aula debates recentes sobre as micro agressões do racismo e sobre racismo recreativo, institucional e estrutural.

Também era muito interessante que a professora Silvia mantinha, e até hoje mantém, pontes com diferentes instituições de direitos das mulheres e com militantes históricas e contemporâneas, de forma que muitas das aulas eram complementadas por convidadas extraordinárias, que tinham especialidade em um tema ou em outro, e enriqueciam a aula.

Vale dizer que foi em 2018 que eu entrei na Faculdade de Direito da PUC-SP. A professora Silvia Pimentel, além de ministrar aulas da Optativa, era professora de Filosofia do Direito (FD) e Introdução ao Estudo do Direito (IED), no primeiro ano da graduação. Foi durante as aulas de IED que eu descobri que era possível unir a teoria feminista, que já era de meu interesse, com o estudo do direito. Assim, conversei com a professora e decidi que, no ano seguinte, me inscreveria para a iniciação científica, com um projeto feminista, torcendo para ser orientada por ela.

Em face da iniciação científica, a assistente da professora Silvia em IED à época, Luiza Jungmann, sugeriu que eu começasse a frequentar como ouvinte as aulas da Optativa Direito, Gênero e Igualdade. E foi assim que, ainda no segundo semestre da graduação, eu entrei para assistir aulas com alunos do último, numa sala em círculo, em que os debates cheios de conteúdo e os relatos de experiências pessoais fluíam harmoniosamente.

No primeiro semestre de 2019, fui aprovada para iniciação científica, com a professora Silvia, para realizar pesquisa sobre a criminalização do aborto no Brasil, posteriormente premiada com

³⁰¹ Ver *Memórias da Plantação*, de Grada Kilomba

³⁰² Ver *A Invenção das Mulheres*, de Oyèrónkẹ Oyěwùmí

³⁰³ Ver *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano*, de Lélia González

³⁰⁴ Ver *Dispositivo de Racialidade*, de Sueli Carneiro

³⁰⁵ Ver *Erguer a Voz*, de bell hooks

Menção Honrosa pela Faculdade de Direito, bem como passei a acompanhar todas as aulas da Optativa. No segundo semestre, passei a ser monitora da disciplina.

Compondo a equipe da disciplina, foram inúmeras lições aprendidas sobre trabalho em equipe. O rompimento com a hierarquia estava presente, também, na organização da disciplina. Cada semestre era discutido em grupo, numa reunião em que todas as monitoras e assistentes poderiam sugerir livros para compor a bibliografia, bem como contribuir com ideias para estruturar as aulas.

A equipe sempre foi grande, composta por no mínimo quatro pessoas, que normalmente tinham sido alunas em semestres anteriores da Optativa. No começo do semestre, o programa era apresentado à classe, que também era convidada a sugerir fontes para as aulas.

A construção coletiva do programa de aulas e a forma como as aulas eram conduzidas, inclusive se relacionando com eventos abertos e publicações de livros, promovia um ambiente de aprendizagem de muita autonomia. A sala de aula, assim, não era um ambiente de mera transmissão de conteúdo, mas um local de valorização das diferentes experiências e saberes dos alunos³⁰⁶.

6.3.Os anos da pandemia

Pouco tempo depois do lançamento da terceira coletânea do Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade, foi necessário enfrentar um desafio global: a pandemia de COVID-19 fez com que, de uma hora para a outra, a Universidade precisasse se adaptar ao ensino remoto. A PUC-SP tentou manter as aulas presenciais e o funcionamento do campus, com uma série de medidas de segurança sanitária, mas era impossível, de forma que, no dia 14 de março, as aulas presenciais e eventos acadêmicos foram suspensos.

Entre março de 2020 e março de 2023, o Brasil registrou 700 mil mortes por Covid-19³⁰⁷, muitas por irresponsabilidade do então presidente Jair Bolsonaro, que espalhou mentiras, incentivou tratamentos falsos como a cloroquina, tentou impedir o distanciamento social, atrasou a compra de vacinas e dificultou a realização de pesquisas científicas. A maior parte da população viveu esse período sentindo muito medo, muitos perderam pessoas queridas e muitas pessoas adoeceram, não só de COVID, mas de outros males físicos e psíquicos.

O período foi marcado por um processo de luto muito peculiar, como aponta Carla Rodrigues no livro *O Luto entre Clínica e Política - Judith Butler para Além do Gênero*. O presidente Jair Bolsonaro, em rede nacional, afirmou que a morte de algumas pessoas seria natural, minimizando o

³⁰⁶ FREIRE, Paulo. 1996, p. 15

³⁰⁷ Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html Acesso em 14 de nov. de 2025

impacto da doença ³⁰⁸, mas a realidade era de muitas mortes ocasionadas por falta de acesso a tratamento adequado, especialmente em parcelas da população brasileira que já eram historicamente vulnerabilizadas, como negros e indígenas. Além disso, muitas famílias perderam sucessivamente diversos entes queridos, sobrepondo o luto, em um contexto em que não era possível sequer se despedir em um velório apropriado ou contar com o suporte emocional de outras pessoas³⁰⁹.

A pandemia provocou uma crise tripla no Brasil, com repercussões no comportamento das pessoas, porque foi necessário alterar rapidamente hábitos pessoais, repercussões no sistema de saúde pública, que ficou sobrecarregado e sem apoio governamental, e repercussões econômicas, decorrentes das medidas de afastamento social necessárias à época. Na educação, grandes mudanças foram necessárias para manter o funcionamento das instituições de ensino e atender às novas demandas³¹⁰.

Nesse contexto, inicialmente, seriam 15 dias sem aula, mas se passaram dois anos de ensino remoto. Um primeiro grande desafio foi que muitos alunos não tinham acesso a computadores, celulares e internet de qualidade, bem como os professores não tinham formação para utilizar plataformas digitais de ensino³¹¹.

(...) a PUC-SP, que já contava com uma cultura de capacitação docente, iniciou as atividades remotas com um grupo de professores multiprofissionais envolvidos nesse processo (Mello et al., 2021). Para tal, a reitoria colocou em prática algumas ações: capacitação dos docentes para o uso dos diferentes recursos digitais, adequação do Departamento de Tecnologia da Informação (DTI) e dos serviços administrativos à nova situação e apoiou os estudantes em condições financeiras desfavoráveis para dar continuidade às atividades. Além da formação docente, a instituição preocupou-se com as desigualdades socioeconômicas dos estudantes bolsistas de baixa renda e forneceu pacotes de acesso à internet e computadores em geral para que pudessem acompanhar as aulas e realizar as atividades." (APOLINÁRIO; CRUZ; GIMENES; PADULA, 2023, p. 35-36)

A sala de aula foi convertida em chamada de vídeo, e muitos dos alunos sequer ligavam as suas câmeras. Foi preciso repensar as dinâmicas de aula e avaliação para tentar manter o diálogo e a construção coletiva dos semestres. A grande dificuldade, nesse sentido, era que sem enxergar os alunos e ver as suas expressões de concordância, dúvida ou discordância ficou muito mais difícil aferir a apreensão das aulas.

³⁰⁸ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2020/04/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-recorde-de-mortos-por-coronavirus.shtml> Acesso em 15 de nov. de 2025

³⁰⁹ RODRIGUES, Carla. O luto entre clínica e política: Judith Butler para além do gênero - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2021

³¹⁰ APOLINÁRIO, Laerte; CRUZ, Myrt; GIMENES, Nelson; PADULA, Roberto. Avaliação do ensino remoto emergencial na PUC-SP no contexto da pandemia de COVID-19. 1. ed. São Paulo: Educ, 2023

³¹¹ Ibidem

Sem o contato pessoal com os estudantes, o engajamento em sala de aula diminuiu muito, sendo necessário provocar ativamente os alunos para participarem. Manter a motivação também foi especialmente difícil, e a distância dificultava o acolhimento dos estudantes pela professora e pela equipe. Se antes os alunos confidenciavam questões muito pessoais com a professora Silvia Pimentel, durante a pandemia foi necessário se adaptar a dar aulas para pessoas sem sequer conhecer seus rostos.

Em suma, o período desafiador exigiu criatividade para manter as aulas.

No primeiro semestre de 2020 foi aplicado um programa de aulas especial. Uma das então monitoras da equipe, Letícia Múrias, haviam participado de um curso de aprofundamento nas ideias de Heleieth Saffioti e sugeriu que o semestre fosse focado nessa autora. Como vimos no tópico "fundamentos das críticas feministas ao direito" deste trabalho, Saffioti foi uma socióloga que inspirou as reflexões das juristas feministas brasileiras, principalmente da professora Silvia Pimentel que, em sua tese de doutorado, em 1977, usou o livro *A Mulher na Sociedade de Classes, mito e realidade* como base teórica.

Vale recobrar que as primeiras feministas do Direito dedicaram grande parte das suas pesquisas a análises sociojurídicas da realidade das mulheres brasileiras, escancarando de que forma a organização social patriarcal influenciava o direito e vice-versa. Assim, estudar o pensamento de Saffioti significava estudar as relações entre gênero e Direito a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Foi escolhido, para isso, o livro *O Poder do Macho*, no qual a socióloga começa a elaborar a sua Teoria do Nó, numa escrita muito direta e didática, porque a intenção da autora era que o livro alcançasse jovens, escolas e movimentos sociais, e não ficasse restrito à Universidade.

O livro de 1987 apresenta as imbricações entre patriarcado, capitalismo e racismo que, para a autora, estão "enovelados", de forma que não é possível compreender a situação da mulher brasileira sem considerar sua raça e sua classe, porque esses fatores se retroalimentam para manter o poder nas mãos do macho, adulto, branco e proprietário³¹². "Macho", no livro, é um papel para o qual o homem é treinado desde cedo, reprimindo seus sentimentos e fomentando sua agressividade e competitividade. Esse papel, ao mesmo tempo que cria o privilégio masculino, que domina as mulheres, também desumaniza os homens e retira deles a capacidade de expressar afeto.

Em Saffioti, a violência de gênero é tratada como uma ferramenta de controle e manutenção da hierarquia patriarcal. Para a autora, o poder do macho se manifesta tanto no espaço público - no mercado de trabalho e na política -, quanto no privado - dentro de casa, no controle do corpo e da sexualidade da mulher. Assim, lutar para a libertação das mulheres não é apenas uma luta feminina,

³¹² SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O Poder do Macho*. São Paulo: Brasiliense, 1987

mas um passo fundamental para alcançar a democracia real, porque enquanto persistir a dominação de gênero, raça ou classe, haverá violência.

É curioso contar que, por conta da pandemia e do ensino remoto, eu emprestava meu computador a Tomás, meu irmão mais novo que tinha 14 anos. Ele, vendo um arquivo chamado *O Poder do Macho*, nome chamativo, ficou curioso e abriu. Escondido, Tomás leu todo o livro, e só ao terminar me contou suas impressões sobre a divisão sexual do trabalho e as estruturas de dominação e exploração do patriarcado, do racismo e do capitalismo.

Foram poucos os aspectos positivos do ensino remoto, se comparado ao presencial, mas esse caso é exemplo de um deles: a possibilidade de levar os debates de sala de aula para dentro das casas dos estudantes. Muitos alunos relataram que seus familiares ouviam as aulas da Optativa Direito, Gênero e Igualdade e depois discutiam os assuntos abordados.

Também consideramos positivo que, depois de um período de adaptação, a partir do segundo semestre de 2020, foi possível transmitir ao vivo as aulas da Optativa pelo YouTube³¹³ e voltar convidar especialistas para enriquecer as aulas, mas com muito mais liberdade, já que se tornou possível convidar pessoas de todos os cantos do Brasil, e até algumas que moravam no exterior.

Esse sistema de transmissão foi aprimorado em 2021, em parceria com o Centro Acadêmico 22 de Agosto e com a Clínica de Direitos Humanos da PUC-SP. Também foi possível, graças ao trabalho remoto, firmar parceria com a professora Alice Bianchini, um dos grandes nomes atuais do feminismo jurídico, que à época era Conselheira Federal da OAB por São Paulo e Vice-Presidenta da Comissão Nacional da Mulher Advogada e que, por estar fortemente inserida nos debates mais recentes sobre direitos das mulheres, contribuiu com a atualidade das aulas.

Em um ano e meio, contamos com participações de peso de integrantes da Magistratura e do Ministério Público como Adriana Ramos, desembargadora do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro e presidente do Fórum Permanente de Violência Doméstica, Familiar e de Gênero da Escola da Magistratura do Rio de Janeiro; Thiago Pierobon, promotor de justiça do Ministério Público do Distrito Federal, titular da Promotoria de Violência Doméstica contra a Mulher; Silvia Chakian, promotora de justiça do Ministério Público de São Paulo e autora de obras de referência sobre crimes contra as mulheres e; Mariana Bazzo, promotora de justiça do Ministério Público do Paraná que também é autora de livros sobre violência de gênero.

³¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QQR6ZJYYERo&list=PL2u0yIoudnuzgmDP-ObxutLvNA2jal936> Acesso em 14 de nov. de 2025

Participaram advogadas e advogados com atuação notória na defesa dos direitos humanos das mulheres, tais como Marina Ganzarolli, advogada, ativista pelos direitos da população LGBTI+ e fundadora do Me Too Brasil; Paulo Iotti, advogado e especialista em direito da diversidade sexual; Dione Almeida, advogada e consultora da Comissão Nacional da Mulher Advogada da OAB; Claudia Luna, advogada que atua na defesa de mulheres vítimas de violência e Vice-presidenta da Comissão de Justiça Restaurativa da OAB/SP; Dina Alves, advogada e antropóloga com pesquisas em temas como raça, gênero e sistema prisional; Bruna Angotti, advogada e antropóloga que também pesquisa o sistema prisional feminino; Lucineia Rosa dos Santos, advogada, professora de Direitos Humanos na PUC-SP e Coordenadora do Núcleo de Pesquisa sobre o Racismo e seu enfrentamento em múltiplas dimensões: Governança Global. Diáspora África/América Latina e Caribenha da PUC-SP e; Fabiana Severi, advogada e professora da Faculdade de Direito da USP de Ribeirão Preto, onde coordena grupos de pesquisa sobre Direitos Humanos, Democracia e Desigualdades, com foco em crítica jurídica feminista.

Profissionais de outras áreas tiveram participações importantes, como Ana Laura Prates, psicanalista, doutora em Psicologia pela USP e integrante da Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano e Flávio Urra, psicólogo e sociólogo, coordenador do programa "E Agora José?", que trabalha na reeducação de homens autores de violência doméstica.

A redução das distâncias pelo ensino remoto também propiciou a participação de renomadas pesquisadoras, com atuação histórica na defesa dos direitos das mulheres, como Flávia Piovesan, professora doutora em Direito Constitucional e Direitos Humanos pela PUC-SP que integrou a Comissão Interamericana de Direitos Humanos; Leila Linhares Barsted, fundadora da CEPIA, ONG que teve papel fundamental na redação dos direitos das mulheres na Constituição de 1988 e na Lei Maria da Penha; Jacqueline Pitanguy, socióloga e cientista política que foi presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher durante a Constituinte; Carmen Hein Campos, referência em Criminologia Feminista que atuou como consultora da ONU Mulheres e; Wania Pasinato, socióloga e doutora pela USP, especialista em políticas de segurança pública, justiça criminal e violência de gênero.

Com as participações especiais, o conteúdo das aulas ganhou um novo nível de profundidade. Os autores dos livros que compunham a bibliografia das aulas da Optativa Direito, Gênero e Igualdade passaram a fazer parte das aulas, possibilitando um diálogo direto e aberto para o público. Uma das aulas, sobre casos e jurisprudência da Convenção de Belém do Pará, com a professora Flávia Piovesan, chegou a ter 1400 visualizações através do YouTube.

Além das aulas, durante a pandemia, as professoras Silvia Pimentel e Alice Bianchini foram convidadas, pelo professor Álvaro Gonzaga, a escrever um livro sobre o movimento feminista para a coletânea *Leituras Críticas Importam*, organizada pelo professor com a editora Matrioska.

Diante do desafio de tratar do feminismo, o fim condutor do livro foi compreender este movimento enquanto plural. Nesse sentido, o livro foi estruturado para abordar a história do movimento, desde as primeiras insurgências de mulheres até sua consolidação enquanto movimento social, passando depois pela divisão entre ondas feministas, para então abordar algumas das muitas vertentes do movimento. Ainda que todas as mulheres feministas busquem a libertação das mulheres da estrutura patriarcal, as concepções sobre o patriarcado e as táticas de luta podem se diferenciar.

Com esse enfoque é que foi escrito o livro *Feminismo (s)*, com um título que já sugere a unidade e a diversidade do movimento. Assim, no livro, o feminismo é compreendido como:

(...) linguagem e ação. É discurso político que se baseia nos ideais de justiça social e igualdade material e é prática revolucionária, que busca concretizar esses ideais, por meio da transformação de valores, estruturas, atitudes e comportamentos. Trata-se, portanto, da construção de filosofias, éticas e políticas, bem como de teorias políticas, sociais, econômicas, culturais e jurídicas, que fundamentam uma prática feminista. Esta, por sua vez, se traduz em movimentos e ações emancipatórias, contra hegemônicas, tanto coletivas quanto individuais: o (s) feminismo (s) representa (m) uma nova forma de ser e estar no mundo. (PIMENTEL; BIANCHINI, 2024, p. 250)

As professoras convidaram Siméia Mello de Araújo, que já tinha feito parte da coordenação da coletânea *Raça e Gênero* do Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade da PUC-SP, para escrever sobre os feminismos negros e os feminismos decoloniais. Tratou-se de estratégia de valorização das experiências pessoais no campo da produção teórica. No texto de Siméia Mello, ficou clara a necessidade de seguir enegrecendo o feminismo, como já sugeria Sueli Carneiro.

O livro, ademais, sistematiza muitas das contribuições do movimento feminista ao Direito, bem como estabelece premissas teóricas para novas contribuições. O impacto da obra pôde ser sentido inclusive por sua citação em importantes decisões do Supremo Tribunal Federal. É o caso do Habeas Corpus 224484/SP, de 2023, uma decisão importante em que foi concedida prisão domiciliar para mulheres mães de crianças menores de 12 anos, aplicando o Protocolo de Julgamento com Perspectiva de Gênero do CNJ. O voto do Ministro Relator no caso, Gilmar Mendes, menciona diretamente o livro *Feminismo (s)* para fundamentar a decisão.

Vale contar que o livro, que apresenta referências e pontos de vista distintos, foi escrito a muitas mãos, ao passo que as professoras contaram, para a pesquisa que fundamentou a obra, com o apoio das assistentes e monitoras da Optativa Direito, Gênero e Igualdade, à época, eu, Amanda

Cabral, Flávia Moura, Isabella Pereira e Larissa Ferraz, e de outras pesquisadoras parceiras, Adriana Gregorut, Débora Monteiro e Luisa Williams.

A participação da equipe da Optativa na pesquisa para o livro também impactou a própria disciplina, ao passo que serviu como um processo de formação mais extensiva, incrementando a contribuição da equipe nas aulas. Ademais, proporcionou o envolvimento das monitoras e assistentes nas pesquisas, até então realizadas apenas por professoras integrantes do Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade, fortalecendo, assim, a relação entre ensino e pesquisa.

6.4. De volta à PUC-SP, novos desafios

Em 2022, as aulas voltaram a ser presenciais. Com a diminuição dos casos de Covid-19 e a ampliação da vacinação contra a doença, já havia condições seguras para tanto. Todavia, o período de distanciamento impactou negativamente este retorno.

Além dos desafios conjunturais e crises decorrentes da Pandemia, a Faculdade de Direito da PUC-SP havia mudado o currículo dos alunos, de forma que, agora, eles podiam escolher disciplinas optativas em semestres mais baixos da graduação e não apenas no último ano, como era antes. A turma da Optativa Direito, Gênero e Igualdade, assim, passou a ser composta por de diversos períodos do curso.

Foi interessante observar como cada período tinha seu desafio específico. No começo da graduação os alunos tinham mais tempo, mais curiosidade e disposição para realizar atividades extraclasse e em grupo, mas ainda não tinham passado por muitas disciplinas que eram importantes para compreender o conteúdo jurídico das aulas da Optativa. No final da graduação, os alunos já tinham uma bagagem importante, conhecimento jurídico e experiências práticas interessantes, mas estavam atordoados com a prova da OAB e com a possibilidade de efetivação nos seus estágios, de forma que tinham menos disposição para dinâmicas pouco tradicionais de aula.

Assim, foi necessário reformular mais uma vez o programa de aulas, adaptando-o para tentar suprir as necessidades dos dois perfis de alunos.

Para retomar a tradição de eventos abertos à comunidade, no dia 28 de abril de 2022, o Grupo de Pesquisa organizou um evento com as mulheres recém-eleitas para presidir as seccionais da OAB. Com o título *OAB pra valer tem que ter palavra de mulher*, em referência às campanhas feministas da Constituinte, a atividade contou com a participação da Dr^a Patrícia Vanzolini, da Dr^a Marilena Winter e da Dr^a Daniela Borges, presidentas da OAB em São Paulo, no Paraná e na Bahia,

respectivamente, além da Dr^a Valentina Jungmann, que foi autora do projeto "Paridade Já", no qual se discutia representatividade e paridade de gênero e racial em todos os âmbitos do judiciário³¹⁴.

A discussão no evento se deu entorno da necessidade de o movimento feminista seguir insistindo em novas conquistas. Foi ressaltado que, apesar das mulheres já serem, há décadas como vimos, a maioria nas Faculdades de Direito, o acesso delas a cargos de poder ainda é muito restrito. A barreira do chamado teto de vidro, numa metáfora em que as mulheres podem ver o topo das instituições, mas não podem chegar até ele, e o tema da representatividade feminina foram pontos fulcrais.

No segundo semestre de 2022 o debate sobre representatividade e representação feminina ficou ainda mais relevante. Aproximavam-se as eleições presidenciais que poderiam reeleger Jair Bolsonaro. O receio que isso acontecesse era enorme, não só por causa da irresponsabilidade na condução do país durante a pandemia, mas também porque o governo Bolsonaro representou um período de graves retrocessos nos direitos das mulheres, especialmente nos direitos reprodutivos. A respeito disso, a professora Silvia e eu tratamos no artigo *O Patinho Feio do Feminismo*, publicado na revista CEJ, do Conselho de Justiça Federal³¹⁵.

Diante dessa angústia, mais uma vez programa da Optativa Direito, Gênero e Igualdade foi alterado, agora com o objetivo de compreender a influência positiva ou negativa da conjuntura política nacional na efetivação e conquista de direitos por parte das mulheres, dando destaque a temas como a violência política de gênero e a sub-participação das mulheres nos espaços de poder e de decisão.

A mudança foi interessante para retomar o engajamento dos alunos nas aulas, que ainda era influenciado pelas dinâmicas do ensino remoto. Tratou-se de experiência forte a de combinar tão veementemente o conteúdo da sala de aula com os fatos políticos e com as angústias e as expectativas dos alunos. A escolha de programa também possibilitou a inclusão, como atividades da turma, de alguns eventos importantes na conjuntura da época, como a leitura da *Carta às Brasileiras e aos Brasileiros em Defesa do Estado Democrático de Direito*, que ocorreu no dia 11 de agosto, na Faculdade de Direito da USP³¹⁶.

³¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bP8YkAtt6Zk> Acesso em: 14 de nov. de 2025

³¹⁵ Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/2803> Acesso em: 14 de nov. de 2025

³¹⁶ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/cartas-pela-democracia-sao-lidas-na-faculdade-de-direito-de-usp/> Acesso em: 14 de nov. de 2025

Permaneceu viva a prática de convidar especialistas para tratar dos temas estudados nas aulas, e novamente essas participações melhoraram a qualidade das aulas e a profundidade das reflexões, complementando as já brilhantes exposições da professora Silvia Pimentel.

Um dos debates mais acalorados do semestre se deu em torno da pergunta: mais mulheres na política implica em mais políticas para as mulheres? Ora, o contexto era de candidatura de mulheres conservadoras, como Damares Alves, que havia sido Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no governo Bolsonaro, e tem uma agenda fundamentalista religiosa contrária ao feminismo e aos direitos das mulheres. Assim, a polêmica residia no fato de que a eleição de mulheres conservadoras não necessariamente implicaria em avanços significativos nos direitos das mulheres, sendo necessária além da representatividade de pessoas, a representatividade de pautas. A conclusão dos alunos, assim, foi muito próxima do que apresentam Flávia Biroli e Luis Felipe Miguel:

(...) a ampliação do número de representantes do sexo feminino não guarda relação necessária com uma maior centralidade da pauta do feminismo. (...) A possibilidade de fazer com que a agenda feminista avance, sobretudo num momento de ofensiva de tantos grupos opostos a ela, como a direita religiosa, certamente se beneficia da presença de mais mulheres nas esferas de poder. Mas não pode se restringir a isso. A compreensão da importância da disputa nas instituições do Estado não deve levar à desmobilização de outras formas de ação política, que contribuam para pressionar essas instituições e superar os obstáculos que elas mesmas apresentam à promoção dos interesses dos grupos dominados. (BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 106-107)

A parceria com a professora Alice Bianchini permaneceu depois da pandemia, e suas contribuições seguiram sendo fundamentais. Em algumas aulas, era transmitido vídeo de 10 a 15 minutos da professora Alice, sobre as notícias mais recentes em temas de direitos das mulheres, para iniciar as discussões em sala.

As avaliações em 2022 também foram interessantes. A turma foi dividida aleatoriamente em 4 grupos, que deveriam discutir e aplicar o conteúdo das aulas a partir de casos de violência de gênero, e indicar quais conceitos eram úteis para os avaliar e se eles configurariam violência política de gênero.

A divisão aleatória favorecia a participação dos alunos, já que a turma era composta de pessoas em idades e semestres distintos e com experiências distintas. A separação em grupos em que as pessoas não se conheciam ou não eram amigas fazia com que todos se sentissem instados a participar, sem deixar uma única pessoa responsável por todo o trabalho do grupo. Ademais, propiciava a interação entre estudantes que, em outro contexto, talvez sequer se conhecessem.

Os debates dos grupos eram acompanhados pelas monitoras assistentes, que observavam a forma como o pensamento ia sendo construído e a apreensão real dos alunos das ideias apresentadas

em sala. Assim, a avaliação era feita não apenas através do produto final, entregue por escrito pelos grupos, mas considerando o caminho trilhado para chegar até ele.

2022 foi um ano de turmas cheias, cerca de 50 alunos em cada semestre. Isso começou a mudar em 2023, por causa das mudanças no currículo, o número de alunos do 10º semestre começou a diminuir, e os alunos dos outros anos tinham muitas opções de disciplinas optativas. Isso permitiu que as aulas passassem a ser em uma das salas tecnológicas da PUC-SP, onde as mesas ficavam dispostas em círculos e a lousa era digital. As turmas menores eram uma novidade, mas permitiam a adoção de novas estratégias de aula, que favorecessem a participação de todos os alunos cotidianamente.

Durante os dois semestres de 2023, com o sucesso da "pílulas" de notícias da professora Alice e as salas tecnológicas, foram retomados os convites a especialistas que participaram remotamente da aula. Também, através da TVPUC³¹⁷, as aulas voltaram a ser transmitidas ao vivo pelo YouTube.

Nas reuniões de equipe da Optativa Direito, Gênero e Igualdade, foi avaliado que essas práticas tinham ônus e bônus. Era bom voltar a quebrar a barreira do espaço, ouvir feministas de todo Brasil e interagir, através de comentários do YouTube, com pessoas de fora da Universidade interessadas nos temas das nossas aulas. Entretanto, parte dos alunos parecia perder o interesse nas participações híbridas se elas demorassem mais de 15 minutos, e a estrutura da transmissão ao vivo parecia constranger algumas participações mais tímidas, que acabavam ficando para o final da aula, quando as câmeras já estavam desligadas.

Salta aos olhos a importância de acompanhar as reações dos alunos às dinâmicas implementadas em aula. Como entende bell hooks em *Ensinando a Transgredir*, os alunos não são sempre os mesmos e o conteúdo e metodologia de aula devem ser adaptados para cada uma das turmas. O processo de ensino-aprendizagem é diretamente influenciado pelas escolhas metodológicas dos professores, bem como pelo entusiasmo dos alunos em se engajarem com as aulas.

Pessoalmente, 2023 foi o ano em que tive mais dificuldade de estar em sala de aula. Tinha acabado de me formar na Faculdade de Direito da PUC-SP, de forma que não participava mais das aulas como monitora, me sentia em uma outra posição em relação à classe, porque agora era advogada. O tema da hierarquia ganhou muita importância.

Em certa medida, passei a acreditar, que, por estar formada, tinha passado a ser hierarquicamente superior aos alunos, que meu papel em sala de aula tinha deixado de ser de auxiliar

³¹⁷ Disponíveis em: <https://www.youtube.com/@tvpuc/streams> Acesso em: 14 de nov. de 2025

nas dinâmicas de aula e passado a ser de cobrar que eles tivessem um bom rendimento. Esse posicionamento não advinha de exigências da equipe ou da coordenação da Optativa, realizada pela professora Silvia Pimentel, mas de um processo interno de reprodução das estruturas às quais estava acostumada em outros espaços da Universidade.

No segundo semestre ingressei no mestrado, com projeto sobre direitos reprodutivos, e essa sensação piorou. Ao me tornar *professora assistente*, senti que minha importância em sala de aula havia aumentado. Cheguei a ficar verdadeiramente incomodada com uma aluna, que eu considerava arrogante e que, no final do ano, em um formulário de avaliação da disciplina que pedíamos que os alunos preenchessem, me avaliou como intolerante.

Talvez por isso o texto *Ensino Jurídico e Reprodução da Hierarquia* de Duncan Kennedy, que embasou o quinto tópico deste trabalho, tenha produzido tanto sentido. Eu saí da Faculdade de Direito tentando reproduzir as hierarquias às quais fui submetida enquanto graduanda, não na aula de Direito e Gênero, mas em outras disciplinas e nos estágios que fiz. Acreditava que sem me impor hierarquicamente, também não seria respeitada, nem ouvida pelos alunos. Aprendi que, ao contrário, essa imposição apenas afastou pessoas dos debates que estávamos promovendo.

Associado a isso, em 2023 eu havia começado a dar aulas em um cursinho popular, o Ruth Guimarães, que era um espaço de educação pré-vestibular fundado nas ideias de Paulo Freire, que promoveu o contato com suas obras. Me tocou profundamente a passagem sobre a amorosidade no seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. (FREIRE, 1996 p. 53)

A partir dessa experiência e do contato com o pensamento freiriano, refleti profundamente sobre meu comportamento em sala de aula durante todo aquele ano e conversei sobre o tema com a professora Silvia. Nessa conversa, compreendi que o que era esperado da equipe na Optativa era uma postura acolhedora e tolerante, sem perder a seriedade da docência, assim como sugere Paulo Freire.

Esse momento foi importante para restar clara, em teoria e prática, a diferença entre autoridade e autoritarismo. Também foi a partir dele que alterei o tema da presente pesquisa, passando a pesquisar sobre as práticas de ensino jurídico.

O ano de 2023 também foi o ano de publicação da primeira edição do livro *Estereótipos de Gênero I: como são julgados os crimes de estupro e demais violências sexuais contra as mulheres?*, do qual sou coautora, com a professora Silvia.

A escrita do livro teve início enquanto uma cartilha de recepção aos calouros da Faculdade de Direito da PUC-SP, visando a conscientização acerca da presença de estereótipos, preconceitos e discriminações na atuação jurídica até os dias de hoje. A intenção, assim, era de produzir um material capaz de fazer todos os alunos refletirem sobre seu papel enquanto futuros operadores do Direito. A pesquisa que fundamenta esse trabalho foi realizada com apoio do Plano de Incentivo à Pesquisa, PIPEq, da PUC-SP.

A cartilha, entretanto, cresceu, tornando-se um pequeno livro, de linguagem acessível, para favorecer a introdução das pessoas ao tema.

O lançamento do livro, no dia 20 de março daquele ano, foi mais um belo evento do Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade. Foi realizado, no Tucarena, o evento "Pot-Pourri Feminista: Estereótipos e Discriminações - Gênero e Raça", em parceria com a Pró-Reitoria de Cultura e Relações Comunitárias e o Centro Acadêmico 22 de Agosto. No palco, estavam presentes artistas, militantes e acadêmicas, que se manifestaram através de músicas, poesias e relatos da própria história acerca da importância de combater os estereótipos discriminatórios.

Foram elas: Laura Prevato, mulher trans e ativista pelos direitos da população LGBTQ+, Carmen Silva, liderança do Movimento Sem Teto do Centro, em São Paulo, Preta Ferreira, cantora e militante do MSTC, Amelinha Teles, feminista histórica e importante liderança da resistência contra a Ditadura Militar, Eunice Prudente, primeira professora negra da Faculdade de Direito da USP e importante pesquisadora das relações raciais e de gênero no Brasil, Beatriz Bambrilla, psicóloga e professora da PUC-SP com pesquisa em gênero e feminismo, Beati Di Giorgi, advogada e linguista conhecida pelos debates de gênero em trabalhos artísticos e acadêmicos, Sandra Regina, poetisa que retrata a vivência de mulheres negras através da arte, Soraia Ioti, que cantou em homenagem às mulheres, Kennya Macedo, sambista e cantora, ativista pelos direitos das mulheres negras e Elaine Guimarães, cantora integrante do grupo musical e político Cabaré Feminista³¹⁸.

³¹⁸ Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/profa-sylvia-pimentel-lanca-livro-em-pot-pourri-feminista> Acesso em 14 de nov. de 2025

O evento foi potente e marcante. Um espaço de compartilhamento de experiências, em diferentes linguagens, que marcou por sua pluralidade. A arte foi ferramenta feminista de sensibilização e conscientização.

No ano seguinte, 2024, iniciamos o ano com uma nova preocupação: a importância de, enquanto estudosas das relações de gênero, trabalharmos, na Optativa Direito, Gênero e Igualdade, com o tema das masculinidades. Em outros momentos, já haviam sido abordados os grupos reflexivos de homens e as medidas de prevenção da violência que envolviam a discussão sobre as masculinidades tóxicas. A nova proposta, assim, visava abarcar esse tema sem ser pela perspectiva dos homens autores de violência, mas a partir de perspectivas sobre a educação de meninos e suas implicações na manutenção da sociedade patriarcal.

Incluimos, assim, na bibliografia das aulas os livros *Seja homem: a masculinidade desmascarada*, de JJ Bola, *Os meninos são a cura do machismo*, de Nana Queiroz e *O homem subjogado: O dilema das masculinidades no mundo contemporâneo*, de Malvina Muszkat. Dessa forma, foi possível abordar a percepção dos próprios homens sobre os padrões de masculinidade que os adoecem psiquicamente, bem como discutir como a educação fornecida pelos pais de meninos pode influenciar esses padrões e as repercussões psicanalíticas desses padrões.

O novo tema foi recebido com entusiasmo e interesse pelos alunos, sendo que essa foi uma aula particularmente participativa naquele semestre.

A metodologia dessa aula também foi diferenciada. Apontamos no quadro os estereótipos de gênero que afetam os homens, conforme o livro de JJ Bola, e pedimos que os alunos refletissem sobre eles e comentassem sobre aquele que mais chamava a atenção. Estereótipos de força, virilidade, autoridade e dominação foram sendo destrinchados aos poucos, a partir das vivências dos alunos, restando ao final apenas a certeza de que eram mitos, criados para reforçar o patriarcado.

Nesse semestre foi marcante a participação de uma aluna que, no começo, contou que nunca tinha tido interesse em temas ligados ao feminismo, mas que tinha se matriculado na Optativa por influência de uma amiga. Essa aluna, apesar da falta de familiaridade com o assunto da disciplina (e talvez por causa dela) participou ativamente de cada uma das aulas, mesmo quando não concordava totalmente com o ponto de vista da professora Silvia e da equipe. Ao final do semestre ela estava tão confortável com a turma que, durante a aula sobre masculinidades, chorou falando da sua família.

Mais uma vez, a prática da Optativa confirma as ideias de bell hooks em *Ensinando a Transgredir*. A sala de aula feminista não é confortável, ela provoca incômodos, toca em feridas e

mexe com as subjetividades de alunos e professores. Mas os processos de troca, quando realizados com engajamento e amorosidade, podem gerar reflexões transformadoras.

O ano de 2024 também foi marcado pelo rápido avanço no uso das inteligências artificiais pelos alunos. Assim, foi necessário adaptar a forma de avaliação para garantir que a atividade pontuada seria realizada pelos alunos, e não pelo computador.

Por isso, além de avaliar a participação dos alunos em sala de aula, foram feitas atividades avaliativas presenciais, permitindo acompanhar o processo de busca pelas respostas. A atividade foi dividida em duas etapas: a primeira, que valia menos pontos, era individual e sem consulta aos materiais didáticos, com perguntas objetivas; a segunda etapa, era em grupos, formados aleatoriamente e com consulta a todos os materiais didáticos e à internet, mas para responder uma pergunta que demandava reflexão conjunta e debate.

Esse método, apesar de retomar padrões tradicionais de avaliação, se mostrou eficiente para averiguar a apreensão individual dos alunos dos conteúdos da sala de aula, sem deixar de avaliar a capacidade dos alunos de elaborarem suas próprias conclusões, através da discussão em grupos.

Também foi em 2024 que foi lançado o segundo livro sobre estereótipos de gênero escrito pela professora Silvia Pimentel, eu e Beati di Giorgi. O livro *Estereótipos de Gênero II - Semente de Repertório: dos corredores e gabinetes aos processos judiciais*, foi fruto de uma pesquisa realizada, em parceria com Adriana Gregorut, com profissionais do direito e professores da Faculdade de Direito da PUC-SP acerca da recorrência de frases, palavras e expressões estereotipadas de gênero em seu cotidiano.

A pesquisa, também financiada pelo PIPEq da PUC-SP, gerou o que chamamos de *Semente de Repertório*, um rol inicial dessas expressões. Esse rol foi analisado e categorizado pelas autoras cautelosamente, provocando reflexões críticas acerca da linguagem enquanto campo de disputa, por ser condutora de novas ideias libertadoras, mas também de antigos preconceitos.

No livro, restou demonstrado que o gênero masculino é, ainda, tratado como o padrão de pessoa humana; ainda, que há uma “lógica torta” que preside os argumentos que consolidam os estereótipos de gênero, lhes dando um verniz de racionalidade que precisa ser superado; e, por fim, que a linguagem é campo em que podem ser transformadas efetivamente ou perpetuadas crenças, ideias, valores e comportamentos³¹⁹.

³¹⁹ PIMENTEL, Silvia; GIORGI, Beati; MENDES, Maria. *Estereótipos de Gênero II - Dos corredores e gabinetes aos processos judiciais: uma semente de repertório*. 1. ed. São Paulo: Matrioska, 2024

O lançamento do livro ocorreu no Tucarena, em um ato feminista chamado "O Pessoal é Político e a Língua é Viva". Foi organizado um manifesto artístico coordenado pela diretora de teatro Mônica Montenegro e atuado por Camila Couto, Fernanda Moraes, Olívia Lopes e Sol Faganello³²⁰. A apresentação teatral reproduziu alguns dos verbetes encontrados na pesquisa e dispostos no livro. Ao serem interpretados, os verbetes ganharam vida e os absurdos das situações relatadas na pesquisa ficaram ainda mais evidentes. No evento, também foram lançadas as segundas edições dos livros *Feminismo (s)* e *Estereótipos de Gênero I*.

Em 2025, ocorreu o último semestre da Optativa Direito, Gênero e Igualdade. As mudanças curriculares da Faculdade de Direito, por exigência do Ministério da Educação e Cultura, passaram a priorizar disciplinas extensionistas. Trata-se de medida adotada para reforçar a tríade ensino, pesquisa e extensão e fomentar o relacionamento da Universidade com a sociedade. Assim, o modelo de aula da Optativa foi abolido.

Nesse último semestre da disciplina, o programa foi pensado a partir da angústia da reeleição de Donald Trump como presidente dos Estados Unidos da América, que indicava o fortalecimento da extrema direita e dos ataques aos debates sobre gênero, raça, classe e sexualidade. Assim, na aula de apresentação do curso, foi debatida a restrição feita pelo governo estadunidense ao uso de quase 200 termos em documentos oficiais. Entre os termos estavam “feminismo”, “trans” e “crise climática”³²¹.

O debate com os alunos foi no sentido de compreender de que forma essas limitações na linguagem tinham significados simbólicos, bem como consequências práticas da medida, inclusive em pesquisas e organizações sociais que debatem esses temas.

Também foi acrescentada ao programa uma aula chamada “Nosso curso é identitário? Sim? Não? Por que?”. Organizamos a aula a partir da leitura de livros sobre o identitarismo, incluindo *A Armadilha do Identitarismo*, de Asad Haider, *O que é Identitarismo?*, de Douglas Barros e o capítulo sobre o tema no livro *Interseccionalidade*, de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge.

Assim, o semestre foi iniciado repercutindo os mais recentes tensionamentos do movimento feminista. De um lado, os ataques dos conservadores aos debates sobre gênero, demonizando o feminismo e censurando suas teorias. De outro, a cooptação pelo neoliberalismo das pautas feministas, que as transforma em um produto de mercado vendável, promovendo algumas mudanças

³²⁰ Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/tucarena-lancamento-e-manifesto-sobre-estereotipos-de-genero>
Acesso em 14 de nov. de 2025

³²¹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/feminismo-trans-e-criese-climatica-trump-restringe-o-uso-de-quase-200-terminos-woke-em-documentos-oficiais/> Acesso em 14 de nov. de 2025

aparentes, sem repercussões reais. Entre as duas coisas, o identitarismo, enquanto acusação realizada por movimentos de direita e de esquerda ao feminismo.

O programa passou também por todos os temas de costume, com aulas apresentando conceitos basilares, outras debatendo a interseccionalidade entre gênero, raça, classe e sexualidade e, por fim, um bloco de aulas sobre a legislação e a jurisprudência relativa aos direitos das mulheres, tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito interamericano e internacional.

Para encerrar, uma aula chamada “Leis brasileiras. De onde viemos? Onde estamos? Para onde vamos?”, que visava discutir os limites do direito como ferramenta de alteração real da sociedade e da cultura.

Na avaliação, houve grande inovação. Foram propostos dois trabalhos: um artigo sobre um ou mais dos temas tratados em aula, e um vídeo curto, pensado e gravado em duplas, sobre um dos temas estudados. Com isso, buscou-se fomentar a participação dos alunos nas disputas de narrativas que acontecem atualmente nas redes sociais, e que foram tema de intenso debate ao longo do semestre.

Os artigos foram escritos com apoio da equipe da Optativa. Esse último semestre teve menos alunos, por causa das mudanças curriculares, mas isso possibilitou que cada um fosse acompanhado de perto na elaboração dos seus artigos, desde a escolha do tema, até o produto final.

O fim da Optativa Direito, Gênero e Igualdade não representou o fim dos debates sobre gênero na Faculdade de Direito da PUC-SP. Foram 19 semestres de Optativa, em média 266 aulas, cerca de 800 alunos, que serviram como raízes para o crescimento de outros grupos de pesquisa e a criação de novas disciplinas com enfoque nas relações entre gênero e Direito.

É o caso da disciplina extensionista “Feminismo na Prática: estratégias contra o assédio moral e o assédio sexual”, que costuma abrir duas ou três turmas por semestre, e sobre a qual trataremos a seguir. Também foi através do trabalho na Optativa, que foi reconhecida a necessidade de criar, no mestrado em Direito da PUC-SP, uma cadeira sobre direito das mulheres, a ser inaugurada em 2026, com o nome “Crítica Feminista ao Direito - constitucionalidade e convencionalidade”.

Assim, é possível afirmar que a disciplina que foi criada com o objetivo de fomentar o debate feminista na Faculdade de Direito da PUC-SP e em toda a Universidade, cumpriu seus objetivos. Através da Optativa Direito, Gênero e Igualdade, centenas de alunos tiveram contato com as teorias feministas e com as críticas ao direito, muitos dos quais já procuraram a professora Silvia Pimentel para contar como tiveram sua atuação profissional influenciada pelas aulas da Optativa. A disciplina também serviu para despertar o interesse de alunos e alunas por realizar pesquisas sobre as relações

entre gênero e direito, aumentando o número de integrantes no Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade e de mestrandos e doutorandos publicando sobre o tema.

A Optativa foi, portanto, solo fértil, do qual brotaram ainda mais iniciativas de educação jurídica com perspectiva de gênero.

6.5. Um pouco sobre a experiência na extensionista “Feminismo na Prática: estratégias contra o assédio moral e o assédio sexual”

Concomitantemente ao término desta pesquisa, foi finalizado primeiro semestre em que a professora Silvia Pimentel foi professora da “Extensionista Feminismo na Prática: estratégias contra o assédio moral e o assédio sexual”. No segundo semestre de 2025, as aulas da Extensionista foram organizadas pela mesma equipe que organizava a Optativa Direito, Gênero e Igualdade. Foram unidas duas turmas de Extensionista para o semestre, a da professora Silvia e a da professora Mônica de Melo, que foi importante parceira em todos os semestres de aulas da Optativa.

Foram organizados, considerando o volume de pessoas que integravam a organização da disciplina, quatro projetos de extensão. De forma ambiciosa, foram firmadas parcerias com o Escritório Modelo Dom Paulo Evaristo Arns, da PUC-SP, o Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde, o Movimento Sem-Teto do Centro e com as Promotoras Legais Populares.

O Escritório Modelo é o Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito da PUC-SP, onde advogados orientadores coordenam o estágio de dezenas de estudantes. O Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde, desde 1981, organiza lutas pelo direito à saúde das mulheres, a partir de uma perspectiva feminista e humanizada. O Movimento Sem Teto do Centro é um movimento por moradia urbana, que se organiza no centro da cidade de São Paulo, reivindicando a função social dos edifícios abandonados. Já as Promotoras Legais Populares são um grupo de mulheres capacitadas em um projeto de educação popular feminista para conhecerem seus direitos e atuarem como ponte entre a justiça e suas respectivas comunidades.

O objetivo dessas parcerias foi de realizar troca efetiva com entidades que defendem os direitos das mulheres fora da universidade. Assim, a proposta para a turma era de que fossem elaboradas quatro contribuições, uma para cada parceiro, pensadas em conjunto com os representantes desses grupos e entidades, numa troca de saberes produtiva e engajada.

Na primeira aula do semestre, foi apresentada a ideia ambiciosa e perguntado aos alunos se eles estariam dispostos a seguir com esses projetos. A turma demonstrou interesse em conhecer os

quatro parceiros, mas preocupação com a demanda. Por isso, foi muito importante iniciar o semestre alinhando as expectativas da equipe e dos alunos.

Através de textos sobre a perspectiva de Paulo Freire acerca de atividades de extensão, foi esclarecido que a proposta não era que a turma produzisse uma intervenção nos movimentos e entidades parceiros, mas que fosse realizada uma troca de saberes real, de forma que os alunos deveriam estar dispostos a aprender com essas parcerias, tanto quanto contribuir com elas.

A parte expositiva do semestre consistiu na apresentação dos conceitos basilares das teorias feministas, bem como na apresentação do significado jurídico de assédio sexual e assédio moral. Foram aulas que serviram para balizar o conhecimento dos alunos, garantindo que todos partiriam de um mesmo solo comum de saberes.

Depois, as aulas expositivas abriram espaço para encontros com representantes das iniciativas parceiras.

Com o Escritório Modelo Dom Paulo Evaristo Arns (EM), foram discutidas as dificuldades que os advogados enfrentam para defender os interesses das mulheres em processos judiciais. Ao grupo de alunos que ficou responsável por trabalhar em parceria com o EM foi dada a incumbência de pesquisar decisões nos sistemas interamericano e internacional de direitos humanos, selecionando aquelas que poderiam servir como fundamentação para as petições dos advogados do Escritório.

Com o Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde (CFSS), foram debatidos os direitos reprodutivos das mulheres, e as dificuldades de os fazer valer. O grupo que trabalhou com essa iniciativa ficou responsável por pesquisar na jurisprudência de todos os estados brasileiros acerca de casos de autorização do aborto legal. O resultado das pesquisas serviria para o CFSS fundamentar suas ações políticas e de *advocacy*.

Com o MSTC, foi possível debater as violências enfrentadas por movimentos sociais de moradia e as formas de prevenção ao assédio e à discriminação em ocupações, bem como acerca do funcionamento de um movimento liderado por mulheres e as implicações disso na prática militante. Os alunos que foram responsáveis por contribuir com essa iniciativa produziram uma cartilha para colaborar com a prevenção à violência, que partisse das estratégias usadas no Movimento.

Por fim, as Promotoras Legais Populares (PLPs) compareceram em peso na PUC-SP. Dezenas de mulheres que atuam como PLPs foram para a Universidade contar um tanto das suas histórias e da atuação do movimento nas cidades do estado de São Paulo. A partir desse encontro, os alunos colaboradores ficaram responsáveis por elaborar um questionário para ser aplicado nos municípios

em que há PLPs e permitir a coleta de dados sobre quem são elas e onde elas, favorecendo sua atuação em rede.

Fiquei responsável por acompanhar o grupo do MSTC, o que foi particularmente interessante porque já tinha alguma proximidade com as lideranças do movimento, Carmen Silva e Preta Ferreira.

A primeira tarefa enquanto assistente desse grupo foi pedir que os alunos contassem sobre suas experiências prévias, se existissem, com movimentos sociais e, especialmente, com movimentos de habitação e moradia. O grupo era formado por alunos com experiências diversas, desde pessoas que nunca tinham tido contato com esses movimentos até outras que já tinham até participado de reintegrações de posse.

Depois, fizemos a leitura coletiva de um texto de Paulo Freire, no livro organizado por Ranulfo Peloso, *Trabalho de Base*, que tratava dos princípios da atuação em movimentos sociais. Discutimos, a partir disso, como nossa postura ao acessar o MSTC deveria ser de disposição para a troca, nos colocando como sujeitos da relação, com algum conhecimento sobre o tema do assédio e das discriminações, mas cientes que as pessoas do movimento sabiam muito mais sobre organização política e luta por moradia.

Em seguida, preparamos as perguntas que gostaríamos de fazer a respeito das ocupações do MSTC. Algumas delas foram feitas no encontro com o MSTC na PUC, que contou com a participação de Preta Ferreira. Vale dizer que, como o grupo que trabalhava com o MSTC fez muitas perguntas, outros alunos, que estavam trabalhando com outras iniciativas, pareceram encorajados e também tiraram suas dúvidas com liberdade. A aula, assim, virou um produtivo bate-papo com Preta, sobre direito à moradia, organização popular de luta e participação das mulheres no Movimento.

A próxima etapa foi visitar a Ocupação 9 de Julho, que é aberta ao público, para conhecer suas instalações, conversar com uma das moradoras das ocupações do MSTC, e com Carmen Silva. Nesse dia, por ser final de semana, apenas uma parte dos alunos do grupo puderam comparecer, mas essa parte estava muito interessada, curiosa e participativa. Realizamos, por fim, uma reunião virtual com a advogada do MSTC, Dr^a Luciana Bedeschi, para tirar as últimas dúvidas sobre o estatuto social e regimento interno do movimento, aos quais tivemos acesso.

Depois da imersão no trabalho do MSTC, passamos a sistematizar a nossa cartilha a partir das descobertas. O maior aprendizado do grupo foi que as ocupações do MSTC não estabelecem um grande rol de regras de convivência, mas que moldam o convívio social no trabalho coletivo. Todas as pessoas, homens e mulheres, têm tarefas de cuidado nas ocupações e, por isso, precisam participar da comunidade, de forma que não sobra espaço para situações de assédio ou discriminação.

A cartilha produzida foi disponibilizada na internet, para que, caso seja de interesse do MSTC, possa ser usada na recepção de novos moradores nas Ocupações. Ela foi estruturada em três tópicos principais: Conceitos Basilares, quais sejam assédio, machismo, patriarcado, gênero, feminismo e interseccionalidade; Sobre o Movimento, contando o que é o MSTC e como ele se organiza e; Lições do MSTC, que trata da divisão do trabalho de cuidado como prevenção ao assédio, à violência e à discriminação nas ocupações³²².

Promover o engajamento dos alunos foi um grande desafio dentro dessa metodologia de projeto. Algumas alunas, mais interessadas no tema, se engajaram totalmente e dedicaram tempo ao trabalho, inclusive fora da sala de aula. Outros alunos ficaram mais dispersos, participando apenas quando instados objetivamente a isso, exercendo o que Duncan Kennedy chamou de pseudoparticipação. A mesma impressão foi compartilhada por outros integrantes da equipe de organização da Extensionista, responsáveis por acompanhar os trabalhos de outros grupos.

Como justificativa para a falta de participação, os alunos mencionaram seus estágios, em escritórios renomados e demandantes. Assim, foi reforçada a ideia de que a priorização das atividades como estagiários, em detrimento das atividades de estudantes, afasta os alunos da participação concreta e engajada em sala de aula.

Propostas metodológicas como as da extensionistas são extremamente interessantes e produzem o verdadeiro sentido da Universidade - integração entre pesquisa, ensino e extensão. Entretanto, elas ressaltam a importância de reformatar as relações entre professores e alunos universitários, porque o engajamento de ambos é ainda mais essencial.

Da experiência da Extensionista, também foi muito interessante que alguns alunos ficaram tão encantados com a atuação das iniciativas parceiras, que manifestaram o desejo de continuar colaborando com elas e trabalhando conjuntamente, independentemente da disciplina na Faculdade. Assim, ainda que parcialmente, o objetivo de integrar o estudo das teorias feministas com experiências práticas de luta e defesa dos direitos das mulheres foi alcançado ao longo do semestre.

Dessa forma, assim como foi com a Optativa Direito, Gênero e Igualdade, a Extensionista foi um espaço produtivo de ensino e aprendizagem, que contribui para a formação crítica de alunos da Faculdade de Direito da PUC-SP. Além disso, ambas disciplinas são exemplos de que, no que se trata da divulgação dos ideais, das teorias e das práticas libertadoras de ensino, o caminho longo e

³²² Disponível em: <https://www.notion.so/MSTC-Movimento-Sem-Teto-do-Centro-2abfb981a6f180c2aaffe4085ae1b1c7> Acesso em 20 de nov. de 2025

"ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar"³²³.

CONCLUSÃO

Partindo da exclusão histórica das mulheres da vida pública e do acesso à educação, percebemos que a concepção de cidadania, no Brasil, foi construída a partir de um referencial patriarcal. Conforme Gerda Lerner, a dominação das mulheres pelos homens remonta à Antiguidade, mas o com surgimento do capitalismo, especialmente através da Caça às Bruxas, o patriarcado ganha uma nova face, se imbricou na estrutura patriarcal e racista, e consolidou um sistema de exploração das mulheres através da desvalorização do trabalho reprodutivo e da exclusão do trabalho assalariado.

No Brasil, com a colonização, essa estrutura foi importada e combinada com uma estrutura escravocrata e latifundiária. Na Colônia, brancas da elite eram confinadas ao lar, enquanto as mulheres indígenas e negras foram brutalmente exploradas, inclusive sexualmente, sendo-lhes negada a humanidade.

A Proclamação da República (1889) e a abolição da escravidão (1888), apesar de representarem avanços, se mostraram processos conservadores. A abolição foi "inacabada", pois não veio acompanhada de políticas de integração social, e a Lei de Terras de 1850 consolidou o latifúndio e a exclusão da população negra da posse da terra. Concomitantemente, as restrições ao voto, especialmente a exclusão do sufrágio dos analfabetos pela Lei Saraiva de 1881, garantiram o controle político à elite e a não participação de negros no processo eleitoral. Para as mulheres, o voto era expressamente proibido.

O acesso das mulheres ao ensino superior só foi formalmente permitido após a Reforma Leôncio de Carvalho em 1879, embora ainda fosse difícil devido à falta de ensino secundário adequado e aos preconceitos sociais. A principal dificuldade era que a educação secundária feminina brasileira era concentrada nas escolas normais para formação em magistério, mas não permitia o ingresso no ensino superior. Assim, apenas algumas mulheres pioneiras conseguiam se graduar à época, como Rita Lobato (Medicina, 1887), Mirtes de Campo (Direito, 1899) e Enedina Alves Marques (primeira negra a se graduar em Engenharia Civil, 1926).

A cidadania e o direito ao voto, no Brasil, ficaram restritos, até 1930, aos homens. A Revolução Francesa e o Iluminismo, embora tenham inspirado os movimentos sufragistas e ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, reforçaram o ideal de feminilidade que confinava as mulheres ao

³²³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

papel de mãe e esposa, mantendo-as afastadas da esfera pública, apesar das críticas de figuras como Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft. Aqui não foi diferente, esses ideais revolucionários não foram capazes de influenciar mudanças no papel social das mulheres brasileiras.

A conquista do sufrágio universal no Brasil se deu por meio da organização de mulheres. A mais relevante foi a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), liderada por Bertha Lutz, que pressionou o governo federal diretamente. Após lutas e contestações judiciais, o voto feminino foi finalmente incluído no Código Eleitoral de 1932.

Quanto ao direito à educação, reformas educacionais como a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Reforma Gustavo Capanema, 1942, diferenciavam expressamente a educação de homens e mulheres, recomendando o ensino separado e orientando o ensino feminino para a "missão da mulher dentro do lar". Felizmente, em 1953, os diplomas de normalistas foram equiparados aos demais diplomas de ensino secundário, aumentando o acesso das mulheres à Universidade. Esses fatores, juntos, ajudaram a perpetuar a concentração de mulheres em carreiras tidas como "femininas", como Pedagogia, Letras e Serviço Social, enquanto no Direito, a participação ainda era menor (25% no início dos anos 70).

Outro fator que permitiu a entrada de mais mulheres no ensino superior foi a Reforma Universitária de 1968, implementada pela ditadura militar. Em contrapartida, as mudanças do regime ditatorial visavam o controle político sobre universidades, estudantes e professores, implicando em uma mudança brutal no ensino brasileiro, como veremos mais adiante. Com a ditadura perdendo força, retornaram ao Brasil mulheres militantes que tinham sido exiladas e, com isso, entrado em contato com teorias feministas do exterior. Isso, somado ao acesso das mulheres à universidade e ao papel crucial que as mulheres tiveram na busca por desaparecidos políticos no Brasil, criou o contexto para consolidação de um movimento feminista organizado nacionalmente.

Assim, restou demonstrado que, historicamente, as mulheres foram afastadas da participação política no Brasil e do acesso à educação. Também ficou claro que o acesso à educação foi um fator determinante, durante a Colônia, o Império e a Velha República, para o direito ao voto. Portanto, durante séculos, foi feita uma seleção dos indivíduos que teriam voz no Estado brasileiro: os homens, brancos e ricos.

A falta de direitos políticos das mulheres gera, até hoje, a sub-representação delas em cargos de poder. Os poderes Legislativo e Executivo são formados, em grande maioria, pelos menos homens, brancos e ricos de sempre e isso gera um impacto evidente no direito, já que associamos a criação das normas a esses poderes. Mas este trabalho procura dar enfoque aos impactos que essa estrutura teve

no Sistema de Justiça, cuja atuação preenche as regras de sentido. Coube pensar, assim, sobre a interpretação e aplicação do direito, partindo das teorias mais tradicionais sobre o tema.

No século XIX, teorias como a Escola da Exegese e o Formalismo Jurídico defendiam a supremacia da vontade do legislador. O juiz deveria apenas aplicar o sentido único da lei ao caso concreto por subsunção, usando métodos hermenêuticos tradicionais. Essa linha é contraditada pelo realismo jurídico, no século XX, um campo teórico que rompe com o formalismo ao defender que a discricionariedade do julgador é irrefutável. As normas são "infinitamente indeterminadas", e a decisão é tomada conforme as preferências subjetivas e influências extrajurídicas, como a política e os valores do juiz, servindo as regras apenas para justificar o que já foi decidido.

Depois, surgem teorias que ganham muita relevância no campo do positivismo normativista. Hans Kelsen, em sua Teoria Pura do Direito, admite a plurissignificação e indeterminação das normas. O juiz, intérprete autêntico, escolhe um sentido dentro da "moldura" de possibilidades da lei. Essa escolha é uma decisão subjetiva e livre do intérprete, no campo da política-jurídica, que na prática, produz a norma mais adequada ao caso.

Já Herbert Hart, entende que a linguagem do direito tem uma "textura aberta". Assim, nos casos fáceis há uma zona de foco e certeza, um sentido único da lei, mas nos *hard cases*, que estão numa zona de penumbra, o juiz tem uma função criativa/legisladora, limitada por regras primárias e secundárias, como a Regra de Reconhecimento.

Preocupado com a discricionariedade do juiz e com a possibilidade da interpretação fora da norma, Ronald Dworkin critica o positivismo, argumentando que o Direito é composto por regras e princípios. Assim, nos casos difíceis, os juízes recorrem a princípios para encontrar a única resposta correta, eliminando a discricionariedade. Os princípios, para Dworkin, são respeitados pelo seu conteúdo moral e são sopesados em caso de conflito.

Robert Alexy também adota a distinção entre regras e princípios, mas propõe que os princípios não conflitam, mas colidem, devendo ser ponderados através do Princípio da Proporcionalidade. Alexy, assim, defende a conexão necessária entre direito e moral, expressa na "pretensão de correção" do Direito.

Percebemos, assim, que o problema da determinação ou da indeterminação das normas ronda as principais teorias hermenêuticas do direito, assim como o debate sobre a aproximação ou o distanciamento entre direito e moral. Todavia, surgem movimentos críticos a esses debates, que entendem que eles existem apenas para mascarar a defesa de posições dominantes e o pressuposto de neutralidade do direito.

Entre os críticos, estão aqueles do *Critical Legal Studies*, surgido no final da década de 1960 nos EUA que se opõe à suposta neutralidade política do Direito, advogando por um comprometimento político dos juristas para contrabalançar os interesses do Estado liberal.

Para o CLS, a determinação ou indeterminação da norma não é um atributo inerente, mas é criada pelo "trabalho jurídico" do intérprete. O intérprete - trabalhador do direito-, influenciado por suas preferências não jurídicas, modela os materiais jurídicos, que são as regras, a doutrina, os princípios e os precedentes, para justificar o resultado desejado. Duncan Kennedy chega a descrever, em seus trabalhos, comportamentos estratégicos que os juristas usam para manipular o direito para alcançar um resultado específico sem perder o verniz da neutralidade.

A crítica ao formalismo, objetivismo e neutralidade do direito que é produzida no CLS dialoga com as críticas feministas do direito. Frances Olsen, por exemplo, parte das ideias desse movimento quando argumenta que o pensamento ocidental se estrutura em dualismos hierarquizados e sexualizados (ex: racional/irracional, objetivo/subjetivo). A parte masculina é identificada com os elementos superiores (racional, objetivo) e a feminina, com os inferiores (irracional, subjetivo), promovendo uma visão de que o Direito, por ser "racional e objetivo", é inerentemente masculino.

Olsen descreve três abordagens de crítica feminista ao Direito:

O reformismo legal desafia que o Direito seja objetivo, mas acredita que deveria ser, propondo reformas para torná-lo verdadeiramente racional e universal.

Já a linha que entende o direito como ordem patriarcal, aceita que o Direito é objetivo/universal, mas conclui que é, por isso, um mecanismo de dominação masculina, que mascara o ponto de vista do homem como a própria "neutralidade". Catharine MacKinnon, que conforme Olsen estaria nessa categoria, propõe a teoria de "dominação/subordinação" em oposição ao modelo tradicional de "semelhança e diferença", que tira o foco da diferença sexual e passa para a hierarquia de gênero, buscando a igualdade substantiva através da eliminação da subjugação sistemática.

Por fim, teoria crítica feminista na qual Olsen insere a si mesma, rejeita a sexualização e hierarquização dos dualismos. Vê o Direito como uma atividade humana, não intrinsecamente masculina, que contém elementos de ambos os lados, racional e irracional, a depender do trabalho que é exercido sobre ele e de quem é o trabalhador. Argumenta que a racionalidade, universalidade e objetividade do Direito são refutáveis e que o Direito não pode ser separado da política.

É possível estabelecer um diálogo com as ideias de Alda Facio. A feminista costa-riquense defende que o fenômeno legal é constituído por três componentes que se relacionam dialeticamente:

1. Componente normativo formal: a lei escrita; 2. Componente estrutural: o conteúdo atribuído à lei

pelos operadores do sistema de justiça (juízes, polícia, etc.) na sua aplicação e interpretação e; 3. O componente político-cultural: O conteúdo dado pela sociedade (doutrinas, costumes, senso comum, atitudes).

A partir disso, Facio propõe uma metodologia de seis passos para a análise de gênero, começando e terminando pela tomada de consciência coletiva da subordinação feminina, o que se assemelha à proposta de MacKinnon. Essa metodologia passa pela rejeição da universalidade, com o rompimento da universalização do sujeito feminino, para identificar qual mulher está sendo contemplada ou excluída pela lei. Isso se relaciona à Interseccionalidade, termo cunhado por Kimberlê Crenshaw, que analisa a interligação de eixos de opressão gênero, raça e classe.

No Brasil, as críticas feministas ao direito conectam atuação acadêmica, luta política, inclusão das perspectivas de raça e classe e interdisciplinaridade.

Aqui, a socióloga Heleieth Saffioti foi uma fonte crucial para as críticas feministas ao direito. Em *A Mulher na Sociedade de Classes* (1967), formulou a teoria de que o patriarcado é um sistema de dominação-exploração intrinsecamente ligado ao capitalismo. Em *O Poder do Macho* (1987) e *Gênero, Patriarcado e Violência* (2015), Saffioti desenvolveu a "Teoria do Nó", que postula a simbiose e interconexão estrutural das três ordens de opressão: gênero, raça/etnia e classe social. Segundo essa visão, a análise de gênero deve obrigatoriamente considerar as demais ordens para refletir a totalidade da realidade social.

As primeiras críticas das feministas jurídicas partiram desse referencial teórico. Silvia Pimentel, em *A Evolução dos Direitos da Mulher* (1978), analisou a posição da mulher sob as perspectivas jurídica, sociológica e axiológica, propondo a integração dessas visões para a ampliação de direitos. Pesquisas pioneiras, como *Quando a vítima é mulher*, de Ardaillon e Debert (1987), e as obras de Pimentel, Pandjjarjian e Schritzmeyer, *Estupro Crime ou Cortesia* (1998), constataram a presença de estereótipos de gênero, preconceitos e discriminações na atuação de juízes, promotores e advogados. O trabalho de Pimentel e Pandjjarjian em *Percepções das Mulheres em Relação ao Direito e à Justiça* (1996) revelou o abismo entre o "direito ideal" e o "direito real" na vida das mulheres e Silvia Pimentel, Beatriz Di Giorgi e Flávia Piovesan, em *A Figura/Personagem Mulher em Processos de Família* (1993) trataram sobre como concepções conservadoras e patriarcais implicam em reprodução da discriminação de gênero pelo Poder Judiciário.

Em todas as pesquisas, a conclusão é que a aplicação do Direito é um momento em que valores hegemônicos, patriarcais e racistas, muitas vezes atuam, impedindo a justiça.

Para a evolução do pensamento feminista como um todo, e também no direito, foi de suma importância enegrecer o debate, desafiando concepções eurocêntricas e elitizadas. Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro tiveram um papel fundamental ao denunciarem a exclusão e invisibilidade das especificidades das mulheres negras nos trabalhos e coletivos feministas majoritariamente brancos. Nesse mesmo sentido, é preciso dar destaque a juristas como Eunice Prudente e Dora Lúcia Bertúlio, que denunciaram a existência de legislações racistas e a perpetuação do racismo nas estruturas sociais e políticas brasileiras, mesmo após a abolição.

Entende-se, assim, que o Direito não é um campo neutro e objetivo, mas sim um espaço de disputa política e de reprodução de relações de poder, exigindo um compromisso contínuo com a transformação das estruturas jurídicas para promover a dignidade de todas as mulheres.

Algumas dessas transformações ocorreram nos últimos anos, demonstrando o impacto das teorias jurídicas feministas na legislação brasileira. Consideramos as leis que foram criadas a partir do diálogo intenso com os movimentos sociais e as demandas das mulheres, e que impactaram diretamente na forma como os operadores do direito trabalham.

A articulação da luta feminista com as instituições, durante a Década da Mulher da ONU (1975-1985) resultou na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW, 1979). A CEDAW define a discriminação de gênero e estabelece as responsabilidades dos Estados-parte em erradicá-la. O Brasil ratificou a Convenção em 1984, mas inicialmente com reservas a artigos que garantiam igualdade nos atos civis e nas relações familiares, devido ao Código Civil de 1916 (que previa a chefia masculina da sociedade conjugal e o pátrio poder). Essas reservas foram derrubadas em 1994, após a Constituição de 1988.

A Convenção CEDAW estabeleceu a criação de um Comitê de monitoramento, do qual Silvia Pimentel chegou a ser presidente, responsável por elaborar recomendações gerais e específicas para os Estados-parte. Posteriormente, um Protocolo Facultativo, ratificado pelo Brasil em 2002, deu ao Comitê a função de receber denúncias de violações, funcionando como uma espécie de corte internacional.

As conquistas na Constituição Federal de 1988 também se deram a partir da articulação feminista. A Campanha "Mulher e Constituinte" e a "Carta da Mulher Brasileira aos Constituintes", articuladas pelo Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM) e pela Comissão de Juristas Feministas, garantiram a inclusão das demandas femininas na Carta Magna, junto com as mulheres eleitas para o Congresso Constituinte, que formavam o chamado "Lobby do Batom".

A elaboração da Constituição se deu por meio de um Congresso que tinha influência de figuras ligadas ao regime autoritário da Ditadura Militar e de setores da burguesia que queriam garantir os seus interesses. Apesar das dificuldades, a mobilização de movimentos sociais foi crucial, permitindo a apresentação de emendas populares e a realização de audiências públicas.

Além do movimento de mulheres, o movimento negro e o movimento indígena tiveram participações fundamentais para garantir o caráter democrático da Constituição. Destaquem-se as participações de Lélia Gonzalez, denunciando o mito da "democracia racial" e o "apartheid" brasileiro, de Ailton Krenak, protestando contra a agressão do poder econômico aos povos indígenas, pintando o rosto de preto em sinal de luto.

No que se refere à igualdade de gênero, a CF/88 firmou a igualdade expressa entre homens e mulheres (Art. 5º, I) e estabeleceu a igualdade de direitos e deveres na sociedade conjugal (Art. 226, §5º), além de obrigar o Estado a coibir a violência familiar (Art. 226, §8º). CF/88 firmou a igualdade expressa entre homens e mulheres (Art. 5º, I) e estabeleceu a igualdade de direitos e deveres na sociedade conjugal (Art. 226, §5º), além de obrigar o Estado a coibir a violência familiar (Art. 226, §8º).

Poucos anos depois de promulgada a Constituição, o Brasil se tornou signatário da Convenção de Belém do Pará, que incluiu a violência de gênero contra a mulher como uma violação aos direitos humanos. O Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH), com sua Comissão e Corte, monitora a aplicação desses compromissos e exerce o Controle de Convencionalidade, obrigando as autoridades públicas brasileiras a harmonizarem sua prática com a jurisprudência interamericana.

Essa Convenção fundamentou a condenação do Brasil em 2001 pela Comissão Interamericana, no Caso Maria da Penha Maia Fernandes, por negligência e omissão na punição do agressor, forçou o Estado a criar uma legislação específica, resultando na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006).

A Lei Maria da Penha se tornou referência mundial de proteção contra a violência contra a mulher por estabelecer, para além do caráter punitivo, uma série de medidas de prevenção. Assim, o Sistema de Justiça foi modificado pela LMP, sendo criados juizados especiais e práticas jurídicas diferenciadas para abordar a violência de gênero. Foram muitas inovações a partir de uma lei pensada em conjunto com um consórcio de organizações feministas.

Essas normas internacionais e nacionais, para terem eficácia, demandam um comprometimento dos operadores do direito com a perspectiva de gênero, rejeitando o formalismo e a suposta neutralidade do direito. Também é preciso destacar como elas, junto com outros tratados de

direitos humanos, formam um arcabouço de proteção aos direitos humanos das mulheres, que tem base no constitucionalismo internacional ou internacionalismo constitucional. Importante, portanto, conhecer a forma como a Constituição de 1988 articulou a promoção dos direitos humanos.

O caráter democrático da CF/88 é complementado por uma orientação internacionalista, que estabelece a prevalência dos direitos humanos (Art. 4º) e a aplicação imediata das normas definidoras de direitos e garantias fundamentais (Art. 5º, §1º). A incorporação de tratados internacionais no Brasil, assim, se dá a partir de um sistema misto, sendo monista ao incorporar automaticamente os tratados internacionais de direitos humanos (TIDH), e dualista para os demais. O Art. 5º, §2º, institui uma cláusula aberta de recepção que permite a incorporação de direitos enunciados em tratados ao rol dos direitos constitucionalmente consagrados.

Vale dizer que há mais de uma teoria sobre o caráter dos TIDH dentro do ordenamento jurídico brasileiro. Neste trabalho, adotamos a corrente constitucionalista, que confere maior força e eficácia aos direitos humanos. É essa concepção que dá força às obrigações internacionais do Brasil em relação à educação e à eliminação de discriminações de gênero e raça.

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e à promoção da compreensão, tolerância e amizade entre grupos raciais e religiosos. O PIDESC assegura, em seu Artigo 3º, a igualdade de homens e mulheres no gozo de todos os direitos econômicos, sociais e culturais.

Já a Convenção CEDAW, em seu Artigo 10, alínea "c", obriga os Estados a adotarem medidas para a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis de ensino, mediante a modificação de livros, programas escolares e adaptação de métodos de ensino. E o seu Artigo 5º estabelece o dever de modificar os padrões socioculturais de conduta para eliminar preconceitos e práticas consuetudinárias baseadas na ideia de inferioridade/superioridade ou em funções estereotipadas de homens e mulheres.

O Comitê CEDAW, nas Observações Finais ao Brasil, de 2024, recomendou explicitamente que o Brasil "continue implementando e fortalecendo medidas, incluindo educação sobre igualdade de gênero em todos os níveis de ensino", para eliminar estereótipos. Ademais, a Recomendação Geral nº 33 do Comitê destaca que estereótipos de gênero no sistema judicial prejudicam o acesso à justiça e recomenda a capacitação abrangente de todos os operadores e estudantes de Direito em matéria de gênero.

No que diz respeito ao racismo, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), no Artigo 7º, estabelece o compromisso dos Estados de tomar medidas imediatas e eficazes no campo do ensino, educação, cultura e informação para lutar contra os preconceitos que levam à discriminação racial. O Comitê de monitoramento da CERD, ademais, na Observações ao Brasil, de 2022, manifestou preocupação com a persistente disparidade no analfabetismo entre negros e brancos e a redução da eficácia da Lei de Cotas para quem enfrenta discriminação interseccional.

A interpretação conjunta e sistemática dos tratados (em razão dos princípios da indivisibilidade e interdependência) cria para os Estados a obrigação de agir ativamente para eliminar padrões sociais e culturais racistas e patriarcais, sendo a educação o campo de ação indicado.

O arcabouço jurídico interamericano segue o mesmo padrão. O Protocolo Adicional ao Pacto de San José da Costa Rica (Art. 13) detalha o direito à educação com vistas ao desenvolvimento da personalidade humana, respeito aos direitos humanos, pluralismo e à participação em uma sociedade democrática e pluralista.

Especificamente sobre gênero e ensino jurídico, a Convenção de Belém do Pará, no Artigo 8º, alíneas "b" e "c", estabelece a obrigação de o Brasil promover a educação jurídica com perspectiva de gênero para toda a população, e especialmente para "todo pessoal judiciário e policial e demais responsáveis pela aplicação da lei". Já a Convenção Interamericana contra o Racismo reafirma e aprofunda a CERD, reconhecendo explicitamente as formas múltiplas ou extremas de racismo, discriminação e intolerância, impulsionadas pela interseccionalidade.

O conjunto das normas internacionais (ONU e OEA), interpretadas por seus Comitês, impõe ao Brasil o dever de adotar a educação jurídica com perspectiva de gênero como um dos caminhos para a eliminação dos padrões sociais e culturais racistas e patriarcais. Corrobora com essa obrigação a condenação do Brasil no Caso *Márcia Barbosa Lopez*, pela Corte IDH. A sentença da Corte, entre outras coisas, determinou que o Estado brasileiro tomasse providências para capacitar o Sistema de Justiça a atuar com perspectiva de gênero.

Algumas boas práticas de aplicação da perspectiva de gênero já existiam no Brasil antes dessa condenação na OEA, como a Delegacia de Defesa da Mulher (DEAM), criada em São Paulo em 1985, mas era preciso garantir um tratamento qualificado às mulheres em todos os momentos, pré-processuais e processuais. Assim, a sentença do Caso *Márcia*, associada à determinação da Lei Maria da Penha de obrigatoriedade da capacitação permanente dos membros do Sistema de Justiça em matéria de gênero, incentivou a criação de uma série de protocolos de conduta.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) lidera a uniformização da perspectiva de gênero na magistratura. O Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero (2021) foi lançado para orientar juízes e, em 2023, tornou-se vinculativo (obrigatório) pela Recomendação 123 do CNJ. A Resolução CNJ nº 492/2023 criou mecanismos concretos, como o Banco de Sentenças e Decisões com aplicação do Protocolo, para monitorar e replicar boas práticas e obrigatoriedade de cursos de formação inicial e continuada sobre direitos humanos, gênero, raça e etnia, institucionalizando a interseccionalidade.

O Tribunal Superior do Trabalho (TST) lançou em 2024 um protocolo que incorpora explicitamente as perspectivas de classe, gênero, raça, etnia, deficiência, idade, orientação sexual e identidade de gênero.

O Ministério Público (CNMP) está em fase final de elaboração do seu próprio Protocolo de Atuação com Perspectiva de Gênero, que complementarará o do CNJ ao focar na fase de instrução processual.

A Defensoria Pública (DPU) lançou o Manual de Atuação com Perspectiva de Gênero ("DPU por Elas"), enfatizando o acolhimento, a qualidade do atendimento e, principalmente, o respeito à autonomia da mulher assistida em suas decisões.

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) adotou a Súmula 09 (2019) do Conselho Federal que determinou que a violência contra a mulher configura falta de idoneidade moral para inscrição. A Lei 14.612/2023 incluiu o assédio moral ou sexual e a discriminação como infrações ético-disciplinares.

O que temos até aqui é que a capacitação dos profissionais de direito para atuar com perspectiva de gênero é requisito fundamental para efetivar os direitos humanos das mulheres. Direitos esses, que foram conquistados a partir da conjunção da luta política, institucional e acadêmica, rompendo com concepções do direito que perpetuam estruturas patriarcais como se elas fossem neutras, formais e objetivas.

Ora, essa capacitação não pode ficar restrita apenas aos profissionais do direito, ela precisa ser implementada nas graduações, para que os estudantes se formem, desde o início, de forma crítica.

Os cursos de Direito foram criados em 1827 para sistematizar a ideologia liberal e formar a elite política e burocrática do Estado (bacharelismo). Essa elite inicial era composta majoritariamente por homens brancos, livres e proprietários. O ensino era conservador e dogmático, focado na leitura e interpretação literal da lei, e conservador, perpetuando as posições sociais hegemônicas.

Algumas reformas afetaram o caráter desses cursos. A de 1879 autorizou faculdades privadas e liberou a frequência, devido à baixa qualidade do ensino, depois, após 1889, durante Velha República, o ensino jurídico se expandiu, permitindo o acesso da classe média e mudando o foco do controle estatal para os interesses privados. Na Ditadura Militar a reforma favoreceu um *boom* de ingressos, mas impôs forte controle ideológico, transformando o ensino em um modelo tecnicista e acrítico. Com a redemocratização surgiu a necessidade da flexibilização curricular para incluir perspectivas humanísticas e interseccionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, de 1996, estabeleceu as finalidades da educação superior (estimular a pesquisa, extensão e pensamento reflexivo), mas a crítica é que esses objetivos não são efetivados. A divisão entre Faculdades, Centros Universitários e Universidades acentuou a privatização/mercantilização, já que universidades são as únicas obrigadas a conciliar ensino, pesquisa e extensão, enquanto Faculdades e Centros Universitários podem evitar esse tripé, o que é economicamente mais vantajoso para instituições com fins lucrativos.

Os dados do Ministério da Educação de 2024 mostram que, no Brasil, existem 1.954 cursos de Direito no Brasil. A maioria esmagadora (1.734) é oferecida pela iniciativa privada; apenas 220 são públicos. A maior parte (1.121) das instituições privadas sem fins lucrativos, oferecendo mais de 9 vezes o número de vagas das IES públicas.

Ocorre que concomitantemente a essa mercantilização da educação superior, o acesso a ele tem sido facilitado. Desde a década de 1980, há paridade de gênero no acesso, sendo as mulheres a maioria no ensino superior em geral. A Lei de Cotas (2012) e a ADPF 186/2012 foram cruciais para a paridade racial, exigindo a reserva de vagas em federais com base em escola pública, renda e percentual de pretos, pardos, indígenas e quilombolas da região. Em 2021, estudantes pretos, pardos ou indígenas se tornaram a maioria (52,4%) no ensino superior. No Direito, 36,64% dos ingressantes são pretos, pardos ou indígenas, em sua maioria em IES privadas.

Um dos problemas enfrentados, hoje, em todo ensino superior, é a permanência estudantil. Há uma grande discrepância entre o número de vagas autorizadas, ingressantes e concluintes. Para além do ingresso, o texto destaca que políticas de permanência (auxílio transporte, moradia estudantil) são cruciais para combater a evasão e garantir que os estudantes de baixa renda concluam seus cursos.

O ensino do direito, além desses desafios estruturais da IES do Brasil, tem dinâmicas específicas que precisam ser enfrentadas.

O CLS critica o ensino jurídico por reproduzir o Direito como um sistema objetivo, neutro e científico, o que esconde sua natureza política e ideológica. Esse modelo falha ao desvincular o

Direito da vida real e das suas implicações sociais. A formação tradicional visa apenas a treinar "solucionadores de problemas" ou "trabalhadores do direito" burocratas, segundo Duncan Kennedy que, alienados, não questionam o sistema e servem aos interesses das classes dominantes.

No Brasil, a existência de quase dois mil cursos de Direito no Brasil torna difícil garantir a qualidade do ensino, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DNCGD), que exigem uma "postura reflexiva e de visão crítica". A maioria das instituições é privada e não obrigada a conciliar ensino, pesquisa e extensão (como é o caso das universidades), priorizando os interesses de mercado e o lucro em detrimento da formação crítica e reflexiva dos estudantes.

O Estágio Curricular Supervisionado, embora obrigatório, foi desvirtuado. As IES terceirizam o ensino prático para parceiros externos, como escritórios e órgãos do judiciário, sem a devida fiscalização e acompanhamento. Assim, nos escritórios, os estudantes são frequentemente submetidos a trabalhos burocráticos, repetitivos e pouco educativos, ou, em casos graves, a práticas abusivas de trabalho e alta pressão.

Essa inserção precoce no mercado faz com que os estágios se tornem a prioridade do aluno, internalizando a hierarquia do mercado antes do preparo teórico e crítico, o que o sociólogo Duncan Kennedy chamou de incapacitação para a autonomia.

Outra questão é que o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (EOAB), instituído em 1996, se tornou o principal indicador de qualidade dos cursos, especialmente após a criação do selo "OAB Recomenda". A ênfase na aprovação no EOAB direciona os currículos para a memorização e o conhecimento acrítico, pautado em materiais simplificados e aulas expositivas e conservadoras.

Esse foco técnico favorece, conforme Duncan Kennedy, o ensino de competências rudimentares e essencialmente instrumentais, que trata o Direito de forma estática, formal e dissociada da política, paralisando o estudante.

A combinação desses fatores (mercantilização, falta de monitoramento, estágios abusivos e foco no EOAB) promove um ensino que reproduz as hierarquias externas, levando os operadores jurídicos a desenvolverem a "perspectiva do opressor"- uma abordagem individualista e formalista que ignora as circunstâncias históricas e sociológicas, servindo assim à manutenção das relações de poder na sociedade.

Diante dessas tensões e desafios, sugere-se unir a teoria à prática e procurar fomentar um ensino jurídico nas graduações com base na liberdade e na crítica. A transformação do ensino jurídico tradicional exige uma ruptura tanto na metodologia quanto no conteúdo, baseada em uma pedagogia crítica e libertadora.

Para tanto, Paulo Freire é a base teórica essencial. Freire defende a educação como prática libertadora e dialógica, que desnaturaliza estruturas opressoras e promove a conscientização, rejeita a "educação bancária", o depósito de conteúdo, em favor de um processo que fomente a criticidade e a atuação dos estudantes como sujeitos. Com isso, afirma a "politicidade" da educação, que não é neutra, exigindo que o ensino seja permeado pela ética universal de não discriminação de raça, gênero ou classe. Para conseguir tal feito, o professor deve buscar o equilíbrio entre liberdade e autoridade, para não cair no autoritarismo ou na licenciosidade.

Corroborando com essa linha de educação o pensamento de bell hooks, que critica o papel tradicional da universidade por reforçar a supremacia branca, imperialismo, sexismo e racismo. Aulas com perspectiva feminista e crítica são um ato de ativismo político, que deve usar o conflito e a tensão em sala de aula como catalisadores para o crescimento e novas formas de pensar. A metodologia tradicional é menos trabalhosa, e a pedagogia engajada enfrenta resistência institucional e de alunos.

Ademais, Pedro Demo e José Garcez Ghirardi alertam que o processo educacional pode se tornar mero treinamento se não estimular o questionamento crítico e criativo, reproduzindo uma ideologia hegemônica que se apresenta como neutra e objetiva

Em sala de aula, o foco deve ser na aprendizagem. O professor atua como facilitador, e o cerne do processo é a forma como o aluno articula a teoria e a prática a partir de sua reflexão. Para romper com a hierarquia e o ensino tradicional, são necessárias metodologias ativas que exigem engajamento permanente e preparação do professor, o que é desafiador.

Ademais, é preciso repensar o sistema de avaliação dos alunos, complementando a avaliação certificatória com a formativa, que avalia *para* o aluno, permitindo-lhe analisar seu trabalho e aperfeiçoar suas estratégias de aprendizagem ao longo do tempo.

A mudança do conteúdo também é fundamental. Os cursos de Direito devem assumir a posição ideológica da não discriminação e jogar luz sobre a falta de formalismo, objetivismo e neutralidade do Direito. É crucial a inclusão de temas de gênero, raça e classe nas disciplinas, pois a formação acrítica produz "trabalhadores do direito alienados" que perpetuam discriminações. Mas vale dizer que aulas sobre esses temas são inevitavelmente ligadas à vivência prática dos alunos e professores, exigindo que o professor esteja preparado para acolher o debate e a tomada de consciência da própria subordinação.

Estratégias pedagógicas bem pensadas e direcionadas podem levar a uma mudança significativa da forma de se pensar o direito dentro dos cursos de graduação. Mas elas são desafiadoras, em muitos sentidos, e precisam de engajamento ativo do professor e dos alunos. Por

isso, é importante conhecer experiências anteriores que já tenham feito essa prática. É o caso da disciplina Optativa Direito, Gênero e Igualdade da PUC-SP.

A Optativa surgiu após alunas do Coletivo Feminista Yabá denunciarem uma fala misógina de um professor. A Professora Silvia Pimentel, conhecida por sua atuação feminista, inclusive no Comitê CEDAW da ONU, junto com o Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade da PUC-SP, percebendo a falta de protocolos internos para lidar com esses casos, propôs duas ações à Faculdade de Direito da PUC-SP: a criação de Diretrizes sobre assédio moral, sexual e discriminação na PUC-SP e a criação da disciplina Optativa.

As diretrizes foram elaboradas pelo Grupo de Pesquisa em conjunto com o Coletivo Yabá e, após mobilização discente e aprovação unânime do Conselho da Faculdade, foram estendidas a toda a universidade, sendo integralmente aprovadas pelo Conselho Universitário (Consun) em agosto de 2016. As diretrizes visam promover igualdade, respeitar a diversidade, combater condutas discriminatórias e estabelecer medidas de resposta a ocorrências.

A Optativa, criada em 2015, era aberta a alunos de todos os cursos da universidade. Nasceu como uma proposta pedagógica inovadora para fomentar o debate sobre os direitos das mulheres e a questão do assédio, com aulas em formato de diálogo e construção coletiva, objetivando inserir verdadeiramente o debate sobre gênero na Faculdade de Direito e na PUC-SP como um todo.

Além das atividades em sala de aula, através do Grupo de Pesquisa Direito, Discriminação de Gênero e Igualdade, em parceria com coletivos de alunos, outras instâncias da universidade e instituições externas, foram promovidos diversos eventos. Entre Cine-debates muito relevantes, palestras, manifestações artísticas e lançamento de livros, o Grupo e a Optativa fomentaram o debate sobre gênero não só na faculdade de direito, mas em toda a PUC-SP.

Após 19 semestres em que a disciplina foi reinventada muitas vezes para se adaptar à conjuntura política, às mudanças legislativas e à pandemia de COVID-19, a Optativa Direito, Gênero e Discriminação foi encerrada, não por falta de interesse, mas por mudanças curriculares na PUC-SP que extinguiram o formato "optativa da universidade". Os quase dez anos da Optativa permitiram que fosse alcançado seu objetivo, já que foram criados novos grupos de pesquisa e disciplinas na Faculdade de Direito da PUC-SP aplicando a interpretação crítica do direito, com perspectiva de gênero e raça. Assim, o interesse dos alunos permanece e a possibilidade de formação feminista e engajada ainda resiste.

A equipe passou a construir uma das novas disciplinas sobre a perspectiva de gênero no Direito, a extensionista "Feminismo na Prática: estratégias contra o assédio moral e o assédio sexual".

Além disso, foi criada uma cadeira no mestrado em Direito da PUC-SP, “Crítica Feminista do Direito: constitucionalidade e convencionalidade”, que terá sua primeira turma em 2026.

A nova disciplina Extensionista, em seu primeiro semestre, tem enfoque na prática, com um bloco de aulas introdutórias reduzido e um trabalho de campo ambicioso. A professora Silvia Pimentel, a professora Mônica de Melo e a equipe trabalharam com alunos de duas turmas em conjunto, em quatro projetos de extensão simultâneos com instituições parceiras (Escritório Modelo da PUC-SP, Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde, Movimento Sem-Teto do Centro e Promotoras Legais Populares), a partir das necessidades específicas de cada parceiro. A nova estrutura exigiu ainda mais dedicação dos alunos, sendo o foco a aplicação da teoria.

Ambas as experiências são exemplos de como, apesar das dificuldades decorrentes da inovação temática e metodológica, é possível aplicar o ensino jurídico crítico com perspectiva de gênero nas faculdades de Direito. Ademais, a dinâmica das aulas ministradas são exemplos práticos de todos os aspectos teóricos que foram desenvolvidos ao longo dessa pesquisa.

Em síntese, o presente estudo demonstrou que a formação do Direito e do Estado-nação brasileiro se deu sob estruturas de poder patriarcais, racistas e classistas, as quais negaram historicamente a cidadania plena e o acesso à educação para a maioria das mulheres. O sistema jurídico, longe de ser neutro ou meramente técnico, funciona como um campo de reprodução dessas hierarquias, mascarando a dominação sob a retórica do formalismo e da objetividade. A efetivação dos Direitos Humanos das Mulheres, portanto, não se esgota na adoção de normas robustas, como a Lei Maria da Penha e a Convenção de Belém do Pará, mas exige uma profunda transformação cultural e institucional, que incida diretamente sobre a interpretação e a aplicação do Direito. É neste ponto que a educação jurídica crítica com perspectiva de gênero se revela estratégica.

A proposta de um ensino jurídico com perspectiva de gênero desde as graduações em direito surge como o caminho para essa transformação. Inspirada na pedagogia libertadora de Paulo Freire, essa abordagem se contrapõe ao ensino tradicional, eurocêntrico e androcêntrico, ao problematizar o caráter político e excludente do Direito. O estudo de caso da Optativa Direito, Gênero e Igualdade, da PUC-SP, exemplifica um modelo pedagógico que, ao unir teoria e prática e fomentar o protagonismo estudantil, forma operadores do Direito capazes de reconhecer as opressões interseccionais de gênero, raça e classe. Conclui-se que o repensar da formação dos juristas é uma condição indispensável para a construção de um Direito que atue, de fato, como instrumento de emancipação e justiça social para as mulheres e para todos os grupos historicamente minorizados.

REFERÊNCIAS

- ABBOUD, George. Discricionariedade judicial em 5 dimensões: o caso do direito brasileiro. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011
- ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. São Paulo: Malheiros Editores, 2015
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. O que é feminismo. 6.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985
- ALVES, Branca Moreira. A luta das sufragistas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Pensamento feminista brasileiro – formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 49-63, 2019
- ANDRADE, Vera Regina de. In: PIMENTEL, Silvia; MELLO, Maria Luisa (coord.). Gênero, direito e sociedade. Florianópolis: Insular, 2020
- APOLINÁRIO, Laerte; CRUZ, Myrt; GIMENES, Nelson; PADULA, Roberto. Avaliação do ensino remoto emergencial na PUC-SP no contexto da pandemia de COVID-19. 1. ed. São Paulo: Educ, 2023
- ARANTES, Aldo; *et al.* Por que a democracia e a constituição estão sendo atacadas? Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019
- ARDAILLON, Danielle; DEBERT, Guita Grin. Quando a vítima é mulher: análise de julgamentos de crimes de estupro, espancamento e homicídio. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987
- ADORNO, Sérgio. Os Aprendizes do Poder: o bacharelismo liberal na política brasileira. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2019
- BAMBIRRA, Vânia. A luta pelas "Diretas" e pela Constituinte no Brasil. InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília, v. 10, n. 2, p. 769-781, jul. /dez. 2024
- BARWINSKI, G. E. Estereótipos de gênero e tomada de decisão judicial. 2019. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019
- BEAUVOIR. Simone de; tradução BRANT, Alcida. O Segundo Sexo, volume 2, a Experiência Vivida. 3a ed. Editora Nova Fronteira, 2016
- BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. URI: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106299>, 1989
- BEVILÁQUA, Clóvis. Comentários ao Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. V. 2. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940

- BIROLI, Flavia; MIGUEL, Luis Felipe. Feminismo e Política: uma introdução. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014
- BITTAR, Eduardo C. B. Estudos sobre o Ensino Jurídico. São Paulo: Atlas, 2006
- BUCCI, Maria Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani (orgs.). O ensino jurídico no bicentenário da Independência. 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022. Disponível em: https://direito.usp.br/pca/arquivos/d708e204d4c9_livro-ensino-juridico-no-bicentenario-maria-paula-dallari-bucci-e-rodrigo-pagani-orgs-2022-1.pdf Acesso em 14 de nov. de 2025
- BUTLER, Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade; tradução Renato Aguiar. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CALAZANS, Myllena; CORTES, Iáris Ramalho. 2011. O processo de criação, aprovação e implementação da Lei Maria da Penha. In: CAMPOS, Carmen Hein de (org.) Lei Maria da Penha: comentada em uma perspectiva jurídico feminista. Rio de Janeiro: Lumens Juris, pp. 39-63.
- CAMPOS, Carmen Hein de. Criminologia feminista: teoria feminista e crítica às criminologias. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017
- CAMPOS, Carmen Hein de; SEVERI, Fabiana Cristina; CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. In: SEVERI, Fabiana Cristina; MATOS, Talyta Costa de (rev.). Feminismos e direito no Brasil. São Paulo: Saraiva Educação, 2019
- CAMPOS, Luiz Augusto; LIMA, Márcia (orgs.). O Impacto das cotas [livro eletrônico]: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2025.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002
- CARREIRA, Denise et al. Gênero e Educação: Fortalecendo uma Agenda Para as Políticas Educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016
- CHAKIAN, Sílvia. A Construção dos Direitos das Mulheres – histórias, limites e diretrizes para uma proteção eficiente. Rio de Janeiro; Editora Lumen Juris, 2019.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxofdTPRVBR78m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 14 de nov. de 2025

- CISNE, Miria; IANAEL, Fernanda. Vozes de resistência no Brasil colonial: o protagonismo de mulheres negras. Rev Katálysis., Florianópolis, v.25, n. 2, p. 191-201, maio-ago. 2022 ISSN 1982-0259, <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84661>
- CISNE, M.; SANTOS, F. Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2018.
- CRENSHAW, Kimberlè. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8.
- COLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. Interseccionalidade. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021
- COOK, Rebecca; CUSACK, Simone. Estereótipos de Gênero e o Direito. Trad. Beatriz Cardoso. São Paulo: Atlas, 2010
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Os Direitos da Mulher e da Cidadã por Olímpia de Gouges. 1a ed. São Paulo; Editora Saraiva, 2016
- DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe [recurso eletrônico] / Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016
- DEMO, Pedro. Pesquisa e Construção do Conhecimento. 3ª ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- DWORKIN, Ronald. Levando os Direitos a Sério. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002
- EICHLER, Margrit. Nonsexist Research Methods: A Practical Guide. Boston: Unwin Hyman, 1988.
- FACIO, Alda. Cuando el Género Suena, Cambios Trae: Guía metodológica para el análisis de género del fenómeno jurídico. San José: Ediciones FLACSO, 1992
- FEDERICI, Silvia. Tradução SYCORAX, Coletivo. O Calibã e a Bruxa, Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva. 1a ed. São Paulo; Editora Elefante, 2018
- FEDERICI, Silvia. Tradução SYCORAX, Coletivo. O Ponto Zero da Revolução: Trabalho Doméstico, Reprodução e Luta Feminista. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2019
- FERNANDES, F. A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Prefácio José de Souza Martins. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006
- FERNANDES, O desafio educacional. São Paulo: Expressão Popular, 2024
- FRASER, N. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). Pensamento Feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 25-48, 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed - São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)
- GHIRARDI, José Garcez *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico / José Garcez Ghirardi*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012
- GOMES, Matheus; HIRATA, Guilherme. Determinantes da evasão no ensino superior: uma abordagem de riscos competitivos. *Pesquisa e planejamento econômico - ppe*, v. 52, n. 3, dez. 2022, DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/ppe52n3art1>
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Organização e apresentação de Flávia Rios e Marcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020
- HART, H. L. A. *O Conceito de Direito*. Trad. A. Ribeiro Mendes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986
- HESPANHA, António Manuel. *O caleidoscópio do direito: o direito e a justiça nos dias e no mundo de hoje*. 2. ed., reelaborada. Coimbra: Almedina, 2009
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017
- HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. Trad. Márcio Suzuki. São Paulo: Principis, 1913
- KARASCH, Mary. *A Vida dos Escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000
- KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do Feminino: a Mulher Freudiana na Passagem para a Modernidade*. 2a ed. São Paulo; Editora Boitempo, 2016
- KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KENNEDY, Duncan. *Esquerda e Direito: Ensaio de Teoria Jurídica Crítica*. Trad. Ricardo Prestes Pazello e Salo de Carvalho. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.
- KENNEDY, Duncan. Ensino Jurídico e Reprodução da Hierarquia. *Revista Direito E Práxis*, 12(2), 1419–1453. 2021. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/59769>
- KOZICKI, Katya; PUGLIESE, William. O conceito de direito em Hart. *Enciclopédia Jurídica da PUC-SP*. Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito, Edição 1, maio de 2017.

- LERNER, Gerda. A Criação do Patriarcado: História da Opressão das Mulheres pelos Homens. São Paulo: Editora Cultrix, 2020
- MACHADO, Ana Mara França; PUSCHEL, Flavia Portella; LUZ, Yuri Corrêa da. Três reações a um panfleto de Duncan Kennedy. Revista Direito GV4, V. 2 N. 2, P. 225 - 244, JUL-DEZ 2006. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/6bd5fceb-27ee-4a51-9457-501c523a7c08> Acesso em 14 de nov. de 2025
- MACHADO, Antônio Alberto. Ensino Jurídico e Mudança Social. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009
- MACKINNON, Catharine A. Toward a Feminist Theory of the State. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989
- MAGANE, Renata. Hermenêutica jurídica feminista: decisão judicial na perspectiva da teoria crítica. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022
- MARSHALL, T. H; BOTTOMORE, Tom. Cidadania e Classe Social. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021
- MARTINS, Carlos Eduardo. O que é o capitalismo monopolista. São Paulo: Brasiliense, 2009
- MORAES, Alexandre de. Direito Constitucional. 41. ed. São Paulo: Atlas, 2025
- MOREIRA, Adilson. ALMEIDA, Philippe Oliveira; CORBO, Wallace. Manual de Educação Jurídica Antirracista (volume 1). Editora Contracorrente, 2022
- NASCIMENTO, Clayton. Macacos: monólogo em 9 episódios e 1 ato. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022
- NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW/ONU). Nova Iorque, 1979
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino Jurídico: saber e poder. São Paulo: Acadêmica, 1988
- ROSAS, Roberto. Do curso jurídico ao exame de ordem. In: 80 anos da OAB e a história do Brasil. Brasília: OAB Editora, 2010. p. 144 – 150
- OLSEN, Frances. El Sexo del Derecho. Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho, n. 7, p. 1-28, 1990
- PEIXOTO, Priscila Bermudes. O exame médico pré-nupcial em debate: uma proposta de intervenção eugênica no Brasil, 1910-1940 - <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/CpXRJc9nLcFgtvPTdNddgQf/?lang=pt&format=pdf>, 2016
- PIMENTEL, Sílvia. A Evolução dos Direitos da Mulher. São Paulo: Ícone, 1978
- PIMENTEL, Sílvia; VERUCCI, Florisa. Novo Estatuto Civil da Mulher. São Paulo: Cortez, 1981

- PIMENTEL, Silvia; DI GIORGI, Beatriz; PIOVESAN, Flávia. A figura/personagem mulher em processos de família. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor 1993
- PIMENTEL, Silvia; PANDJIARJIAN, Valéria. Percepções das Mulheres em Relação ao Direito e à Justiça. São Paulo: Instituto de Pesquisas e Estudos Jurídicos da Mulher, 1996
- PIMENTEL, Silvia; PANDJIARJIAN, Valéria; SCHRITZMEYER, Ana Lúcia P. Estupro Crime ou Cortesia: O tratamento dado às mulheres no Sistema de Justiça. São Paulo: Cortez Editora, 1998
- PIMENTEL, Silvia; PANDJIARJIAN, Valéria. Tecendo Fios I: Direito das Mulheres e a Convenção de Belém do Pará. 2. ed. São Paulo: USP, 2000
- PIMENTEL, Silvia. Experiências e desafios da Comissão do Status da Mulher na luta pela igualdade de gênero no âmbito da ONU. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008
- PIMENTEL, Silvia; PIOVESAN, Flávia. A Lei Maria da Penha na perspectiva da responsabilidade internacional do Brasil, 2011
- PIMENTEL, Silvia; GREGORUT, Adriana. Humanização do direito internacional as Recomendações Gerais dos Comitês de Direitos Humanos da ONU e seu papel crucial na interpretação autorizada das normas de direito internacional: *In*. SOARES, Mário Lúcio Quintão; SOUZA, Mércia Cardoso de (Org.). A interface dos direitos humanos com o direito internacional. Belo Horizonte: Arraes, 2016
- PIMENTEL, Silvia (coord.); PEREIRA, Beatriz (org.); MELO, Mônica de (org.). Direito, discriminação de gênero e igualdade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017
- PIMENTEL, Silvia (coord.); PEREIRA, Beatriz (org.); MELO, Mônica de (org.). Estupro: perspectiva de gênero, interseccionalidade e interdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018
- PIMENTEL, Silvia (coord.); MELO, Siméia (coord.); PEREIRA, Beatriz (org.); MELO, Mônica (org.). Raça e gênero: Discriminações, interseccionalidades e resistências. São Paulo: EDUC, 2021
- PIMENTEL, Silvia. Gênero e Direito. Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito, Edição 1, Enciclopédia Jurídica da PUC-SP, abril de 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/122/edicao-1/genero-e-direito> Acesso em 14 de nov. de 2025
- PIMENTEL, Silvia; PEREIRA, Ana; MELO, M. L. (Org.). Feminismo e direito: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Conceito Editorial, 2018
- PIMENTEL, Silvia; BIANCHINI, Alice. Feminismo (s). 2. ed. São Paulo: Matrioska, 2024
- PIMENTEL, Silvia; MENDES, Maria. Estereótipos de Gênero I: como são julgados os crimes de estupro e demais violências contra as mulheres? 2. ed. São Paulo: Matrioska, 2024

- PIMENTEL, Sílvia; GIORGI, Beati; MENDES, Maria. Estereótipos de Gênero II - Dos corredores e gabinetes aos processos judiciais: uma semente de repertório. 1. ed. São Paulo: Matrioska, 2024
- PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional. 23. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2024
- PRUDENTE, Eunice. Preconceito Racial e Igualdade Jurídica no Brasil. Tese (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980
- RANIERI, Nina (coord.). Direito à educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009
- RANIERI, Nina, Teoria do estado: do estado de direito ao estado democrático de direito. 3. Ed. São Paulo: Almedina, 2023
- RANIERI ... [et. al]. Diversidade, Inclusão e Equidade de Gênero: Propostas para sua Ampliação na Universidade. In. MARCOVITVH (org.), Repensar a Universidade III: Saberes e Práticas, São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2023
- RIBEIRO, Bruna; VIEIRA, Camila. Mulheres na Universidade: Um panorama histórico. 2. ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2023
- RODRIGUES, Carla. O luto entre clínica e política: Judith Butler para além do gênero - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2021
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. A Mulher na Sociedade de Classes. Rio de Janeiro: Vozes, 1976
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. O Poder do Macho. São Paulo: Brasiliense, 1987
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. Gênero, Patriarcado e Violência. São Paulo: Expressão Popular, 2015
- SEGATO, Rita. Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021
- SOUSA, Cynthia Pereira de. A Mulher na Universidade Brasileira: Uma história de lutas e conquistas. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008
- TASSIGNY, Mônica Mota; PELLEGRINI, Bruna Lustosa. Educação Jurídica "OABetizada": os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil. Revista QuestioJuris, vol. 11, nº. 04, Rio de Janeiro, 2018. pp.2420-2444DOI: 10.12957/rqi.2018.31549. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestiojuris/article/view/31549/27049><https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestiojuris/article/view/31549/27049> Acesso em 14 de nov. de 2025
- TELES, Maria Amélia de Almeida. Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios. 1. ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2017
- TELES, Maria Amélia. Estupro e Crimes Sexuais na Ditadura Militar (1964-1985). In. PIMENTEL, Sílvia (coord.); PEREIRA, Beatriz (org.); MELO, Monica (org.) Estupro: perspectiva de gênero, interseccionalidade e interdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018

TRUTH, Sojourner. Ain't I a Woman? In: Woman's Rights Convention. Akron, Ohio, 1851

UNGER, Roberto Mangabeira. The Critical Legal Studies Movement: Another Time, A Greater Task. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015

WOLLSTONECRAFT, Mary; tradução CARMO, Andreia Reis do. Reivindicação dos Direitos das Mulheres. 1a ed. São Paulo; EDIPRO, 2015

ZAPATER, Maíra. A constituição do sujeito de Direitos 'mulher' no Direito Internacional dos Direitos Humanos. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2016