



Construindo projetos de pesquisa em direito: uma análise do programa de apoio e diversidade da FGV Direito SP
(Writing research projects in law: an analysis of the FGV Direito SP's support and diversity program)

Maurício Buosi Lemes*
Ana Beatriz Guimarães Passos*
Larissa Cristina Margarido*
Priscila Coelho*

Resumo:

O objetivo do artigo é analisar e discutir nossa experiência como monitoras e monitor do curso Introdução à Pesquisa em Direito pertencente ao Programa de Apoio e Diversidade (PAD) vinculado à Pós-Graduação Acadêmica da FGV Direito SP. Em 2021, seu primeiro ano de funcionamento, o PAD buscou oferecer suporte pedagógico para estudantes negros/as, indígenas, de baixa renda e/ou egressos/as de escolas públicas que desejassem se preparar para o processo seletivo de ingresso no mestrado da Instituição. Utilizando a técnica da sistematização de experiências e à luz de aportes da sociologia das elites jurídicas

* Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP/USP). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da FDRP/USP, com estágio de pesquisa no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Atualmente, é doutorando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV Direito SP), com Bolsa Mario Henrique Simonsen de Ensino e Pesquisa e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). E-mail: mauricio.lemes@alumni.usp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7757-8677>

* Doutoranda e Mestre em Direito e Desenvolvimento pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV Direito SP) com apoio das bolsas CAPES e Mario Henrique Simonsen de Ensino e Pesquisa. Especialista em Gestão Pública pelo Insper com bolsa da Fundação Brava. E-mail: passos.ana@fgv.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2594-9330>

* Doutoranda em Direito e Desenvolvimento pela FGV Direito SP, com apoio da bolsa Mario Henrique Simonsen de Ensino e Pesquisa (MHS). Pesquisadora convidada no Centre on Law and Social Transformation - LawTransform (CMI/UiB), em Bergen (Noruega), com bolsa da CAPES-PrInt (08/2022-03/2023). Mestra em Direito e Desenvolvimento pela FGV Direito SP, com apoio da bolsa MHS e da Bolsa Taxa PROSUC-CAPES. Graduada pela Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP). Colíder do Hub de Inovação Pedagógica (HIP) da FGV. E-mail: larimargarido@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3375-9737>

*Doutoranda e Mestra em Direito e Desenvolvimento pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV Direito SP), com apoio da bolsa Mario Henrique Simonsen de Ensino e Pesquisa (MHS). Especialista em Proporcionalidade Penal no Programa Fazendo Justiça (PNUD/CNJ). Assessora Acadêmica no Programa de Mestrado Profissional em Direito da FGV Direito SP. Editora-Adjunta da Revista Jurídica Profissional. E-mail: priscila.coelho@fgv.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8391-0963>



e dos debates recentes sobre políticas de democratização do acesso à educação superior no Brasil, tecemos algumas reflexões sobre o desenho institucional do PAD, desenvolvido remotamente durante a pandemia de COVID-19, os desafios que identificamos ao longo da construção do curso, e a nossa própria prática docente. Concluimos apontando a necessidade da institucionalização de ações afirmativas para um impacto mais significativo na promoção de um Programa de Pós-Graduação mais diverso e inclusivo.

Palavras chave:

Ensino jurídico, pós-graduação em direito, ações afirmativas, ensino remoto na pandemia de COVID-19, desafios.

Abstract:

The aim of the article is to analyze and discuss our experience as monitors of the Introduction to Research in Law course belonging to the Support and Diversity Program (PAD) linked to the Academic Graduate Program at FGV São Paulo Law School. In 2021, its first year of operation, the PAD sought to offer pedagogical support to Black, indigenous, low-income students and/or graduates from public schools who wished to prepare for the selection process for admission to the institution's academic master's program. Using the systematization of experiences technique and in the light of contributions from the sociology of legal elites and recent debates on policies to democratize access to higher education in Brazil, we wove some reflections on the institutional design of the PAD, developed remotely during the COVID-19 pandemic, the challenges we identified throughout the construction of the course, and our own teaching practice. We conclude by pointing out the need to institutionalize affirmative actions for a more significant impact on promoting a more diverse and inclusive Graduate Program.

Key words:

Legal education, graduate studies in law, affirmative actions, remote teaching in the COVID-19 pandemic, challenges.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto analisa a experiência das autoras e do autor entre maio e outubro de 2021 no Programa de Apoio e Diversidade (PAD) do Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Direito e Desenvolvimento (PPG) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito SP), no Brasil. O PAD buscou oferecer suporte acadêmico e pedagógico para estudantes negros/as, descendentes de grupos indígenas, de baixa renda e/ou egressos/as de escolas públicas que desejassem se preparar para o processo seletivo de ingresso no Mestrado Acadêmico da Instituição.

As atividades de monitoria foram desenvolvidas junto a um dos cursos que formaram o PAD - Introdução à Pesquisa em Direito - o qual procurou trabalhar, com os/as alunos/as,

elementos gerais ligados à estruturação de um projeto de pesquisa no campo do Direito e Desenvolvimento, bem como métodos e técnicas de pesquisa, além de fornecer auxílio para a elaboração dos projetos individuais.

Entendemos que essa iniciativa está inserida em um contexto sociopolítico e jurídico mais amplo de debates e de adoção, por diversas instituições de educação superior, de políticas voltadas à diversificação do corpo discente, por meio da democratização do acesso aos cursos de graduação e de pós-graduação.

Ao utilizamos a sistematização de experiências como metodologia, ressaltamos a necessidade de reconstruir historicamente a experiência vivida, de modo que possamos refletir sobre o desenho institucional do PAD e identificar os desafios concretos envolvidos no desenvolvimento do curso, a fim de contribuir para o seu aperfeiçoamento (Holliday 2019, 9). A escolha por essa proposta metodológica também parte da necessidade de sistematizar um processo coletivo, a partir de uma reflexão crítica, que nos permita construir um conhecimento teórico com base no que foi vivenciado pelos sujeitos que participaram da experiência (Holliday 2019, 3). Por isso, buscamos tecer algumas considerações sobre a nossa prática docente, como monitoras e monitor do curso, em um contexto de pandemia, que impôs a adoção do modelo de ensino remoto, fato com o qual muitos/as de nós ainda não havia se familiarizado.

Ressaltamos, portanto, que as análises construídas ao longo deste texto são parciais e refletem unicamente as percepções das autoras e do autor sobre a experiência docente vivida no decorrer de um dos cursos que integraram a primeira edição do PAD, ocorrida em 2021. Haveria, naturalmente, modos diferentes de narrar e de interpretar esta e outras experiências que ocorreram durante o Programa como um todo, a depender das pessoas envolvidas, de suas visões acerca da pesquisa em Direito e do contexto em que se deu a prática em questão. Essa sistematização também busca compartilhar o sentido e o significado que o processo teve para as autoras e o autor deste texto, participantes do projeto. Esperamos “produzir conhecimento a partir do que a experiência nos proporcionou” (Holliday 2019, 3).

O artigo está organizado em cinco partes, além desta Introdução. Primeiramente, apresentamos brevemente alguns aportes oriundos da sociologia das elites jurídicas para situar teoricamente o problema que a experiência relatada buscou enfrentar, e contextualizamos, de modo mais geral, as políticas de democratização do acesso aos programas de pós-graduação e de diversificação do corpo discente, adotadas, principalmente, por universidades públicas brasileiras. Em seguida, apresentamos dados acerca da FGV Direito SP, do seu PPG e do formato da primeira edição do PAD. Na sequência, descrevemos, de modo mais pormenorizado, a estrutura do curso de Introdução à Pesquisa em Direito, no qual exercemos as atividades de monitoria junto aos/as estudantes, sob supervisão da professora responsável.

Por fim, identificamos alguns dos desafios que surgiram ao longo da construção do curso, refletindo sobre o desenho institucional do PAD e sobre a nossa própria prática docente. Deste modo, buscamos, por meio da metodologia de sistematização de experiências, construir aprendizados significativos que possam subsidiar melhorias futuras ao Programa. A partir de uma reflexão crítica, também destacamos a necessidade da institucionalização

de ações afirmativas que efetivamente promovam um impacto maior na promoção de uma Pós-Graduação com mais diversidade e inclusão.

2. A REPRODUÇÃO DE ELITES JURÍDICAS E POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE DIVERSIFICAÇÃO DO CORPO DISCENTE NO BRASIL

A compreensão da organização do poder na sociedade e na formação do Estado brasileiro permite identificar elites jurídicas que ocupam altos cargos de controle da administração do sistema de justiça estatal. A origem, o exercício e a distribuição do poder no interior das instituições de justiça, das profissões jurídicas, e da academia em Direito estão necessariamente implicadas com processos e fenômenos de origem social e simbólica, mais especificamente aqueles relacionados às divisões e hierarquizações de classe, gênero, raça e prestígio (Almeida 2014, 4).

A partir da Sociologia de Pierre Bourdieu, Almeida (2012, 2014) argumenta que as posições de elite são determinadas pela combinação cumulativa de capitais econômicos, culturais, e dos capitais próprios de cada campo. Os processos de expansão e de massificação dos cursos superiores, de institucionalização da pós-graduação com a divisão do saber jurídico em especialidades, e de profissionalização da docência em Direito no Brasil têm tornado os títulos acadêmicos um recurso de poder simbólico a ser mobilizados pelos/as juristas em suas lutas no campo jurídico.

Estas lutas estão relacionadas às estratégias de ascensão nas carreiras jurídicas práticas, de recrutamento dos/as agentes de elite para atuar nas esferas hierárquicas superiores da administração da justiça, e de criação de novas posições para o/a docente e o/a pesquisador/a em Direito no interior do campo, o que contribui para a legitimação do saber acadêmico e da figura do/a docente profissional (Almeida 2012, 55). Neste contexto, o acesso aos títulos acadêmicos de graduação e de pós-graduação passa a ser disputado por atores sociais que, historicamente, foram excluídos dos espaços escolares e universitários, devido aos processos de diferenciação e de estratificação social.

Durante décadas, os tradicionais vestibulares brasileiros parecem ter operado como mecanismos excessivamente seletivos e elitistas, o que fazia com que enormes contingentes sociais – como pessoas pobres e negras – fossem excluídos da universidade por diferenças mínimas de desempenho (Lima e Campos 2020, 250). Essa tendência modificou-se nos últimos anos, com uma intensa diversificação racial e econômica do ensino superior público brasileiro, entre os anos 2001 e 2021 (Campos e Peixoto 2022).

Políticas de ação afirmativa têm sido implementadas em cursos superiores de graduação no País sobretudo a partir do início da década de 2000, uma vez que somente nos anos de 1990 o Estado brasileiro passou a reconhecer o racismo e a discriminação racial como mecanismos estruturantes das desigualdades sociais, elaborando, em vista disso, políticas públicas específicas destinadas a promover os direitos da população negra (Aguiar e Piotto 2018, 479).

O advento de políticas afirmativas de cotas com recorte socioeconômico e étnico-racial deu início a um processo de transformação das universidades brasileiras, promovendo uma

diversidade que tem ocupado não apenas os bancos universitários, mas também a cena política das instituições, com reflexos nas agendas de pesquisa, nos debates em sala de aula, e na formação de alunos/as e pesquisadores/as que trazem outras experiências e olhares para o espaço acadêmico e para a produção de conhecimento (Lima e Campos 2020, 252).

Quanto ao cenário da pós-graduação, Anna Carolina Venturini e João Feres Júnior (2020) realizaram um panorama das ações afirmativas criadas para tais cursos no período de 2002 até o início de 2018. Eles observaram que, “em um universo de 2.763 programas de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado) de universidades públicas, mais de um quarto (26,4%) já tinham algum tipo de ação afirmativa em janeiro de 2018” (Venturini e Feres Júnior 2020, 904).

O estudo sugere que houve uma difusão significativa desse tipo de política nos últimos quatro anos, especialmente em decorrência da aprovação de resoluções pelos órgãos superiores das universidades, os quais determinaram a edição de tais medidas por todos os programas de pós-graduação coordenados por suas respectivas faculdades. A Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) n.º 13, de 11 de maio de 2016, que estabeleceu o envio de propostas, por todas as instituições federais de ensino superior, com a inclusão de pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação, parece ter exercido um papel indutor dessas políticas a partir de 2017, com a liderança das universidades federais.

Do ponto de vista do formato das ações afirmativas, Venturini e Feres Júnior (2020, 887-889) apontaram a predominância da modalidade de reserva de vagas, seja na ampla concorrência e/ou em vagas suplementares, havendo, em alguns casos, a divisão dos processos seletivos em editais diferentes para determinados grupos-alvo. Nas políticas para a pós-graduação, têm prevalecido os/as beneficiários/as pretos/as, pardos/as, indígenas e com deficiência, incluindo-se, também, novos grupos, como pessoas transexuais e travestis, e portadoras de visto humanitário (refugiados/as) (Venturini e Feres Júnior 2020, 889-891).

O crescimento expressivo e rápido das ações afirmativas em programas de pós-graduação de universidades públicas pode ser atribuído, pelo menos em parte, ao êxito das políticas afirmativas nos cursos de graduação, criadas a partir de 2003. Essas duas ondas de iniciativas de inclusão são resultado de um reconhecimento maior, por parte das instituições brasileiras de educação superior, da reprodução de desigualdades sociais no acesso a esse nível de ensino. Historicamente, a universidade brasileira serviu prioritariamente à classe média branca, com uma segregação social e racial particularmente mais aguda nos cursos de maior concorrência. A política de cotas transformou o perfil do ensino superior no país, “promovendo intensa inclusão social e racial” (Venturini e Feres Júnior 2020, 905).

Embora a experiência que analisaremos a seguir não tenha se desenvolvido no âmbito de uma política de reserva de vagas em um programa de pós-graduação de uma instituição pública, entendemos que a iniciativa do PAD foi motivada por um questionamento, cada vez mais intenso no debate público e acadêmico, sobre quem acessa os níveis mais elevados do ensino e da pesquisa científica, o que tem fortalecido ações institucionais voltadas à diversificação do corpo discente. À luz de tal vivência, buscaremos apontar potencialidades e limites da primeira edição do PAD na consecução desse objetivo.

3. O PROGRAMA DE APOIO E DIVERSIDADE

3.1. A FGV DIREITO SP

Inaugurada em meados de 2002, a FGV Direito SP é uma instituição privada que surgiu em meio a um mercado “carente de novas experiências em produção e difusão de conhecimento” (Angarita 2010, 43). O projeto de inovação substantiva do ensino jurídico (Vieira e Ghirardi 2018, Ghirardi 2020) tinha por objetivo formar advogados/as e pesquisadores/as “capazes de contribuir para a arquitetura de novos modelos de negócios, para a equação de problemas de justiça social e para a melhoria da gestão pública”, bem como “para a produção do conhecimento jurídico e institucional indispensável para que a sociedade brasileira” pudesse “qualificar seu processo de desenvolvimento” (Vieira 2012, 19).

Poucos anos depois, de modo a ampliar sua atuação, a FGV Direito SP começou a estruturar seu PPG, visando “formar pesquisadores e docentes de excelência, com rigor teórico e metodológico, e produzir pesquisas que ajudassem a compreender os desafios do país e os caminhos para a superação dos obstáculos ao desenvolvimento” (FGV Direito SP 2021b). O Mestrado Acadêmico entrou em funcionamento em 2008 – tendo formado 149 mestres/as até o final de 2021 –, e o Doutorado Acadêmico, em 2020.

A área de concentração do PPG é em Direito e Desenvolvimento. Nas palavras de David Trubek (2007, 235), esta área busca a prática do esforço autoconsciente de mudar a lei e as instituições jurídicas para atingir fins sociais (promover o crescimento econômico, preservar a democracia, defender a liberdade individual, garantir os direitos fundamentais, promover a emancipação de grupos marginalizados e combater as opressões de gênero, raça, classe etc.) e jurídicos (garantir o devido processo legal). Assim sendo, espera-se que os/as alunos/as do PPG se dediquem ao estudo das relações entre o campo jurídico e os processos de desenvolvimento político, econômico, social e institucional.

De modo a organizar a ampla diversidade temática do campo de Direito e Desenvolvimento, o PPG se divide em duas linhas de pesquisa: (i) Instituições do Estado Democrático de Direito e Desenvolvimento Político e Social, que investiga o funcionamento das instituições responsáveis pela produção, interpretação e aplicação do Direito; e (ii) Direito dos Negócios e Desenvolvimento Econômico e Social, que estuda o campo normativo que regula o ambiente dos negócios e a economia.

Cabe destacar que, buscando garantir que os/as discentes pudessem se dedicar integralmente ao PPG, a FGV Direito SP oferece, desde a primeira turma do Mestrado Acadêmico, a Bolsa Mario Henrique Simonsen de Ensino e Pesquisa, que corresponde à isenção integral do valor das mensalidades. A partir de 2019, o regulamento da Bolsa MHS passou a autorizar sua cumulação com atividades científicas ou profissionais, remuneradas ou não, contanto que compatíveis com a dedicação do/a aluno/a ao Programa. Ainda assim, o corpo estudantil do PPG permanece extremamente elitizado.

Considerando, para tanto, a composição das turmas do Mestrado Acadêmico entre 2019 e 2021, verifica-se que 94% dos/as estudantes residiam no estado de São Paulo, dos/as quais 82% moravam na capital, sendo a renda familiar superior a 14 salários-mínimos para

30% da turma de 2019, para 41% da turma de 2020 e para 28,5% dos/as ingressantes em 2021; apenas 4% dos/as alunos/as eram negros/as (Margarido *et al.* 2021, 322).

3.2. A PRIMEIRA TURMA DO PAD

Buscando diversificar seu corpo discente, aumentando a participação de estudantes negros/as, descendentes de grupos indígenas, de baixa renda e/ou egressos/as de escolas públicas, bem como residentes de outras regiões do país, a Coordenadoria do PPG, contando com o apoio voluntário de docentes e discentes, começou a desenhar, em 2020, o que se tornaria o Programa de Apoio e Diversidade¹. A ideia inicial era desenvolver um curso preparatório para candidatos/as interessados/as em prestar o processo seletivo para ingresso no Mestrado Acadêmico.

Após meses de planejamento, decidiu-se que a primeira edição do PAD seria realizada remotamente, por meio da plataforma *Zoom*, entre os meses de maio e agosto de 2021, com uma turma de 25 discentes, e ofereceria encontros de formação em três áreas:

- a) **Direito e Desenvolvimento**, visando introduzir os/as alunos/as à área de concentração do Programa, para apoiá-los/as na compreensão dos textos indicados no processo seletivo e na elaboração de seus projetos de pesquisa;
- b) **Introdução à Pesquisa em Direito**, tendo por objetivo oferecer ideias e estratégias para que os/as discentes pudessem refletir sobre o papel da atividade acadêmica no campo jurídico, construir problemas de pesquisa pertinentes ao campo do Direito e Desenvolvimento, e elaborar projetos de pesquisa individuais para o processo seletivo;
- c) **Inglês Instrumental**, focando em ampliar a capacidade de compreensão e interpretação de textos acadêmicos em inglês pelos/as estudantes que já possuísem conhecimentos básicos de língua inglesa.

O processo seletivo para ingresso na primeira edição do PAD foi organizado em três fases. Na primeira, que durou de 17 a 28 de março de 2021, realizou-se a divulgação do Programa - pelo *site* e redes sociais da FGV Direito SP, bem como por e-mail enviado aos/às candidatos/às do processo seletivo do ano anterior - e foi aberto o formulário de inscrição (FGV Direito SP 2021a). No total, 180 cadastros para participação no Programa foram preenchidos, dos quais destacamos os seguintes dados:

TABELA 1

Identidade de Gênero	Nº	%
Homem cisgênero	59	32,7
Homem transgênero	1	0,6

¹ Cabe destacar que a escolha dos grupos vulnerabilizados a serem contemplados pela primeira edição do PAD se deu com base na capacidade de acolhimento imediato dos/as discentes pela FGV Direito SP em caso de aprovação no processo seletivo para ingresso no Mestrado Acadêmico. As instalações da Escola não possuem recursos de acessibilidade, de modo que, ainda que a inscrição de pessoas com deficiência tenha sido registrada, a inclusão desse grupo como um dos contemplados pelo PAD foi desconsiderada.

Mulher cisgênero	110	61,1
Mulher transgênero	1	0,6
Não binário	1	0,6
Prefiro não declarar	3	1,7
Não soube responder	5	2,7
Total	180	100,0

Tabela 1. Identidade de gênero dos/as inscritos/as.
(Fonte: Autoria própria, 2022.)

TABELA 2

Raça	Nº	%
Amarela	1	0,6
Branca	27	15
Parda	43	23,9
Preta	103	57,2
Indígena	2	1,1
Prefiro não declarar	4	2,2
Total	180	100,0

Tabela 2. Raça dos/as inscritos/as, de acordo com o critério do IBGE.
(Fonte: Autoria própria, 2022.)

TABELA 3

Deficiências	Nº	%
Possui	4	2,2
Não Possui	174	96,7
Prefiro não declarar	2	1,1
Total	180	100,0

Tabela 3. Inscritos/as com e sem deficiências.
(Fonte: Autoria própria, 2022.)

TABELA 4

Ensino no sistema público	Nº	%
Só fundamental	9	5,6
Só médio	20	12,2
Só técnico	8	4,9
Fundamental e médio	94	57,7
Fundamental e técnico	10	6,1
Médio e técnico	3	1,8
Fundamental, médio e técnico	19	11,7
Total	163	100,0

Tabela 4. Inscritos/as egressos/as do sistema público de ensino.
(Fonte: Autoria própria, 2022.)

TABELA 5

Região do País	Nº	%
Norte	5	2,7
Nordeste	30	16,7
Centro-Oeste	12	6,7
Sudeste	121	67,2
Sul	12	6,7
Total	180	100,0

Tabela 5. Região de residência dos/as inscritos/as.
(Fonte: Autoria própria, 2022.)

TABELA 6

Trabalho	Nº	%
Advocacia	39	21,7
Assistência Jurídica	15	8,3
Assessoria Jurídica	8	4,5
Docência	8	4,5
Estágio	22	12,2
Outros	19	10,5
Não possui	69	38,3
Total	180	100,0

Tabela 6. Ocupação profissional dos/as inscritos/as.
(Fonte: Autoria própria, 2022.)

TABELA 7

Cursando	Nº	%
Graduação	41	22,8
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	40	22,2
Curso para concurso público	10	5,6
Curso de aprimoramento	8	4,4
Cursos avulsos	9	5
Curso de idiomas	2	1,1
Nada	70	38,9
Total	180	100,0

Tabela 7. Ocupação acadêmica dos/as inscritos/as.

(Fonte: Autoria própria, 2022.)

Dentro do universo de pessoas inscritas nesta edição, alguns dados se destacam: quanto à identidade de gênero, 61,1% declararam ser mulheres cisgênero e 32,7% homens cisgênero. Em relação à raça, 57,2% declararam ser pretos/as, 23,9%, pardos/as, e 15% brancos/as. 96,7% declararam que não possuem deficiência. Já 57,7% declararam ser egressos/as do sistema público de ensino fundamental e médio, 12,2% só médio, e 11,7% fundamental, médio e técnico.

No tocante à região de residência, 67,2% declararam viver na região Sudeste e 16,7% na região Nordeste. No que diz respeito à ocupação profissional, 38,3% declararam não possuir um trabalho; 21,7% declararam o exercício da advocacia; 12,2%, estágio; e 10,5%, outras. Por fim, no que tange à ocupação acadêmica, 38,9% declararam nada estar cursando; 22,8% declararam estar na graduação; e 22,2%, na pós-graduação *lato sensu*.

Na segunda fase do processo seletivo da primeira edição, que durou de 29 de março a 1º de abril de 2021, foi realizada a pré-seleção dos/as inscritos/as, levando em consideração os seguintes critérios, em ordem de preferência:

- a) Intenção de participar do processo seletivo do Mestrado Acadêmico da FGV Direito SP em 2021;
- b) Candidatos/as pretos/as, pardos/as e indígenas;
- c) Candidatos/as que possuem alguma deficiência;
- d) Candidatos/as egressos/as do sistema público (ensino fundamental, médio e/ou técnico);
- e) Candidatos/as residentes das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sul;
- f) Projeto de pesquisa adequado à área de concentração do PPG;
- g) Conhecimentos básicos da língua inglesa;
- h) Candidatos/as que já participaram do processo seletivo do Mestrado Acadêmico da FGV Direito SP em anos anteriores;
- i) Número de horas que indicaram poder dedicar ao PAD.²

Na terceira e última fase, que durou de 2 a 6 de abril de 2021, os/as 40 inscritos/as pré-selecionados/as foram apresentados/as aos membros da Coordenadoria do PPG, que procederam à seleção final e à divulgação dos/as 25 alunos/as que compuseram a primeira

² Foi calculado que o PAD demandaria, ao menos, oito horas de dedicação semanal dos/as alunos/as, de modo que os/as candidatos/as que indicaram disponibilidade menor do que esse total foram eliminados/as.

turma do PAD. Em 30 de abril de 2021, houve um encontro de boas-vindas com os/as estudantes, no qual foram informados/as dos objetivos do PAD, e, na semana seguinte, as aulas tiveram início.

Cabe destacar que, desta turma de 25 alunos/as, todos/as os/as discentes eram egressos/as de escolas públicas; 16 eram mulheres cisgênero, uma era mulher transgênero e oito eram homens cisgênero; 17 pessoas se autoidentificaram como pretas, sete como pardas e uma como indígena; 15 eram residentes da região Sudeste, quatro do Nordeste, três do Centro-Oeste, duas do Norte e uma do Sul. Ademais, 16 dos/as candidatos/as estavam trabalhando no momento da inscrição, com carga semanal de 20 a 40 horas, e 16 estavam estudando, a maioria em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

3.3. O PROCESSO SELETIVO DO MESTRADO ACADÊMICO

O processo seletivo para o Programa de Mestrado Acadêmico da FGV Direito SP foi composto por três fases. A primeira correspondeu à prova de conhecimentos específicos, que consistiu em questões dissertativas sobre Direito e Desenvolvimento e Teoria do Direito, de acordo com a bibliografia obrigatória divulgada pela Instituição em edital. Em 2021, ela foi realizada em ambiente virtual, sendo que os/as candidatos/as eram responsáveis por garantir que seus *notebooks* ou *desktops* e provedores de internet atendessem aos requisitos técnicos exigidos.

A segunda fase correspondeu à análise de projeto de pesquisa, dentro da área de concentração do PPG e da respectiva linha de pesquisa desenvolvida por docentes da instituição, a qual podia ser escolhida livremente pelos/as candidatos/as. Os projetos deveriam conter título, resumo, introdução, pergunta de pesquisa, justificativa e delimitação do tema, além da indicação da metodologia, da relação com o campo do Direito e Desenvolvimento, e da bibliografia básica e preliminar. Eles foram avaliados por um comitê interno de professores/as do programa, que consideraram: (i) sua qualidade teórica e metodológica, (ii) presença de diálogo com a literatura existente, (iii) clareza da pergunta de pesquisa e do percurso de investigação, (iv) ineditismo e relevância do tema ou abordagem, (v) viabilidade de execução dentro do cronograma proposto; e (vi) aderência às linhas de pesquisa do PPG. Nessa fase, os/as candidatos também submeteram amostra de produção acadêmica para avaliação de mérito pelo mesmo comitê.

Por fim, a terceira fase do processo seletivo da primeira edição compreendeu a realização de entrevista com banca composta por docentes do PPG - a qual, em 2021, também ocorreu em ambiente virtual. Nela, foram examinados: (i) o currículo *Lattes* do/a candidato/a; (ii) seu histórico acadêmico; (iii) sua carta de motivação; (iv) sua produção acadêmica; (v) sua capacidade de ser arguido/a sobre o projeto de pesquisa apresentado; (vi) sua compreensão sobre o tema, literatura e metodologia escolhidos; (vii) sua capacidade de execução do projeto; e (viii) sua maturidade acadêmica.

4. O CURSO DE INTRODUÇÃO À PESQUISA EM DIREITO

O curso de Introdução à Pesquisa em Direito do PAD foi pensado em torno de três objetivos: (i) refletir sobre o papel da atividade acadêmica no âmbito jurídico; (ii) construir problemas de pesquisa relacionados ao campo do Direito e Desenvolvimento; e (iii)

elaborar projetos individuais de pesquisa para ingresso no Programa de Mestrado Acadêmico (Margarido *et al.* 2021, 323). Coordenado por uma docente da FGV Direito SP com experiência no ensino e na aplicação de métodos de investigação empírica, sua execução contou com a participação voluntária de 11 alunas e um aluno da Escola – quatro mestrandas, sete doutorandas e um doutorando – entre elas, as autoras e o autor do presente relato³.

Em abril de 2021, começamos o planejamento das atividades. Neste momento, havia poucos elementos definidos quanto à estrutura do curso: os objetivos acima indicavam aonde deveríamos chegar, mas ainda não tínhamos uma noção exata do percurso a ser seguido. De certa maneira, isso se explica (i) pelo curso estar em sua primeira edição, inexistindo bases anteriores para avaliação e comparação; (ii) pelo respeito da docente em relação ao caráter coletivo do curso, iniciando sua construção apenas com o grupo de monitoras e de estudantes formado; e (iii) pelas incertezas acerca das aulas *online* e das ferramentas de interação via *Zoom*, plataforma de ensino virtual disponibilizada pela FGV durante o período de distanciamento social.

Após algumas reuniões entre a equipe, organizamos o curso em torno de 13 encontros semanais (às terças-feiras, das 18h às 20h) divididos em três blocos, os quais seriam concluídos, respectivamente, nos meses de maio, junho e julho de 2021. Também concordamos que o curso deveria privilegiar os questionamentos e os problemas de pesquisa trazidos pelos/as alunos/as, algo que só iríamos conhecer no decorrer das aulas, e que, mesmo assim, devido ao próprio amadurecimento em relação aos projetos, passaria por constantes modificações. Em função disso, somente os encontros iniciais foram planejados em maiores detalhes – o restante seria decidido com base nas demandas identificadas.

Quanto à dinâmica de trabalho, optamos por um acompanhamento mais próximo, o que nos levou à formação de seis duplas de monitoria, cada uma responsável por grupos de quatro ou cinco discentes. A organização das duplas e dos grupos não seguiu critérios rígidos: quanto à monitoria, deu-se prioridade à junção de pessoas em diferentes estágios de formação (portanto, mestrandas com doutorandas), o que não se verificou em todos os casos devido ao maior número de doutorandas; quanto aos grupos, deu-se preferência pela divisão segundo a afinidade entre os objetos de pesquisa dos/as estudantes, indicados de forma bastante geral na ficha de candidatura ao PAD, e às áreas de interesse das respectivas monitoras.

Ao longo de maio de 2021, colocamos em prática o primeiro módulo do curso, que focou em temas introdutórios de pesquisa e metodologia, propondo aos/as discentes a elaboração de um problema de pesquisa a partir da estrutura de Wayne Booth, Gregory Colomb e Joseph Williams (2008, 54-58, 77): “‘eu estou estudando...’ (tópico), ‘porque quero descobrir...’ (pergunta), ‘a fim de entender...’ (fundamento lógico), ‘de modo a saber...’ (justificativa).” (Margarido *et al.* 2021, 323-324). Este exercício buscou fazer com que os/as alunos/as fossem transformando uma ideia que, a princípio, ainda se mostrava muito geral

³ Considerando que a primeira edição do projeto contou com apenas um monitor homem, iremos nos referir ao grupo de discentes que participaram da monitoria sempre no feminino, de modo a evidenciar esta relevante informação com relação à predominância do gênero feminino no apoio à realização do PAD.

e abstrata, em algo mais concreto e tangível, adaptando um tema de interesse em um objeto de pesquisa.

Com a conclusão do primeiro bloco e a partir dos aprendizados obtidos, pudemos identificar desafios e oportunidades para continuarmos definindo a composição do segundo bloco. Observando os métodos de pesquisa que mais despertavam interesse e/ou dúvidas do grupo, estruturamos os encontros do mês de junho em dois momentos: inicialmente, haveria uma exposição teórica de 30 a 40 minutos sobre o método, realizada por uma ou mais monitoras para todos/as os/as presentes, em uma única “sala” do *Zoom*, a qual seria complementada por discussões nos grupos menores. Elegemos como temas, para tanto, a análise documental, a amostragem, o estudo de caso e a revisão bibliográfica. Importante destacar que a escolha dos tópicos partiu, inicialmente, da docente responsável pelo curso, contando com o auxílio das monitoras para a realização das apresentações.

Considerando que a primeira edição do PAD também foi uma experiência de aprendizagem para nós em relação à professora que elaborou a estrutura inicial do projeto, as exposições teóricas representaram um momento de formação das mestrandas e doutorandas participantes sob o acompanhamento direto de uma professora com ampla experiência em pesquisa empírica. Também ressaltamos que o último tema deste bloco – revisão bibliográfica – foi inicialmente planejado para tratar sobre análise de discurso. Contudo, a partir do retorno advindo dos grupos menores, percebemos uma grande dificuldade dos/as alunos/as em recortar e definir suas perguntas de pesquisa, o que exigia maior aprofundamento teórico em seus projetos antes de prosseguir para temáticas mais densas. Entendendo que tais obstáculos possivelmente se originavam da falta de contato com pesquisas de natureza semelhante, o último encontro do bloco dedicou-se, portanto, à apresentação do conceito de revisão bibliográfica, aos tipos de revisão existentes, à maneira de se conduzir uma revisão, e às principais bases de dados disponíveis *online*.

Por fim, o terceiro bloco do curso foi o mais desafiador em relação ao planejamento e à execução. Se, por um lado, percebíamos a necessidade de que os projetos de pesquisa avançassem mais, observávamos, por outro, o cansaço generalizado após dois meses seguidos de aulas virtuais, no período noturno, bem como o aumento da preocupação de todos/as diante da proximidade da prova de conhecimentos específicos, a qual exigia intensa dedicação dos/as candidatos/as por se tratar de uma etapa eliminatória, já que a entrega do projeto estava condicionada à aprovação nesta fase.

Em função disso, fizemos algumas adaptações em nosso cronograma, de forma que o terceiro bloco, previsto inicialmente para ser concluído em julho, fosse diluído entre os meses de julho (dois encontros), setembro (um encontro após a prova de conhecimentos específicos) e outubro (um encontro antes da entrega dos projetos). Assim, o bloco final foi estruturado a partir das novas versões dos projetos de pesquisa, com leituras e comentários da docente, das monitoras e dos/as demais colegas, buscando aprimorar aspectos relacionados ao conteúdo e à apresentação dos documentos que seriam submetidos à banca. Este encerramento se mostrou bastante enriquecedor, pois talvez ali, mais do que em outros momentos dessa jornada, tivemos uma dimensão bastante concreta do desenvolvimento obtido em tão pouco tempo pelos/as estudantes presentes – e por nós, monitoras.

Contudo, não podemos desconsiderar que chegamos ao término do curso de Introdução à Pesquisa em Direito do PAD com um número muito reduzido de participantes, havendo apenas oito pessoas nos encontros de setembro e outubro. Dentre os/as alunos/as que se justificaram pela ausência, a dificuldade de conciliar as horas de trabalho com os momentos de estudos foi o principal motivo mencionado. Do grupo inicial de 25 discentes, apenas 13 se inscreveram no processo seletivo e somente 10 efetivamente realizaram a prova de conhecimentos específicos (que, conforme já foi dito, constitui fase eliminatória que antecede o envio do projeto de pesquisa). Ao final, duas alunas da primeira edição do PAD foram aprovadas no processo seletivo e se matricularam no Mestrado Acadêmico - as quais correspondem à metade dos/as discentes negros/as da turma de 2022,⁴ e encontram-se na faixa de renda familiar mais baixa já registrada no Programa (entre 1 e 2 salários-mínimos).

Diante dessas informações, resta-nos refletir, nos próximos tópicos, acerca dos desafios, aprendizados e oportunidades alcançados a partir desta primeira experiência.

5. OS OBSTÁCULOS IDENTIFICADOS

Muitos foram os desafios identificados na execução do projeto, variando entre dificuldades manifestadas não apenas pelos/as alunos/as, mas também pelas monitoras. Se, por um lado, a participação virtual permitiu maior flexibilidade com relação aos horários e local para reunir uma grande quantidade de pessoas, dispensando o tempo gasto com deslocamentos e reserva de sala, perdeu-se, por outro, a possibilidade de imersão e atenção total na atividade desenvolvida.

Ocorridos no período noturno, os encontros muitas vezes ultrapassavam o horário estipulado, comprometendo a capacidade de concentração e prejudicando a rotina familiar e doméstica dos/as participantes, principalmente das estudantes - que, no contexto de pandemia, acumularam ainda mais tarefas domésticas e de cuidado não remuneradas. Mesmo quando o horário não era estendido, foi possível perceber uma grande dificuldade em acompanhar as aulas e ter que lidar, de modo simultâneo, com demandas externas, inclusive pela falta de equipamentos adequados, o que já foi indicado anteriormente por Larissa Margarido, Ana Beatriz Passos e Maíra Machado (2021).

Para além dos obstáculos materiais, relativos a questões como distração e dedicação necessária ao projeto, reconhecemos, também, a existência de ruídos na comunicação entre os/as participantes, relacionados não apenas à dificuldade de compreensão do conteúdo exposto pelas monitoras, mas principalmente à maneira pela qual os temas foram sendo transmitidos aos/às monitorandos/as. A este respeito, nossa observação se divide em duas abordagens distintas: (i) defasagem/lacuna do ensino metodológico na graduação em Direito; e (ii) pressuposição da existência de uma mesma base teórica-acadêmica entre monitoras e alunos/as.

Quanto ao primeiro item, identificamos os efeitos da defasagem do ensino de metodologia sobre os/as discentes em diversas faculdades de Direito do Brasil. Ainda que a pesquisa deva compor a formação jurídica, nota-se que o foco central das universidades está na prática forense, o que acaba refletindo o caráter de muitas pesquisas realizadas na área.

⁴ Ressaltamos que a informação com relação à raça foi obtida por meio da autodeclaração dos/as alunos/as.

Neste contexto, Fayga Silveira Bedê e Robson Sabino de Sousa (2018, 785) observam a ausência de “uma cultura consolidada de pesquisa de campo entre os juristas e pesquisadores brasileiros, razão pela qual, as pesquisas de graduação, e, até mesmo, aquelas realizadas em sede de mestrado e doutorado, limitam-se, muitas vezes, à pesquisa estritamente bibliográfica”. Como possíveis hipóteses para a baixa incidência de pesquisas de campo no Direito, os autores identificam:

- (i) a apropriação, pela Academia, de uma lógica inerente ao ambiente forense, transmudando-se a pesquisa jurídica numa espécie de “pesquisa-advocatória”, pela qual uma parcela da pesquisa jurídica estaria tão contaminada pelo viés de confirmação, que os pesquisadores evitariam ir a campo para não incorrerem no risco de se defrontarem com resultados capazes de frustrar as suas expectativas e preferências ideológicas; (ii) a disseminação de um modelo de ensino jurídico pouco afeito ao debate, ao questionamento e à crítica, o qual forjaria um ambiente acadêmico fortemente impactado pela mera reprodução de argumentos de autoridade, em detrimento do espírito crítico, autônomo e investigativo que está na base de uma autêntica pesquisa de campo. (Bedê e Sousa 2018, 794)

As hipóteses colocadas por Bedê e Sousa podem ser mobilizadas para a análise dos desafios identificados na execução do curso, principalmente com relação à dificuldade de acompanhamento de alguns conceitos metodológicos pelos/as estudantes. Uma percepção geral obtida a partir das primeiras ideias de temas expostas pelos/as monitorandos/as indicou a pretensão de utilização da pesquisa como um instrumento de defesa de um argumento já consolidado e presumido como verdadeiro. Essa “confusão entre prática profissional e pesquisa acadêmica”, tal como apontada por Marcos Nobre (2004, 7) ao tentar explicar o “atraso relativo’ da pesquisa em direito no Brasil” ficou bastante evidenciada no desenvolvimento do curso, tendo exigido repetidas e constantes explicações sobre a distinção entre a prática jurídica e a pesquisa acadêmica.

Nobre também aponta o parecer “como uma forma-padrão de argumentação que hoje passa quase que por sinônimo de produção acadêmica em direito, estando na base [...] da grande maioria dos trabalhos universitários nessa área” (Nobre 2004, 11). O predomínio e a reprodução de uma lógica argumentativa-opinativa como forma de construção de conhecimento no campo jurídico, além de causar um “isolamento” do Direito “com relação a outras disciplinas das ciências humanas” (Nobre 2004, 4), ainda prejudica o desenvolvimento de aptidões e competências de alunos/as que desejam ingressar na pós-graduação *stricto sensu*.

Por outro lado, também notamos que, como acadêmicas imersas em pesquisas jurídicas, e mais afastadas da prática forense, igualmente reproduzimos um modo bastante particular de nos comunicar, o que muitas vezes pode ignorar e excluir pessoas externas ao campo acadêmico. Deste modo, um grande desafio e aprendizado da experiência proporcionada pelo PAD foi nos descobrir como reprodutoras de um modo de operar e comunicar que muitas de nós criticamos, e que é tão próprio à prática jurídica.

Após a finalização do programa, e a partir da reorganização do planejamento pedagógico durante o próprio desenvolvimento do projeto, chegamos a uma reflexão que apontamos como um grande desafio da docência, qual seja, a construção de um processo formativo que visa incluir pessoas tradicionalmente excluídas da pós-graduação (e da graduação). O afastamento provocado pela utilização de linguajar técnico e especializado, muitas vezes

incompreendido, pode ter sido um dos fatores de desistência do PAD, além de causar certa angústia nos/as alunos/as, ao se perceberem muito distantes do exigido para a aprovação de um projeto de pesquisa em um programa de mestrado. A partir deste cenário, identificamos a necessidade de dar um passo atrás e trabalharmos questões basilares de maneira mais individualizada nos grupos menores antes de adentrarmos em temas mais complexos, como apresentação de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados.

Ademais, reconhecemos que ocupamos um lugar extremamente privilegiado ao termos acesso a um conhecimento que ainda é pouco ensinado e aprofundado nas faculdades de Direito, estando inseridas em um centro de pesquisa que é referência no Brasil, o que também favorece nosso acesso a bolsas de agências de fomento à pesquisa e a vagas de trabalho para atuação como pesquisadoras. Essa situação também ocorre pela possibilidade de dedicação integral à pesquisa de mestrado ou doutorado, ou de recebimento de remuneração geralmente inferior ao salário de uma profissional da carreira jurídica na cidade de São Paulo. Essa reflexão não se restringe apenas às autoras e ao autor deste texto, mas reflete um padrão muito particular dos/as discentes de pós-graduação. O privilégio que favorece a inserção nos programas é o mesmo que permite a permanência nestes espaços, constituindo-se como um círculo vicioso constantemente ocultado pelo discurso meritocrático.

Negar essa situação, atribuindo o resultado da reprovação à falta de esforço suficiente do/a candidato/a, é reproduzir o discurso recorrente da lógica neoliberal que ignora as condições pessoais e prévias de cada um/a, normalizando a precarização da educação e do acesso desigual a um ensino superior de qualidade. Chama ainda mais atenção perceber a predominância de um processo de seleção excludente, desprovido de uma política institucionalizada de ações afirmativas, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Direito e Desenvolvimento. Isso porque, entre os objetivos deste campo de estudos, encontra-se, justamente, a possibilidade de pensar o papel das instituições na garantia e promoção de direitos substantivos, na emancipação de grupos marginalizados e no combate a opressões de diversos tipos (Trubek 2007, 235), sempre tendo em vista o contexto em que estas relações ocorrem.

Além disso, a partir de uma concepção de desigualdade como “privação de capacidades”, e não apenas da aferição de renda (Sen 2018, 120-127), observar os entraves com relação ao ingresso de pessoas que divergem do padrão que normalmente prevalece na pós-graduação, auxilia-nos a reconhecer a falácia do discurso meritocrático que ignora os diferentes lugares de que partem os indivíduos para uma disputa injusta e desigual. Apesar da identificação acerca da necessidade de maior diversidade no PPG em Direito e Desenvolvimento da FGV Direito SP, e da movimentação para a organização e oferecimento de um curso preparatório que pudesse atenuar esta situação, a experiência do PAD nos mostrou que, diante de desvantagens tão expressivas, a institucionalização de políticas de ações afirmativas apresenta-se como uma ação urgente e necessária para um efetivo impacto na gradual alteração do perfil dos/as discentes do Programa.

Tal como apontado por Célio Tiago Marcato e Celso Luiz Aparecido Conti (2017) na análise do que é uma “escola justa numa sociedade democrática”, entendemos que a avaliação de candidatos/as para o ingresso em um programa de pós-graduação sem qualquer consideração sobre desigualdades preexistentes configura-se como uma ação que

reproduz a lógica meritocrática, atribuindo ao próprio indivíduo a responsabilidade pela sua “falha”:

Voltando à nossa questão inicial, podemos então responder que, definitivamente, a escola meritocrática liberal não é uma escola justa porque ela não considera as desigualdades preestabelecidas, seja de classe, de gênero, de etnia; não é justa quando o poder econômico prevalece; não é justa quando ela é cruel, determinando vencedores e perdedores e imputando a estes últimos a culpa pelo próprio fracasso; não é justa quando exclui, seja da forma tradicional, coagindo, às vezes de forma sofisticada, à evasão. (Marcato e Conti 2017, 73)

Este movimento de atribuição e responsabilização do fracasso diretamente aos/às candidatos/as, sem a devida reflexão sobre as oportunidades e o nível de conhecimento prévio a que cada um/a teve acesso, desvia o foco do problema sobre o papel social e institucional na reprodução de uma prática excludente, servindo à manutenção de privilégios de um determinado grupo que já possui acesso privilegiado aos espaços acadêmicos. De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2002, 309):

Esta forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, “internalizada” (inclusive com menores custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos.

A situação descrita por Freitas também pôde ser observada no âmbito do PAD com a decepção externalizada pelos demais alunos/as ao não serem aprovados/as na prova de conhecimentos específicos. Ao não avançarem para a fase de análise dos projetos, estes/as estudantes não tiveram nem mesmo a oportunidade de submeterem os projetos de pesquisa, construídos com a orientação do grupo de monitoras, à análise da banca examinadora.

Deste modo, e a partir das duas esferas de análise que propusemos acima - (i) conhecimento metodológico oferecido na graduação em Direito; e (ii) dificuldade de comunicação em decorrência da pressuposição de uma mesma base teórica -, apontamos os principais desafios no desenvolvimento do curso. Entre eles, destacamos o nosso distanciamento, inclusive na utilização de um linguajar acadêmico difícil de ser compreendido por quem não tem familiaridade com o campo, dificultando o acompanhamento de pessoas que apresentam uma defasagem no conhecimento metodológico.

Um outro ponto que não abordaremos em profundidade neste texto refere-se à organização do Projeto nas edições posteriores, ocorridas em 2022 e em 2023 - esta última ainda em curso. Por não ser uma política institucionalizada, percebemos que a realização do PAD resta limitada à disponibilidade de alunos/as e professores/as voluntários/as, bem como ao nível de organização e comprometimento da Coordenação do Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmico. Também apontamos como entrave ao aumento de diversidade na Instituição, a ausência de uma política institucionalizada de ações afirmativas que permita o acesso de grupos tradicionalmente excluídos deste espaço, acompanhada do

auxílio e assistência imprescindíveis para a diminuição de disparidades, atuando pela inclusão acadêmica de candidatos/as, em um exercício de aplicação prática de teorias de Direito e Desenvolvimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESULTADOS, REFLEXÕES E APRENDIZADOS

A experiência adquirida com a primeira edição do PAD nos evidenciou a relevância de iniciativas voltadas ao aumento da pluralidade no ambiente acadêmico, e acreditamos que os programas de pós-graduação só têm a ganhar com a sua consolidação. Reconhecemos, também, que os resultados e impactos de ações dessa natureza dificilmente são verificados a curto prazo, pois demandam tempo, investimento e aperfeiçoamento constantes para que seus efeitos possam ser mensurados e avaliados. Reconhecemos, ainda, que uma avaliação mais pormenorizada sobre os resultados do PAD requer o conhecimento sobre as reflexões e aprendizados percebidos nos outros cursos ministrados (Introdução ao Direito e Desenvolvimento e Inglês Instrumental). Sabemos, portanto, das nossas limitações ao fazer observações e extrair conclusões a partir de uma única experiência do PAD, considerando, sobretudo, o contexto excepcional em que ela se desenvolveu – durante a pandemia de COVID-19 e de aulas totalmente remotas.

Feitas essas ressalvas, o registro dos aprendizados e das experiências vividas como monitoras nesta primeira edição mostra-se relevante tanto para o aprimoramento futuro do próprio Programa, quanto para que outras instituições de ensino superior possam utilizá-lo no processo de revisão e/ou elaboração de políticas de inclusão de discentes.

Assim, do ponto de vista acadêmico e profissional, reforçamos, novamente, os ganhos que o PAD nos proporcionou. Pudemos treinar, sob a supervisão próxima de uma professora da FGV, nossas habilidades em sala de aula – ainda que em ambiente virtual – a partir das exposições teóricas sobre os métodos de pesquisa que mais despertaram o interesse dos/as alunos/as. Também pudemos exercitar nossas capacidades de planejamento, já que participamos de todo o processo de elaboração e execução do curso. Vislumbramos, na prática, a importância de saber lidar com imprevistos, bem como a necessidade de constante adaptação exigida pela atividade docente.

Outro ponto de grande relevância ao nosso processo formativo diz respeito à percepção de que, como estudantes de pós-graduação inseridas/o em um ambiente extremamente privilegiado, acabamos por reproduzir, inadvertidamente, formas de atuação que podem se revelar inadequadas. Constatamos este fato sobretudo em razão dos ruídos de comunicação por vezes verificados, situação que possivelmente tem origem em nossa forma de expor e transmitir determinados temas e conceitos. Cabe a nós, como futuras/o docentes, refletir sobre nossas práticas e ações, de modo a não perpetuar um ensino que afaste, ainda mais, grupos que já são tradicionalmente excluídos da pós-graduação no Brasil.

Acreditamos que o curto período em que se desenvolveu o PAD não foi suficiente para avançar na aprendizagem necessária ao ingresso no programa de mestrado, seja pela carência de tempo suficiente para dedicação aos cursos – que pode ter ocasionado muitas desistências –, seja pelo obstáculo encontrado na reprovação na prova de conhecimentos específicos, impossibilitando o avanço para a fase de análise de projetos.

Observamos, também, que, embora seja fundamental, o comprometimento das pessoas envolvidas no PAD não é capaz de promover profundas mudanças estruturais no PPG, já que esbarra em entraves institucionais. A partir dos obstáculos identificados e descritos na seção anterior, apontamos a necessidade de que a maior inclusão de pessoas pertencentes a grupos usualmente marginalizados e afastados dos programas de pós-graduação ocorra a partir da institucionalização de ações afirmativas que assegurem a elas a reserva de vagas. Com a garantia deste espaço, e após a aprovação no processo seletivo, seria imprescindível que as instituições também criassem mecanismos de inclusão para que as desigualdades pudessem ser atenuadas, evitando, assim, a reprodução do discurso meritocrático de autorresponsabilização da pessoa, a qual já parte de um lugar de desvantagem.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M., e Piotto, D., 2018. Desigualdade à brasileira: capital étnico-racial no acesso ao ensino superior. *Educação*, 41(3), 478-491.
- Almeida, F. de, 2012. Do profissional-docente ao docente-profissional: a valoração simbólica dos títulos acadêmicos e da experiência docente no campo jurídico brasileiro. In: E. M. Carvalho *et al.*, eds., *Representações do professor de Direito*. Curitiba: CRV.
- Almeida, F. de, 2014. As elites da justiça: instituições, profissões e poder na política da justiça brasileira. *Revista de Sociologia e Política*, 22(52), 77-95.
- Angarita, A., ed., 2010. *Construção de um Sonho: Direito GV - inovação, métodos, pesquisa, docência*. São Paulo: FGV Direito SP.
- Bedê, F., e Sousa, R., 2018. Por que a área do direito não tem cultura de pesquisa de campo no Brasil? *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 8(1), 781-796.
- Booth, W., Colomb, G., e Williams, J., 2008. *A Arte da Pesquisa*. 2. ed., 2. tir. São Paulo: Martins Fontes.
- Campos, L.A., e Peixoto, F.O., 2022. A diversificação racial e econômica do ensino superior público brasileiro depois das cotas. *Nexo Políticas Públicas* [online], 22 setembro. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2022/A-diversifica%C3%A7%C3%A3o-racial-e-econ%C3%B4mica-do-ensino-superior-p%C3%BAblico-brasileiro-depois-das-cotas>
- FGV Direito SP, 2021a. *FGV Direito SP abre inscrições para o Programa de Apoio e Diversidade* [online]. 17 março. São Paulo, FGV Direito SP. Disponível em: <https://direitosp.fgv.br/noticia/fgv-direito-sp-abre-inscricoes-para-programa-de-apoio-diversidade>
- FGV Direito SP, 2021b. *Mestrado e Doutorado Acadêmico em Direito e Desenvolvimento* [online]. São Paulo, FGV Direito SP. Disponível em: <https://direitosp.fgv.br/cursos/mestrado-doutorado-academico>

- Freitas, L., 2002. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, 23(80), 299-325.
- Ghirardi, J.G., 2020. O desafio de institucionalizar inovações no ensino superior: a experiência da FGV Direito SP. *Revista e-Curriculum*, 18(3), 1160-1177.
- Holliday, O.J., 2019. La sistematización de experiencias. Entrevista con Óscar Jara Holliday. *Perspectivas*, (18), 1-18.
- Lima, M., e Campos, L.A., 2020. Inclusão racial no Ensino Superior: Impactos, consequências e desafios. *Novos Estudos CEBRAP*, 39(2), 245-254.
- Marcato, C., e Conti, C.L., 2017. Justiça e igualdade na escola: a falácia da meritocracia. *Devir Educação*, 1(1), 66-74.
- Margarido, L.C., Passos, A.B.G., e Machado, M.R., 2021. Introduzir a Pesquisa à Distância: A Experiência de uma Docente e duas Monitoras no Programa de Apoio e Diversidade da FGV Direito SP. In: A. Smith *et al.*, eds., *Educação Jurídica em Tempos de Pandemia de Covid-19: Relatos de Vivências e Aprendizagens Docentes*. Florianópolis: Habitus, 317-328.
- Nobre, M., 2004. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. *Cadernos Direito GV*, 1(2), 3-19.
- Sen, A., 2018. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Trubek, D.M., 2007. The Owl and the Pussy-Cat: Is There a Future for “Law and Development”? *Wisconsin International Law Journal*, 25(2), 235-242.
- Venturini, A.C., e Feres Júnior, J., 2020. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 882-909.
- Vieira, O.V., 2012. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da Direito GV. In: M. Feferbaum, e J.G. Ghirardi, eds., *Ensino do Direito para um Mundo em Transformação*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 17-62.
- Vieira, O.V., e Ghirardi, J.G., 2018. The Unstoppable Force, the Immovable Object: Challenges for Structuring a Cosmopolitan Legal Education in Brazil. *UCI Irvine Journal of International, Transnational and Comparative Law*, 3, 119-142.