

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA PARANAÍBA**

**Priscila Aparecida Silva Cruz**

**FALOCENTRISMO, CURRÍCULO E PODER: Análise do Currículo do curso de  
Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul**

**Paranaíba, MS,**

**2017**

**Priscila Aparecida Silva Cruz**

**FALOCENTRISMO, CURRÍCULO E PODER: Análise do Currículo do curso de  
Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães

**Paranaíba, MS,**

**2017**

C964f

Cruz, Priscila Aparecida Silva

Falocentrismo, currículo e poder: análise do currículo do curso de direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/ Priscila Aparecida Silva Cruz. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

123f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Gênero. 2. Relações de poder. 3. Resistência. 4. Silenciamentos. I. Cruz, Priscila Aparecida Silva. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 375

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

**PRISCILA APARECIDA SILVA CRUZ**

**FALOCENTRISMO, CURRÍCULO E PODER: Análise do Currículo do curso de  
Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção  
do Título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e  
Sociedade.

Aprovada em 05 de setembro de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães (Orientadora)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo França

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva

Universidade Federal do Pará (UFPA)

*À minha mãe e ao meu pai, por terem me ensinado que “é preciso ter manha, é preciso ter graça, é preciso ter sonho sempre”.*

*Às minhas avós Marta (em memória) e Lázara (em memória) por terem me ensinado que “é preciso ter força, é preciso ter raça e é preciso ter gana sempre”.*

*Aos acadêmicos participantes da pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

Quem pode compartilhar dos meus sentimentos  
Na hora que o refletor bater  
Momentos de luz e de nós  
Momentos de voz e de sonho”  
(Maria Bethânia)

*“Oh, I get by with a little help from my friends  
Gonna try with a little help from my friends  
Oh, I get high with a little help from my friends  
Yes, I get by with a little help from my friends”*  
(Beatles)

Passei horas diante dessa página refletindo o que escrever nesse momento em que os olhos estão emaranhados, apaguei milhares de vezes esse começo, ainda penso que esse texto não vai fazer jus a tudo que eu queria dizer e agradecer.

Escrever esse trabalho foi um processo doloroso, pois colocou em cheque muito de mim, e para aguentar esse processo tive ajuda de muitos amigos. *“I get by with a little help from my friend”*(eu consigo com uma pequena ajuda de meus amigos).

Ainda que tudo nesta dissertação seja fruto da minha escrita, não é fruto de uma reflexão isolada, pelo contrário, bem mais que isso, cada verso reflete uma conversa que tive antes, muito antes, durante ou depois de todo processo; do livro indicado por uma amiga ao café carinhoso feito por outra, surge a necessidade de não me esquecer de ninguém, sabendo que corro o risco de fazê-lo. Espero ser possíveis expressar meu amor e emoção neste momento.

Primeiramente agradeço aos meus pais, pois são minha inspiração para lutar por melhores condições de existência no mundo, sem eles eu não seria, não saberia ser. “Não há nada mais lindo do que amanhecer num dia de domingo e lembrar que eu tenho você”. Amo vocês, obrigada.

Agradeço ao meu irmão e irmãs, por me fazerem sentir especial no mundo,

socorrendo e acalentando. Devo a vocês as mais belas memórias que formam boa parte de mim. Amo vocês.

Raquel, obrigada por ter me auxiliado na revisão textual.

Ao Victor Hugo e à Yasmim, um obrigada carinhoso por me fazerem sorrir quando penso em vocês.

À Tia Malda, que cuidou carinhosamente de mim nos dias de sufoco, entre prazos e burocracias.

Agradeço a minha orientadora e grande amiga Professora Dra. Lucélia Tavares Guimarães, por todo empenho e generosidade neste percurso e por ter me ensinado que educar é um ato político que deve ser desenvolvido com afeto e doçura. Agradeço, de maneira especial, por não permitir que nossas divergências teóricas e minhas teimosias interferissem na elaboração desse trabalho e por confiar e respeitar a minha vontade de pesquisadora.

Agradeço a Professora Dra. Tânia Zimmermann, por ter participado da minha banca de qualificação e contribuído de forma tão atenciosa e gentil com considerações acerca desse trabalho.

Agradeço a Professora Dra. Josenilda Maués, pessoa que admiro pela capacidade de teorizar poeticamente e pela potência criadora presente nas pesquisas que produz e orienta.

Agradeço ao querido amigo Professor Dr. Carlos Eduardo França, outrora orientador do meu trabalho de conclusão de curso, e que agora me enche de alegria por fazer parte desse momento de formação como integrante da banca de defesa.

Agradeço a Professora Dra. Adriana Regina de Jesus que gentilmente aceitou o convite para compor, como membro suplente, a bancas de defesa e qualificação.

Agradeço o auxílio financeiro concedido pela Capes e espero que o golpe político que estamos vivendo não deprecie o financiamento de pesquisas nesse país.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na figura de seus professores e funcionários.

Agradeço os alunos da Faculdade de Chapadão do Sul pela compreensão nos momentos de distanciamento e a instituição por ter depositado confiança no meu trabalho.

Agradeço ao grupo “Baile de Favela”, Lucélia, José Antônio, Maria Helena, Bruno, Carlos, Juliana e Leandro, pelos momentos de afeto e por terem preenchido meus dias com “peraltagens e despropósitos”. Vocês foram a melhor parte desse processo e serei sempre grata ao destino por ter colocado os melhores bailarinos em minha vida – e não preciso de mais nada, “não quero, pode levar”.

Obrigada Ju, amiga de “desinfância”, por “carregar água na peneira” e ajudar a seguir em frente, você é inspiração pela gentileza, inteligência, garra e caráter. Um bis de agradecimento pela companhia nas programações que envolviam “gordices cotidianas”.

Agradeço a querida Milka por ter feito conforto em forma de café do primeiro dia de mestrado a última semana de escrita.

Obrigada Daniela pelo incentivo no início do planejamento desse mestrado e por ter ajudado a compreender minhas vontades de existir como professora.

Obrigada Djalma pelo carinho paternal, sua amizade acalenta o meu coração, mesmo você quase sempre me irritando.

Agradeço aos amigos Edilana, Melanie, Roberta, Valéria, João Paulo, Juju e Ana Paula por compartilharem as dores e delicias dessa vida.

Agradeço ao amigo Luiz Augusto, Caco, por confortar meu coração com sua amizade.

Agradeço as amigas de casa (Rep. Nudes), Andressa e Helen, por terem proporcionado dias prazerosos durante esse percurso.



Agradeço à turma do Mestrado em Educação, turma 2015, em especial os amigos Thiago, André e Christiane, pela amizade e companheirismo.

Agradeço meu fiel escudeiro Alberto pela amizade tão valiosa e divertida.

Por fim, agradeço de forma especial meu querido Kaloyan, por ter me acompanhado afetivamente durante todos os dias da pesquisa, ensinando a viver de forma mais leve e possibilitando sonhos com os dias lindos que estão por vir. “E as coisas lindas são mais lindas quando você está.” Muito obrigada.

## RESUMO

A formação acadêmica em Direito é fruto da produção discursiva que acontece em meio as relações de poder-saber, diante disso este trabalho teve por objetivo examinar como estas são instauradas no currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, analisando como os discursos de gênero são mobilizados, aceitos e contestados, investigando em que medida ele vem sendo falocêntrico e silenciando minorias. Para tanto, as ferramentas teórico metodológicas da arqueologia e genealogia elaboradas pelo filósofo Michel Foucault foram articuladas aos estudos de gênero pós- estruturalistas. O caminho metodológico envolveu entrevistas semi-estruturada com discentes concluintes do curso de Direito do ano de 2016, análise de alguns Planos de Ensino e do Projeto Político Pedagógico do Curso. Os resultados evidenciaram práticas discursivas e não discursivas de regulação de gênero no currículo, apontando silenciamentos de minorias e aspectos de manutenção do falocentrismo. Indicaram, ainda, as relações de poder e resistências, demonstrando que alguns acadêmicos não querem se aproximar das demandas de gênero, enquanto outros, em geral homens homossexuais e mulheres, contestam as estruturas de poder mantidas no currículo. Concluo que o currículo desse curso de Direito precisa ser repensado, reorganizado, para que as discussões de gênero sejam aprimoradas afim de travar uma construção pedagógica que vise a formação de profissionais do Direito comprometidos em fortalecer a luta pela igualdade real.

**Palavras- chave:** Gênero. Resistência. Práticas discursivas. Silenciamentos.

## ABSTRACT

The academic formation in Law is fruit of the discursive production that happens in the middle of the relations of power-knowledge, in front of this work the objective was to examine how they are established in the curriculum of the Law course of the State University of Mato Grosso do Sul, analyzing how the gender discourses are mobilized, accepted and contested, investigating to what extent it has been phallogentric and silencing minorities. To that end, the theoretical methodological tools of archeology and genealogy elaborated by the philosopher Michel Foucault were articulated to post-structuralist gender studies. The methodological path involved semi-structured interviews with graduates of the Law course of the year 2016, analysis of some Teaching Plans and the Political Pedagogical Project of the Course. The results evidenced discursive and non-discursive practices of gender regulation in the curriculum, pointing out minority silences and maintenance aspects of phallogentrism. They also indicated power relations and resistance, demonstrating that some academics do not want to approach gender demands, while others, in general, homosexual men and women, challenge the power structures maintained in the curriculum. I conclude that the curriculum of this course of law needs to be rethought, reorganized, so that the gender discussions are improved in order to halt a pedagogical construction aimed at training law professionals committed to strengthening the struggle for real equality.

**Keywords:** Gender. Resistance. Discursive practices. Regulation.

*Olhe bem pra essa curva*

*Do meu riso raso e roto*

*Veja essa boca muda*

*Disfarçando o desgosto*

*[...]*

*Observe a face turva*

*O olhar tentado e atento*

*Se essas são marcas externas*

*Imagine as de dentro*

*(Pitty)*

## ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> – Gráfico – Porcentagem de planos de ensino nos quais foram localizados o indexador “Lei Maria da Penha” .....	85
--	----

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Caracterização dos sujeitos da pesquisa- entrevistas .....	36
<b>TABELA 2</b> - Distribuição das disciplinas .....	70
<b>TABELA 3</b> - Identificação dos planos de ensino .....	79
<b>TABELA 4</b> - Identificação das expressões presentes nos planos de ensino .....	82

## **SIGLAS**

OAB- Ordem dos Advogados do Brasil

PPC- Projeto Pedagógico do Curso

UEMS- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1. “CAMINHANTE NÃO HÁ CAMINHO, SE FAZ CAMINHO AO ANDAR”: PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>25</b>
1.1 Abordagem teórico- metodológica.....	25
1.2 Caracterização do Campo Empírico da Investigação.....	33
1.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	34
1.3 As entrevistas .....	37
1.4 A construção do modelo de análise.....	39
<b>2. O SABER: O QUE ESTÁ SENDO PRIVILEGIADO QUANDO SE ESCOLHE DETERMINADOS CONHECIMENTO PARA SER CRISTALIZADO NO CURRÍCULO?</b> .....	<b>41</b>
2.1 O Currículo e suas implicações na construção de gênero .....	41
<b>3. A EPISTÊMÊ DO CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL</b> .....	<b>52</b>
3.1 Poder- Saber: o curso de direito no Brasil e a formação da elite brasileira .....	54
<b>4. O QUE POSSO SABER? A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UEMS</b> .....	<b>64</b>
<b>5. O GÊNERO DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b> .....	<b>86</b>
<b>CURRÍCULO, PODER E RESISTÊNCIAS: PARA COMEÇAR A CONCLUIR</b> .....	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b> .....	<b>108</b>
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	113
APÊNDICE B- Autorização Institucional .....	115
APÊNDICE C- Questionário de Pesquisa .....	117
APÊNDICE D- Roteiro da Entrevista .....	122



## INTRODUÇÃO

Não sei se gostei do curso, não me senti representada muitas vezes, o fato de ser mãe, mulher, pobre, acho que poderia ter sido outra coisa, talvez eu tivesse pensado que era algo demais, mas também teve coisa boa, acho que não sou mais a mesma, isso me fez melhor e pior. (Elza)

A fala de Elza representa o início de uma discussão necessária acerca de quais saberes e experiências estão sendo consideradas na construção do currículo de um curso superior e de que modo as relações de poder circulam neste.

Este trabalho tem por objetivo examinar as relações de poder instauradas no currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, analisando os dispositivos de saber e poder sobre gênero, elaborados nos documentos oficiais do curso, bem como as relações de luta e resistências presentes nesse jogo de poder.

A relevância do tema está ligado aos dados alarmantes de violência contra a mulher registrados no Brasil. Nos últimos trinta anos, foram assassinadas mais de 92 mil mulheres. Segundo o Mapa da Violência de 2012, realizado pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino Americanos, divulgado pelo Instituto Sangari ( in WALSELFISZ, 2014), o registro de morte de mulheres passou de 1.353 para 4.465, significando o aumento de 230 % do número averbado de óbitos. Seguindo essa “lógica de crescimento”, nos últimos trinta anos, estima-se que mais 92 mil mulheres morreram assassinadas no país. Isto fez com que dos anos de 1980 a 2010 o Brasil passasse a ocupar o sétimo lugar no ranking internacional de crimes de violência contra a mulher, dentre oitenta quatro países.

Os dados do “Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil” estima, ainda, que em dez anos, de 2001 a 2011, o número de homicídios de mulheres no Estado de Mato Grosso do Sul aumentou 22%, a sétima pior média do país. Mato Grosso do Sul é o sexto estado brasileiro em assassinatos de mulheres (Pesquisa do Instituto Sangari in WALSELFISZ,2014) e o segundo em mortes violentas com requintes de crueldade.

Nesse contexto vale salientar que o estado do Mato Grosso do Sul é tipicamente agrário, cuja industrialização ainda é incipiente; o avanço de um modelo de agricultura excludente e concentradora de terra e renda é cada vez mais presente. Nesse cenário, impera a

cultura do patriarcado onde os homens se consideram "donos" das mulheres, com poder de vida e morte sobre elas.

Nesse cenário, a necessidade pela pesquisa surge em dois momentos distintos da minha formação, o primeiro quando cursei Direito nessa mesma universidade e sentia que os saberes exercidos no currículo eram frutos e mecanismos das relações de poder e que, por vezes, a produção de conhecimento invisibilizava minorias; processo este que se dava de forma violenta, pois desconsiderava outros gêneros que não o “universal masculino” na sua constituição.

Desse modo, passei a questionar quais as relações de poder estão implícitas na elaboração e uso do currículo. Tratava-se de compreender o que era um saber, como ele se consolidava, como nosso discurso abordava um outro discurso já estabelecido, como se dava a internalização das estruturas do poder pelo ser humano pelo discurso e o modo como o discurso influencia na percepção de realidade. Enfim, eram questões do discurso acadêmico que precisavam ser pensadas e rastreadas.

O segundo momento que me fez pensar em estudar a formação do bacharel em Direito se deu quando ingressei no mercado de trabalho; Já advogada, percebi pouco reconhecimento e respeito às diferenças por parte dos operadores do direito, isso me levou a refletir sobre o papel da Universidade em atender as demandas sociais, pensando na necessidade da construção de currículos jurídicos que promovam discussões acerca da diferença de gênero e o combate a toda forma de discriminação. As pesquisas nascem sempre de inquietações, como diz Corazza (2007,p.109), “nasce de quando estamos insatisfeitos com já-sabido”. Percebi que estava envolvida afetivamente com os questionamentos trazidos e aí começa essa pesquisa- aventura.

De início – talvez até o fim – senti que minha formação em Direito emperrou algumas análises críticas em relação as experiências formativas proporcionadas pelo currículo desse curso, isso porque a ferida que estava cutucando também fazia parte do meu corpo, mas o caminho se faz caminhando e aí começa a trajetória de constante desconstrução e desencontros com os efeitos causados por essa formação. A necessidade em compreender as múltiplas teias das relações de poder presentes no currículo e o “desejo de saber-poder” estimularam essa pesquisa. Dolorida, num mundo de teorias que surgiam e muitas vezes não conseguia lidar, a pesquisa se fez. Descobri e permiti ocupar o campo da militância, encontrei-me com outras vozes minhas.

Pelo currículo serão sancionadas algumas normas e práticas de disciplinamento, conseqüentemente de produção do sujeito moderno, sendo que colocará em prática conhecimentos que moldarão comportamentos diversos e que será moldado por esses, não sem resistência. Isso porque, durante a Modernidade, período compreendido pelo final do século XVIII, início do século XIX, houve uma reviravolta na ordem do saber, no qual as ciências empíricas conquistaram um espaço que tornou possível o surgimento das ciências humanas e que esses fossem objeto de representação do homem, compreendendo esse como ser que vive, comunica e trabalha.

Pode-se dizer que se entrou na época moderna (quero dizer, a história de verdade entrou na época moderna) no dia em que se admitiu que o que dá acesso à verdade, as condições sob as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e apenas o conhecimento. Parece-me que é aqui onde se situa e adquire sentido o que chamei o 'momento cartesiano'; sem querer dizer que se trata de Descartes, que ele foi o inventor, que ele foi o primeiro a fazer isso." (FOUCAULT, 1982, p. 19).

À partir deste paradigma se estabelecem novas relações de saber que tornarão o homem “sujeito”, pois deixa de ser somente objeto do conhecimento e assume também a posição de sujeito do conhecimento, resultando no aparecimento do homem como objeto empírico de conhecimento, e este passa a estar sujeitado à relações de saber, que conseqüentemente produzirão relações de poder.

[...] Em certo sentido, o homem é dominado pelo trabalho, pela vida e pela linguagem: sua existência concreta neles encontra suas determinações; só se pode ter acesso a ele através de suas palavras, de seu organismo, dos objetos que ele fabrica — como se eles primeiramente (e somente eles talvez) detivessem a verdade; e ele próprio, desde que pensa, só se desvela a seus próprios olhos sob a forma de um ser que, numa espessura necessariamente subjacente, numa irreduzível anterioridade, é já um ser vivo, um instrumento de produção, um veículo para palavras que lhe preexistem. Todos esses conteúdos que seu saber lhe revela exteriores a ele e mais velhos que seu nascimento antecipam-no, vergam-no com toda a sua solidez e o atravessam como se ele não fosse nada mais do que um objeto da natureza ou um rosto que deve desvanecer-se na história. [...] (FOUCAULT, 2002, p. 432).

Enlaçado aos regimes de poder, o currículo com seu potencial criador, constrói e transmite discursos, através da construção de “regimes de verdade”, consolidando conhecimentos individuais e coletivos, tornando-se operador da “vontade de governo” dos outros (FOUCAULT, 2003a).

Esta busca da verdade através da razão que caracteriza o advento da modernidade inicia um processo de rompimento com tradições, buscando a verdade científica, passível de

comprovação. A perspectiva pós-estruturalista põe em dúvida o conhecimento e assim, as contemporâneas e rígidas separações curriculares. A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, mas saber por que esse algo se tornou verdadeiro.

[...] aquilo que se pensa é trazido pelo discurso que, longe de nos informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é coloca-la com uma re-presença, ou seja, representá-la. (VEIGA NETO, 1996, p.17)

Os documentos utilizados nessa pesquisa são o Projeto Pedagógico do ano de 2005, pois era o documento que estava em vigor no momento da inserção dos sujeitos pesquisados, planos de ensino dos anos que estabeleciam práticas pedagógicas para as turmas de direito formandas do ano de 2016.<sup>1</sup> Fizeram também parte dos dados da pesquisa levantamento do uso do termo “advogada” na rede social *facebook* e entrevistas semi- estruturadas de dez acadêmicos concluintes do curso de Direito da UEMS no ano de 2016, sendo que por meio de suas histórias de vida e relatos, questionamos e analisamos como se deram as relações de saber-poder instauradas e exercitadas no curso.

Por meio da articulação entre as teorizações de SCOTT (1990,1999) e BUTLER (1998, 2003, 2013, 2014), trataremos do gênero enquanto categoria de análise que permite a compreensão dos símbolos culturais de determinada época, articulando os constructos históricos e sociais que articulam o sujeito individual e a sociedade na busca por seus significados. Isso porque,

as escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como ‘conhecimento legítimo’- o conhecimento que todos devemos ter’-,as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar o seu conhecimento o “conhecimento de todos’ se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. (APPLE, 2006, p. 103).

---

<sup>1</sup> Por questões éticas ligadas a preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, o nome da unidade universitária foi omitido.

A compreensão das relações de gênero implica que sejam entendidas como “formas de falar sobre sistemas de relações sociais” (SCOTT, 1995, p.85), sendo uma construção social baseada na diferenciação biológica dos sexos, expressa através de relações de poder e subordinação, representada pela discriminação de funções, atividades, normas e condutas esperadas para homens e mulheres em cada sociedade. Nessa acepção

falar de gênero não significa simplesmente falar "de mulher", mas de relações de poder, materiais e simbólicas, que envolvem todos os seres humanos. Significa visibilizar e problematizar os modos de significação dos corpos, dos jeitos de ser, de andar, de falar; questionar os discursos biologizantes que tentam encontrar a essência genética ou hormonal dos comportamentos, assim como o modo como a própria ciência produz discursos normatizadores e reguladores da sexualidade e do gênero (BORTOLINI, 2011p. 29).

Scott (1995) apresenta quatro aspectos na construção de gênero, o primeiro se dá por meio das representações simbólicas, o segundo por meio dos conceitos normativos fixados pelo consenso, o terceiro pelas formas constitutivas de gênero dadas pelas instituições, e o quarto a construção da identidade de gênero por meio de sua subjetividade. Conforme a autora, o agenciamento humano na construção da identidade de gênero se dará de forma independente e interligada, por meio dos símbolos, normas, espaços, relações de poder.

Seguindo os ensinamentos de Foucault, Scott (1995) irá considerar o poder como um mecanismo difuso e estruturado discursivamente nas estruturas e relações sociais, isso porque “[...] os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social.”( SCOTT, 1995, p.88)

Para Scott (1994, p.12), “os saberes a respeito das diferenças sexuais” são objetos e produtos de disputas políticas, sendo que em diversas esferas vão atuar na construção de discursos de desigualdade de gênero e cada instituição tem seus mecanismos de controle e resistência, pois “o discurso veicula e produz poder; reforça- o mas também o mina.” (FOUCAULT, 2003a, p. 112)

Butler (2003, p.8) afirma que construção da heteronormatividade, apoiada na lógica binária que atribui ao sexo uma origem natural, reforça instrumentos de dominação falocêntrica na sociedade, caracterizada pela reprodução performativa dos modos de agir em sociedade. Diante disso, tem-se que

A relação binária entre cultura e natureza promove uma relação de hierarquia em que a cultura “impõe” significado livremente à natureza, transformando-a, conseqüentemente, num Outro a ser apropriado para seu uso ilimitado, salvaguardando a idealidade do significante e a estrutura de significação conforme o modelo de dominação. (BUTLER, 2003, p. 66).

Como resultado, as diferenças entre masculino e feminino passam a ser observadas num quadro hierárquico de poder, em que pressupõe existir modos universais de identidade, que acaba classificando os sujeitos de forma generificada, mantendo os interesses do falocentrismo. Por esse ângulo,

O desejo de determinar o sexo conclusivamente, e de determiná-lo como um sexo em vez de outro, parece assim advir da organização social da reprodução sexual, através da construção de identidades e posições claras e inequívocas de corpos sexuados em relação uns aos outros (Butler, 1990, p. 161).

Visando afirmar o cabimento das identidades binárias, a cultura vai operar práticas performativas de gênero (Butler, 2003, p.8), em que mulheres e homens vão comportar-se conforme o estabelecido socialmente e culturalmente, excluindo qualquer outra forma de existência, estabelecendo o que chama de “heterossexualidade compulsória”, que será sustentado pelo falocentrismo. Inserido nessa lógica operante, o currículo será “[...] entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2015, p. 97).

Foucault irá, nesse sentido, discursar acerca dos mecanismos de controle e normatização que influenciam na construção de subjetividades. Subjetividades consiste na “maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.” (FOUCAULT, 2004, p. 236)

Apoiada pelos estudos de Foucault, Scott (1999) vai compreender que as relações de gênero são relações de poder e que seus mecanismos estão atuando nas esferas da linguagem, do comportamento e das instituições, o discurso é visto como “*estructura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, términos, categorías y creencias*” (SCOTT, 1999, p. 86.)

Para Butler (2003) o discurso dominante forja identidades na qual o sujeito irá assumir papel ativo na construção pelo que é dado socialmente, por meio da repetição de atos e normas

engendradas no corpo social e a “performatividade de gênero” e das “políticas sexuais” mobilizadas por discursos heteronormativos, essencialista e falocêntrico, podem determinar formas de sujeição específica capazes de impor padrões identitários.

Forma-se uma rede relacional complexa, em que a classificação dos sujeitos de forma binária, estável e padronizada torna-se violenta, tanto simbolicamente quanto materialmente (BUTLER, 1998, p.39), e essa violência irá atingir os corpos e suas subjetividades, principalmente àqueles que foram capazes de subverter e transgredir as imposições da norma.

A reprodução da norma se dará em muitas esferas, tanto no senso comum quanto nos saberes científicos. Nas universidades a reprodução de normas de gênero vai se dar entrelaçada com os discursos moldados pela ciência moderna, outorgados como verdades, passam a prescrever as formas morais do comportamento humano.

Nas teias das relações de poder os discursos irão produzir efeitos regulatórios na constituição do sujeito e o currículo apoiará os dispositivos de gênero e sexualidade. Para Foucault, o dispositivo refere-se a:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... [e entre estes] existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes, [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 1985, p.244-245).

Diante disso, busca-se interrogar como o exercício do poder, organizado por práticas e discursos de gênero está resultando em ações absorvidas, aceitas, contestadas, resistentes e quais são os discursos produzidos pelo curso que visem a manutenção ou o combate à desigualdade de gênero pelos acadêmicos do curso de Direito da instituição.

Esse trabalho foi dividido em cinco sessões. Na primeira sessão foram apresentadas as ferramentas analíticas da arqueologia e genealogia que permitiram a construção da pesquisa.

Na segunda sessão foram apresentadas as relações de saber e poder presentes na construção do currículo e suas implicações da constituição do sujeito. Na terceira sessão são apresentados os jogos de poder contidos na construção do conhecimento curricular nas faculdades de Direito no Brasil.

Na quarta sessão são investigadas as relações de poder operadas pelo curso de Direito da UEMS, principalmente ao que tange as questões de gênero, dando visibilidade aos processos de exclusão empenhados nesse currículo.

Na quinta e última sessão, com a intenção de compreender os discursos como veículos de poder e captar suas possibilidades de resistências, foram apresentadas reflexões acerca de quais saberes são privilegiados no currículo, como os poderes circulam, como o currículo tem mantido aspectos de falocentrismo e as formas de resistências, problematizando os jogos de poder na construção do conhecimento curricularizado na luta pelo espaço institucional.

Nessa também serão apresentadas e analisadas narrativas, colhidas por meio de entrevistas, dos acadêmicos do Curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, formados no ano de 2016, demonstrando suas impressões e compreensões dos modos de constituição de saberes e exercício de poderes no curso de Direito.



## 1. “CAMINHANTE NÃO HÁ CAMINHO, SE FAZ CAMINHO AO ANDAR”: PERCURSO METODOLÓGICO

O ponto de partida de Foucault jamais foi uma teoria que lhe dissesse o que é ou como deve ser o sujeito, como deve ser uma instituição, como deve ser uma moral e assim por diante. Jamais foi uma teoria-figurino que ele depois viesse a usar como medida-padrão-modelo gabarito, na montagem de um método, para identificar o quanto, o porquê, o como, o em que cada um se afastou daquilo que deveria ser como sujeito; ou cada instituição, ou cada configuração social e política, ou cada código moral etc. se afastou de um suposto modelo (VEIGA-NETO, 2009, p.92).

Nessa seção serão apresentados os objetivos, campo, instrumentos de produção do discurso e sujeitos da pesquisa e as ferramentas utilizadas para a análise das práticas materializadas e material documental do currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

### 1.1 Abordagem teórico- metodológica

Adota-se como mecanismos metodológicos de investigação a arqueologia e genealogia elaborada por Michel Foucault.

A genealogia e a arqueologia, geralmente, caminham juntas em se tratando de pesquisas pós- críticas, pois estas se referem a tentativas de avivamento de saberes tomados como periféricos ou sem teor científico que, para alcançarem tal vivacidade e poder de combate, precisam detornar os discursos ou perscrutá-los em seu aparecimento, como invenções que são historicamente situadas, parciais ou localizadas. (NASCIMENTO, 2007,p.99)

A arqueologia questiona as conjunturas que possibilitam a existência de discursos, tratando os discursos como “monumentos” testemunhas de épocas históricas, propondo que esses sejam escavados para que se revele então como funcionava cada sociedade, cada cultura e cada área de conhecimento.

A arqueologia não está em busca das invenções ou do momento em que algo foi dito pela primeira vez, mas da regularidade dos enunciados. [...] a arqueologia não pretende tampouco ser uma análise causal dos enunciados que permitiria relacionar ponto a ponto um descobrimento e um fato, um conceito e uma estrutura social. Ela se inscreve na história geral, quer mostrar como a história (as instituições, os processos econômicos, as relações sociais) pode dar lugar a tipos definidos de discurso. (CASTRO, 2009, p.41)

A análise arqueológica baseia-se em regularidades discursivas, que aparecem em discursos de uma época e nas relações entre enunciados que formam os discursos. O objetivo é fazer a descrição dos regimes de verdades, a partir do estudo dos discursos circulantes, relacionando-os com o tempo histórico. Conforme assevera Foucault (1996, p. 25), a “[...] análise arqueológica é a análise da maneira [...] pela qual os objetos são constituídos, os sujeitos se colocam, e os objetos se formam”.

O convite que Foucault faz, através do desse, é “que não mais se relacione o discurso ao solo inicial de uma experiência nem à instância *a priori* de um conhecimento; mas que nele mesmo o interroguemos sobre as regras de sua formação” (FOUCAULT, 2012, p. 89) A genealogia é o mecanismo de investigação que ativa as táticas e estratégias de poder e saber em suas micro- relações, trata-se de explicitar as condições políticas de possibilidade do discurso.

Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legítimos, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. [...] Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 2003a, p. 171).

Portanto,

[...] a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade. [...] A genealogia seria portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torna-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. (FOUCAULT, 1985, p.172)

Para fazer funcionar esse movimento metodológico, dentre as ferramentas analíticas foucaultianas que serão utilizadas para problematizar este estudo, destaca-se como primordial a noção de discurso.

O discurso, para Foucault (2012), é caracterizado como prática, deslocando a perspectiva de análise da busca por algo escondido nas práticas discursivas para a análise das

condições de possibilidade, sendo determinado por uma regularidade que possibilita que algo passe a existir como verdadeiro.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante dos seus olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. Quer seja, portanto, em uma filosofia do sujeito fundante, quer uma filosofia da experiência originária ou uma filosofia da mediação universal, o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula assim, em sua realidade, colocando-se na ordem do significante (FOUCAULT, 1999, p. 46-47).

Para Foucault (2002) cada época produziu saberes e a *epistémê* histórica irá determinar os saberes possíveis e suas condições de aparecimento. O discurso assim, passa a ser compreendido como um conjunto de enunciados relacionados a uma *epistémê* e que tem uma função de exercício de poder determinando as formas como o saber será manifestado e circulado.

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2008a, p.132-133).

Os discursos são formados por conjunto de enunciados, segundo um sistema de formação. Os enunciados, compreendidos como unidades formadoras dos discursos, carregam proposições e em função dessas proposições devem ser delimitados:

[...] O enunciado articula-se sobre a frase ou sobre a proposição, mas não deriva deles. [...] A descrição do enunciado não é nem análise lógica nem análise gramatical, situa-se em um nível específico de descrição. [...] A descrição enunciativa não se ocupa do que se dá na linguagem, mas do fato de que existem determinadas formulações efetivamente pronunciadas ou escritas e busca determinar as condições de possibilidade de existência dessas determinadas formulações. [...]” (CASTRO, 2009, p.137).

Considera-se para a delimitação dos enunciados que os mesmos devem ser isolados em razão de suas funções no discurso, procurando estabelecer a relação do sujeito e seu lugar

no discurso. Os enunciados apóiam-se numa mesma formação discursiva. Por sistema de formação discursiva, Foucault (2012, p. 82-83) concebe como

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

### A formação discursiva

[...] coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações, processos. Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais. (FOUCAULT, 2012, p. 83)

A análise do discurso não visa desvelar o que está escondido no discurso, mas investigar as coisas ditas a partir das relações históricas, das práticas sociais, analisando o discurso em sua “superfície”, ou seja, pensando nas condições que possibilitaram o aparecimento desses.

Sendo assim, após a identificação dos enunciados, deu-se início a uma busca para situar a “origem” histórica dos discursos acerca da constituição de “políticas de gênero” e as implicações dessas nas relações de poder- saber no currículo. Esta origem dos enunciados é um aspecto fundamental para esta pesquisa porque define as condições de produção dos enunciados que se relacionam com uma época e com a *epistémê* correspondente.

A noção de discurso como ferramenta analítica para a análise do currículo do curso de direito da UEMS possibilita refletir as condições de possibilidade e as relações de poder saber operantes na construção do currículo do curso.

O referencial teórico da pesquisa está inscrito nas contribuições dos autores pós-estruturalistas que compreendem gênero como categoria de análise, pois essas auxiliam a nos questionamentos acerca de como o conhecimento é produzido no currículo e como e quais as experiências, temas e questões passam pertencer as agendas curriculares, questionando as

relações de poder e as questões de gênero inscritas e circulantes no currículo do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Por meio da articulação entre as teorizações de SCOTT (1990,1999) e BUTLER (1998, 2003, 2013, 2014), trataremos do gênero enquanto categoria de análise que permite a compreensão dos símbolos culturais de determinada época, articulando os constructos históricos e sociais que articulam o sujeito individual e a sociedade na busca por seus significados.

As teorias pós estruturalistas tiveram grande relevância ao expandir as noções acerca de dominação e o construto ideológico, ampliando a noção de poder e fornecendo uma noção complexa de como esse é exercido e manifestado na sociedade, posteriormente ampliando suas análises, passando a considerar as categorias como raça, gênero e etnia.

O pós-estruturalismo pode ser compreendido como um movimento do formalismo europeu, predominando durante as décadas de 1950 e 1960, e segundo Silva (2015, p.118), consiste em “uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo”, tendo como ênfase a linguagem enquanto sistema de significação, com vínculos históricos com a linguística e poética formalista, sendo que seus pensadores desenvolveram análises críticas as instituições da sociedade moderna, e é nesse contexto que a surge a crítica ao currículo por essa concepção.

A educação, a escola, o currículo estão, naturalmente, no centro desses processos. A escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista como cumprindo uma tarefa de homogeneização social e cultural. O currículo- como corporificação de um suposto conjunto de valores, conhecimento e práticas culturais- tem um papel crucial nesse processo. A escola e o currículo têm sido vistos- e têm realmente cumprido- a tarefa de incorporação de grupos culturais diversas ao suposto núcleo cultural comum de uma nação. Educar é, nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural. (SILVA, 1995, p. 195).

Segundo SILVA (2015), o pós- estruturalismo busca teorizar sobre a linguagem e o processo de significação, nele o sujeito é resultado dos agenciamentos de poder empregadas por dispositivos de produção social e cultural. O movimento vem rejeitar as grandes narrativas questionando as relações sociais de poder e sua relação com o conhecimento.

Nas teorias pós-críticas [...] o poder torna-se descentralizado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. [...] Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2015, p.148-9)

O descentramento do sujeito possibilita pensar as formas pelas quais as experiências são constituídas e vivenciadas, construindo a identidade dos sujeitos, nesse sentido as relações de gênero é um dos principais enfoques dessa teoria, sendo que o feminismo aparece para questionar a hegemonia da cultura patriarcal na produção do conhecimento.

Expressando-se de formas diversas, por vezes aparentemente independentes, feministas e pós-estruturalistas compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social (LOURO, 2008, p.29)

De início o questionamento se pautava nas condições e possibilidade de acesso das mulheres a educação formal, e dentro do currículo haviam distinções entre as disciplinas femininas e masculinas, existindo carreiras em que as mulheres não tinham acesso. Num segundo momento o feminismo questionou que só o acesso não seria suficiente para preencher a brecha da presença feminina nessa educação formal, isso porque, “o simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens - mas num mundo ainda definido pelos homens” (SILVA, 2015, p. 93), colocando em evidência as condições hierárquicas que omitiram a mulher da história, problematizando “os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social (LOURO, 2008, p.29)

Sair da invisibilidade foi um dos objetivos desse momento do feminismo, à partir das denúncias acerca da condição da mulher, a própria ciência passa a ser questionada, isso porque essa estava impregnada de valores machistas e portanto não era capaz de responder as indagações feitas pelo movimento feminista acerca da situação das mulheres na sociedade, questionamento esse que solidificou em um consistente aporte teórico no campo de estudos

feministas. A crítica consistia no modo como o conhecimento era produzido, pois esse era pautado na centralidade do homem.

Na verdade, há uma ciência que ganhou legitimidade e universalidade. Esta ciência, escrita com maiúsculas, fala por todos e de todos, já que foi pensada, conduzida e instituída a partir dos interesses e das questões daqueles cujas vozes pretenderam (e pretendem) representar toda a humanidade. Mas esta Ciência também foi feita- é indispensável reconhecer isso- por um grupo ou uma parte da humanidade. Ela foi feita pelos homens- os homens brancos ocidentais da classe dominante- os quais, supostamente, fizeram as perguntas e deram as respostas que interessavam a todas as pessoas. Possuidores de alguma capacidade ‘extraordinária’, eles sempre ‘souberam’ o que era importante em geral. (LOURO, 2008, p.143)

Silva aponta que “as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas no capitalismo, mas também pelo patriarcado” (SILVA, 2015, p.91). A desigualdade entre homens e mulheres é confirmada na educação e no currículo, a hegemonia curricular visa construir identidades masculinas para controle e dominação, gerando hierarquias nos espaços de formação dos sujeitos sociais e com isso, as tensões. O currículo valorizava aspectos da vida que diziam respeito as experiências e interesses masculinos, como valorizava a separação entre sujeitos, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição, sendo o objetivo do feminismo ao indagar esses interesses o de promover um currículo que considerassem as experiências e conhecimentos femininos em sua formulação.

O interesse era que houvesse o equilíbrio de todos os interesses e particularidades, incluindo valores femininos, como importância das ligações sociais, intuição, artes e estética, comunitarismo e cooperação, no currículo. As questões raciais e étnicas também começaram a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo, tendo sido percebida a problemática da identidade étnica e racial.

O pós- estruturalismo deixa de conceber o currículo como conceitos técnicos de ensino- aprendizagem e passa a destacar sua riqueza estratégica e sua eficácia produtiva, [...] esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo.” (MACHADO, 1985, p.XVI), ou seja, a possibilidade de gerir vidas e produzir comportamentos, “

[...] os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes, nem sequer ser conscientes de sua existência. (SÁCRISTAN, 2000a, p.43)

Assim, no pós- estruturalismo emerge o sujeito nas diferentes posições que ele ocupa, seus teóricos aumentam a noção de currículo e assumem como uma prática engendrada de poder- saber. O poder sem saber é mero instrumento de sobrevivência, o poder com saber é conhecimento cristalizado, é currículo e tudo que ele abarca. Quando o currículo transmite valores hegemônicos da classe dominante, as formas de construção e transmissão do conhecimento irá prestigiar esses, suscitando um poderoso elemento de dominação, mas não sem resistência, isso porque

[...] o poder é exercido pelos sujeitos e tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no exercício do poder; exercício que se constitui por manobras, técnicas, disposições, as quais são por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas. É importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir [...] (LOURO, 2008, p. 39).

Diante da inseparável relação entre poder e saber, o currículo materializa o conhecimentos para que os indivíduos sejam regulamentados e disciplinarizados, para atenderem aos valores de uma sociedade. “A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir”. (POPKEWITZ, 2011, p.186).

Para SCOTT (1990), o discurso é visto como instrumento histórico, social e institucional de ordenação no mundo, e nesse sentido, gênero é efeito da produção discursiva que molda as subjetividades e produz modos de organização social pautada na diferenciação sexual.

Butler (1997, p.161) irá operar a tese de que o discurso dominante forja identidades, para ela

a matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de



“identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento e impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural. Entretanto, sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem de gênero. (BUTLER, 2003, p. 39).

A formação de gênero é compreendida como construção discursiva produzida em contexto histórico e social específico, em que o processo de regulação por padrões normativos estabelecidos e atados por relações de poder, estabelece as possibilidades de identidades, desconsiderando ou engando a fluidez e as identidades plurais e múltiplas do sujeito.

Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2008, p. 6).

Sendo assim, as discussões de gênero preocupam-se em questionar os processos de regulação de gênero e os regimes de verdades que estabelecem os modelos hegemônicos pautados na submissão e dominação.

## **1.2 Caracterização do Campo Empírico da Investigação**

A Universidade de Mato Grosso do Sul foi criada em 1979 e implantada em 1993, com o objetivo de interiorizar o ensino superior no estado, visando principalmente formar professores para atender a rede básica do Estado.

Assim, chegou-se à concepção de uma Universidade com vocação para a interiorização de suas tarefas, para atender a uma população que, por dificuldades geográficas e sociais, dificilmente teria acesso ao ensino superior. Esta Universidade propôs-se, portanto, a reduzir as disparidades do saber e as desigualdades sociais, a constituir-se em “núcleo captador e irradiador de conhecimento científico, cultural, tecnológico e político” e, principalmente, a mudar o cenário da qualidade da educação

básica do Estado, voltada, primordialmente, para a formação de professores. (PPC 2005, p.03)

Com esse desígnio, a UEMS foi implantada, com sede em Dourados e em outros quatorze municípios foram criadas Unidades Universitárias, assim distribuídas: Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã, Campo Grande.

O curso de Direito da Universidade de Mato Grosso do Sul, foi criado em julho de 1994, e implantado inicialmente nas cidades de Três Lagoas e Paranaíba. Em 1996, considerando a presença da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, na cidade de Três Lagoas, o interesse daquela instituição em criar o Curso de Direito naquele campus, foi celebrado entre as duas instituições (UEMS e UFMS), um acordo de transferência dos acadêmicos do Curso de Direito da UEMS – Unidade de Três Lagoas para a UFMS - Campus de Três Lagoas, sendo as vagas desse curso remanejadas para Dourados. Em 2003 foi criado o Curso de Direito na Unidade de Naviraí, ofertando 40 (quarenta) vagas, no período noturno. Em 2003 houve a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Direito, traçando como objetivo de “[...] formar cidadãos e profissionais, com consciência ética, crítica e profissional, tendo por base conhecimentos técnicos, científicos e humanistas, para atender às demandas sociais atuais e futuras.” (PPC 2015, p.10)

O currículo do curso de Direito está estruturado a partir da Resolução CNE/CES nº 9, de 29.09.2004, que institui as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Direito, visando ofertar atividades de pesquisa e extensão, articulando teoria e prática. Para isso, essas atividades são desenvolvidas no decorrer do curso, por intermédio dos conteúdos abordados nas diversas disciplinas. (PPC/2005)

O PPC aponta o perfil da profissional a ser formado, objetivos, vocação e estrutura curricular do curso de Direito. O curso tem 4.212 (quatro mil duzentas e doze) horas de atividades duração com prazo mínimo de conclusão de 5 anos, sendo permitido o discente o tempo de conclusão de 8 anos.

#### 1.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa, acadêmicos concluintes do curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no ano de 2016. Segundo informações levantadas na secretaria do Curso, estavam matriculados no ano de 2016, no quinto ano, 82 (oitenta e dois)

sujeitos, sendo 38 (trinta e oito) acadêmicos no período matutino e 44 (quarenta e quatro) no noturno.

Foram aplicados questionários para realização do mapeamento do aluno concluinte do curso e a triagem dos alunos que seriam entrevistados na segunda etapa da pesquisa. A aplicação ocorreu no dia 23 de junho de 2016, nos períodos matutino e noturno, estavam presentes 64 (sessenta e quatro) acadêmicos, sendo que somente 38 (trinta e oito) responderam as vinte e três perguntas formuladas no documento, 17 (dezesete) no período matutino e 21 (vinte e um) no período noturno, e os demais optaram por devolverem os seus sem respostas.

As questões feitas pelo questionário visavam traçar o perfil do acadêmico concluinte do curso de Direito, verificando as condições de gênero, classe, raça, etnia, e alguns conhecimentos jurídicos acumulados, no que tange a luta por igualdade de gênero. O questionário encontra-se anexo a pesquisa (apêndice B), contudo, para melhor compreensão dos dados e posterior análise, seguem as perguntas aplicadas aos acadêmicos.

Com os dados trazidos nos questionários podemos traçar o perfil mapeado dos acadêmicos concluintes do curso de Direito da UEMS, e notar que existem diferenças entre o perfil do acadêmico do período noturno e do matutino, vejamos algumas:

- a. Quando perguntados sobre o estado civil (questão número 2 do questionário), o número de pessoas casadas no noturno supera o do período matutino, sendo que há nenhum acadêmico casado no matutino e sete no noturno;
- b. Quanto a idade, verifica-se que os acadêmicos do período matutino são, em sua maioria, mais jovens do que o noturno, com idade média de 19 a 25 anos.;
- c. Quanto ao número de filhos, verifica-se que somente um acadêmico do período matutino possui filhos, já no noturno esse número é de dez acadêmicos;
- d. Quanto a religião, os acadêmicos do período matutino são, em sua maioria, católicos. Já no período noturno há maior número de acadêmicos evangélicos.
- e. Quanto ao gênero, verifica-se que, dos que responderam ao questionário, no período matutino a maior parte era composta por mulheres e no período noturno por homens;
- f. Quanto a orientação sexual, nota-se que a heterossexualidade é condição hegemônica em ambas as turmas;
- g. Os pais dos acadêmicos do período matutino possuem grau de escolaridade mais alto;

- h. Quanto a raça, verifica-se que, dos que responderam ao questionário, nota-se que a grande maioria se identifica como pertencente a cor branca em ambas as turmas;
- i. Constata-se que os acadêmicos do período noturno, em sua maioria, são trabalhadores que exercem jornada de trabalho de 40 horas semanais ou mais e que não receberam nenhum tipo de bolsa em sua trajetória acadêmica; e os do matutino, em sua maioria, recebem custeio dos pais para a permanência no curso.
- j. Quanto à forma de ingresso no curso, dois acadêmicos do noturno ingressaram na universidade por meio de políticas de ação afirmativa, já no período matutino, dos que participaram da coleta de dados, nenhum;
- k. Cerca de metade dos acadêmicos do período matutino cursaram o ensino médio em escola privada, já no noturno a grande maioria na rede pública de ensino;
- l. A maioria dos acadêmicos do período matutino possuem alguém do núcleo familiar com formação em curso superior, o número é invertido com relação aos acadêmicos do período noturno, que em sua maioria não tiveram a mesma oportunidade
- m. O principal motivo apontado pelos acadêmicos do período matutino para a escolha pelo curso de Direito se deu por vocação, já no noturno a escolha se deu, em sua maioria, por possibilidade de inserção no mercado de trabalho;
- n. Quanto a escolha pela UEMS, O principal motivo apontado pelos acadêmicos de ambas as turmas se deu pela proximidade a residência e gratuidade;
- o. Quando perguntados acerca do conhecimento de leis e projetos de leis que tratam sobre questões de combate a violência de gênero, os acadêmicos de ambos os períodos demonstraram que consideram entender relativamente bem da Lei Maria da Penha, superficialmente da lei 13.104/15 que prevê feminicídio como qualificadora do crime de homicídio, e desconhecem leis que tratam sobre reconhecimento institucional da identidade de gênero ( Projeto de Lei João W. Nery e Resolução n. 12 de 16 de janeiro de 2016).

Nota-se com os dados, existir muitas diferenças entre os acadêmicos dos cursos matutino e noturno, o que levou a pesquisa a procurar participantes inseridos nas duas realidades, pois ainda que o Projeto Pedagógico fosse o mesmo, e os planos de ensino e os professores em maioria, também, as diferentes realidades podiam indicar outras experiências formativas.

### 1.3 As entrevistas

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como instrumentos de produção de discursos. Com relação as entrevistas, Silveira (2007, p. 118) aponta que é preciso:

Olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circularam - de parte a parte - no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.

A entrevista é um local de materialização das subjetividades, sendo que a relação constituída quando da entrevista configura-se num jogo de saber/poder, e nesse jogo de poder devemos pensá-lo enquanto não fixo diante das perguntas e respostas que comporão o jogo discursivo. As entrevistas

permitem também, não nos lançarmos em falsos problemas produtos inconscientes de nossos pressupostos e pré-noções. As divergências de nossos pontos de vista entre os interlocutores são fáceis de detectar. Podem fazer seguir questões insuspeitadas no início e, portanto, ajudar o investigador a alargar o seu horizonte e colocar o problema da forma mais correta possível. As divergências e contradições impõem-se-nos como dados objetivos. Não somos nós que a inventamos. (QUIVY e CAMPENHOULDT, 2008, p.79).

Com os questionários houve a triagem do perfil dos sujeitos da pesquisa, considerando aspectos relacionados a gênero, classe e raça, sendo que 18 discentes concluintes foram selecionados para participarem das entrevistas, havendo a aceitação consentida de dez desses. A triagem ocorreu de forma a selecionar acadêmicos com perfis diversos, ou seja, com orientação sexual, idade, gênero, profissão, raça e classes diferentes.

Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram omitidos, por uma questão ética em pesquisa com seres humanos, sendo que a pesquisadora optou em dar a cada um o nome de um artista consagrado da Música Popular Brasileira. Abaixo segue quadro informando os dados, constando de: idade, gênero, raça, atuação profissional, data e duração da entrevista. Todas as entrevistas foram realizadas na UEMS.

Tabela 1– Caracterização dos sujeitos da pesquisa- entrevistas

<b>Sujeito</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Raça</b>	<b>Orientação sexual</b>	<b>Profissão</b>
<b>Maísa</b>	21	Feminino	Branca	Heterossexual	não possui
<b>Elis</b>	22	Feminino	Parda	Heterossexual	Funcionária pública estadual
<b>Ney</b>	39	Masculino	Índio	Heterossexual	não possui
<b>Milton</b>	45	Masculino	Pardo	Heterossexual	Policial civil
<b>Gal</b>	22	Feminino	Branca	Bissexual	não possui
<b>Bethânia</b>	21	Feminino	Branca	Heterossexual	não possui
<b>Alceu</b>	28	Masculino	Pardo	Heterossexual	Policial militar
<b>Gilberto</b>	23	Masculino	Branco	Homossexual	não possui
<b>Elza</b>	39	Feminino	Preto	Heterossexual	não possui
<b>Caetano</b>	23	Masculino	Negro	Homossexual	não possui

Os sujeitos da pesquisa são heterogêneos entre si, possibilitando que os discursos sejam múltiplos, pois são produzidos por pessoas em diferentes redes de relações de poder-saber.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEMS, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovada com o parecer 1.809.816. Os sujeitos que participaram da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – apêndice A.

Manzini (2011) explica que a entrevista semi-estruturada está enfocada em um assunto sobre o qual criamos um roteiro com as principais perguntas, completadas com questões que possa surgir no momento das entrevistas. Esse tipo de entrevista pode fazer insurgir dados de forma mais flexíveis e livres, e as respostas não encontram padronização ou direcionamento reflexivo.

Assim deu-se o passo seguinte referente ao Roteiro de Entrevista. Nesse foram incluídas perguntas referentes aos dados gerais do participante, como idade, raça, gênero, religião, e outros dados que permitissem individualizar o sujeito. No segundo momento da pesquisa, destinada a realização das entrevistas foram realizadas perguntas relacionadas a subjetividade do sujeito, como referentes a sua vivência durante a graduação, motivos por ter realizado o curso de Direito na UEMS, sua atuação enquanto calouro e veterano, planos futuros. No terceiro momento da pesquisa são colocados a refletir sobre as diferenças de gêneros, os

espaços de discussão promovidos na instituição de ensino, as temáticas abordadas pelo curso com relação as questões de gênero, conhecimento de leis que tratam da promoção de igualdade e proteção a qualquer violência de gênero. Por fim, a entrevista focou em realizar um levantamento das vivências dos acadêmicos no que se refere a possíveis discriminações e violências sofridas durante o processo de graduação.

Durante esta etapa da pesquisa, procurou-se praticar a competência “de abrir o espírito, de ouvir, e não de fazer perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas” (QUIVY; CAMPENHOULDT, 2008, p.70).

Definidos os sujeitos e tendo o aceite desses, foi iniciado o processo de efetivação das entrevistas, seguindo o roteiro de entrevista (APÊNDICE C).

Todos os entrevistados tiveram conhecimento dos aspectos e procedimentos que envolvem a pesquisa por meio do Termo De Livre Consentimento (APÊNDICE A).

#### **1.4 A construção do modelo de análise**

Para analisar os jogos de poder e as condições de produção dos discursos sobre gênero no currículo do curso de Direito da UEMS utilizei o método proposto por Foucault (1999) seguindo quatro princípios: o da inversão, da descontinuidade, da especificidade e da exterioridade. O primeiro vai operar os mecanismos de interdição e as tradições presentes no discurso, o segundo refere-se ao entendimento do discurso é um ato descontinuo e diante disso não devemos buscar suas origens, mas as condições de possibilidade que fizeram com que esse fosse mantido ou não, o terceiro princípio atua encarando que não devemos decifrar ou mesmo procurar um sentido oculto ao discurso, mas apresentar e construir suas especificidades, o último princípio basilar de análise irá partir do próprio discurso e investigar suas condições externas de possibilidade.

Sendo assim, na análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UEMS – busquei extrair do documento os enunciados dos discursos sobre gênero, evidenciando os movimentos de condições de possibilidade, os acontecimentos que operavam no momento de suas formulações, as regularidades discursivas, expondo os jogos de poder- saber operantes nesse.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UEMS e planos de ensino foi direcionada para a função de existência dos e as condições de possibilidade e materialidade ao que tange a sensibilidade as questões de gênero.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizado contato com a coordenadora do curso de graduação em junho de 2016 . Nessa ocasião foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa e a disponibilização dos planos de ensino, sendo disponibilizadas pela coordenação do curso, no dia 10 de novembro de 2016, cópias digitais dos planos de ensino referentes ao período compreendido de 2012-2016, dos cursos de graduação em Direito dos períodos noturno e matutino. O total de planos de ensino somavam 390 documentos, contudo, optou-se em analisar somente os planos que os sujeitos da pesquisa tiveram contato, somando 75 planos de ensino.

Para analisar o PPC elaborei um quadro com os discursos que transitavam em diferentes formações discursivas sobre gênero. Segundo Quivy e Chapenhoudt (2008) existem várias formas e caminhos para a elaboração de um modelo de análise, isso porque

[...] cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a inúmeros critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho. (p.120)

Durante o processo de análise das informações foram localizadas três dimensões de análises comuns aos participantes referentes ao contexto de gênero, quais são:

O primeiro eixo da entrevista, denominado “O experimentado no curso de Direito”, contempla a experiência de formação em Direito, os motivos que levaram os acadêmicos a procurarem essa formação

O segundo eixo da entrevista, denominado “O que se sabe”, contempla a análise das dinâmicas de saber-poder que mobilizam os discursos no currículo do curso de Direito, principalmente ao que tange a formação sensível as questões relacionadas à desigualdade de gênero.

O terceiro eixo, denominado “O curso de Direito é falocêntrico?”, aborda como o currículo do curso de direito trata questões relacionadas a igualdade de gênero, diferenças e como articula esses conhecimentos com a teoria e a prática e qual os movimentos de resistências operantes nesse.

Fizeram também parte dos dados da pesquisa levantamento do uso do termo “advogada” na rede social *facebook*, com a triagem das expressões #advogada #uems.



## 2. O SABER: O QUE ESTÁ SENDO PRIVILEGIADO QUANDO SE ESCOLHE DETERMINADOS CONHECIMENTO PARA SER CRISTALIZADO NO CURRÍCULO?

Ouso dizer que às vezes você se espanta com minha maneira independente de andar pelo mundo como se a natureza me tivesse feito de seu sexo, e não do da pobre Eva. Acredite em mim, querido amigo, a mente não tem sexo, a não ser aquele que o hábito e a educação lhe dão.  
 Frances Wright, feminista inglesa, em 1822 (Gay, 1995, p. 306)

Nessa sessão é explicitado o referencial teórico que permitem as reflexões acerca do que está sendo privilegiado quando se escolhe determinado conhecimento para ser cristalizado no currículo e como essas relações se manifestam no processo que envolve a constituição do sujeito, pois “o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes [...] com respeito a questões de saber: qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem.” (GORE, 1994, p.13)

Nessa sessão importa a compreensão de como as diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade são produzidas dentro do currículo e quais as condições de possibilidade dos discursos que legitimam esses processos de diferenciações.

A explanação das teorias acerca do currículo e sua implicação na regulação das relações de gênero e constituição das subjetividades permitiu criar um campo teórico capaz de dar conta da proposta dessa pesquisa, qual seja a de verificar e analisar como se dão os discursos mobilizados sobre gênero no curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

### 2.1 O Currículo e suas implicações na construção de gênero

Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. (BUTLER, 2003, p.38).

Em Vigiar e Punir (2008a), Foucault depreende que o corpo é o local de exercício dos efeitos do poder e do saber, permitindo observar os modos como as subjetividades são estreadas

por meio de uma rede complexa de tecnologias e sistemas disciplinares, operados meio de dispositivos formados por leis, enunciados científicos, instituições, regras morais e jurídicas, e, discursos e heterogêneos, são “maquinarias de fazer ver e de fazer calar”, com a função de normatizar as subjetividades, sendo o currículo um artefato importante no exercício desses dispositivos.

Na medida em que ele (currículo) se estabelece disciplinarmente e na medida em que a sociedade moderna é uma sociedade que se torna cada vez mais disciplinar – uma sociedade em que os indivíduos mais e mais se individualizam (como nos mostrou Norbert Elias) e se autodisciplinam (como nos mostrou Michel Foucault) –, o currículo acaba funcionando também como um poderoso dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno. (VEIGA- NETO, 2012, p.171)

Estes dispositivos instituem normas discursivas para a constituição do sujeito, capazes de estabelecer formas de existências que possibilitam formas de dominação. Isso porque a modernidade construiu valores universais aproveitados pelas intuições de poder e o saber passa a ser utilizado pelo poder para domesticar pessoas. Esses aspectos são fundamentais para a compreensão das formas de apropriação dos discursos de gênero e conseqüentemente, da subjetivação dos sujeitos, uma vez que o corpo é o local do exercício do poder. Assim, Mergulhado num campo político, as regulações do poder têm alcance imediato sobre o corpo: elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-se a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais. (FOUCAULT, 2008a, p.26)

Cada sujeito, de forma singular, irá se constituir de acordo com as formas de subjetivação possibilitadas no período que estiver vivendo. As relações de poder- saber impõem modos de constituição do sujeito, sendo que o processo se dará por meio do assujeitamento do sujeito a determinados discursos, que serão escolhidos e aceitos por meio de disputas que visam a instituição da verdade.

O currículo estará inserido nesse jogo de disputas social e político, sendo compreendido como uma maquinaria de normalização que visa o deslocamento do indivíduo para a norma e para a manutenção dos efeitos dos discursos, pois esses precisam ser reiterado e reconstituído cotidianamente. Os saberes por ele movimentado serão frutos de negociação, fazendo parte das políticas que irão orientar a instituição que está inserido, sistematizando e organizando os conhecimentos. (SILVA, 1995)

Foucault vai entender a escola enquanto instituição de sequestro que captura o indivíduo para disciplina-lo, tornando-o dócil, útil e produtivo. O currículo vai atuar, dentre tantas possibilidades, dentro da instituição escolar, colocando ordem nessa maquinaria, trazendo para esse as normatizações escolares através dos conteúdos e práticas curriculares.

As práticas curriculares de planejamento, execução e avaliação estão articuladas ao processo de normatização da escola, tendo um potencial de regulação extremado visando a homogeneização, pois busca produzir o saber padronizado, único, universal.

A socialização e o projeto cultural do currículo se darão através dos conteúdos e formas presentes nesses e as práticas que irão permeá-lo. O projeto científico da modernidade, corporificado no currículo, foi construído para educar o sujeito cartesiano, que é homem branco europeu. A ciência moderna “[...] foi feita pelos homens- os homens brancos ocidentais da classe dominante- os quais, supostamente, fizeram as perguntas e deram as respostas que interessavam a todas as pessoas.” (LOURO, 2008, p.143)

Nesse sentido a produção e a transmissão do conhecimento são expressões da ordenação cultural do masculino (LOURO, 1997). Os valores então contidos no currículo constroem formas de se pensar enquanto gênero, ou seja, as “[...] formas de conhecer, ensinar ou aprender são problematizadas como expressando de forma privilegiada a experiência e perspectiva masculinas. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino”. (SILVA, 1995, p.189)

A diferença sexual e conseqüentemente as desigualdades de gênero construídas em torno do falo, através da oposição binária homem/mulher, revela o estreitamento da condição humana (BIRMAN, 1999) e nesse sentido, o currículo é falocêntrico na medida em que silencia as vozes das minorias determinadas pela diferenciação sexual e estabelece heteronormatividades compulsórias.

A criação do gênero foi a forma pela qual o poder falocentrista conseguiu naturalizar o sexo, colocando-o antes da cultura, fazendo crer na relação mimética – de semelhança superficial – de que gênero reflete o sexo ou é por ele restrito (BUTLER, 2003, p. 24).

A compreensão das relações de gênero implica que sejam entendidas como uma construção social baseada na diferenciação biológica dos sexos, expressa através de relações de poder e subordinação, representada pela discriminação de funções, atividades, normas e condutas esperadas para homens e mulheres em cada sociedade.

[...] o gênero se “cristaliza” ou se solidifica numa forma que faz com que ele pareça ter estado lá o tempo todo, e tanto Butler quanto Beauvoir afirmam que o gênero é um processo que não tem origem nem fim, de modo que é algo que ‘fazemos’, e não algo que ‘somos’ (SALIH, 2012, p.66/67).

Butler (2003) compreende a materialização dos corpos como um jogo de forças entre a subjetividade em sua capacidade de resistência e a coerção do poder social. Sendo assim,

[...] sexualidade situa-se sempre no interior das matrizes de poder, sempre produzida ou constituída no bojo de práticas históricas específicas, tanto discursivas como institucionais, e que o recurso a uma sexualidade antes da lei é ilusório (BUTLER, 2003, p. 144).

A autora levanta questões sobre a formação da subjetividade e identidade, descrevendo as formas em que as identidades são construídas para e por nós, por meio de performatividade do gênero, colocando em dúvida a categoria “do sujeito”, ao argumentar que ele é um construto performativo. Como aponta do Prado (2015, p. 37),

A problemática do sujeito também foi tratada por Judith Butler que em consonância com o pensamento de Foucault o entende como um processo que se coloca no âmbito dos discursos e da linguagem. A partir do entendimento da sexualidade como um dispositivo histórico, a autora dissocia a relação causal entre sexo e gênero e percebe como as identidades não são fixas, apoiadas em essências biológicas. Butler elabora o conceito de performatividade para ilustrar como os discursos antecedem os sujeitos e salienta que o gênero, antes de ser concebido como causa completa de instituições, em uma acepção genealógica, deve ser entendido como efeito destas em constante processo.

Sendo assim, o processo de construção das diferenças vai além dos papéis e funções sociais atribuídos a cada um, mas deve-se considerar como as instituições indicam como a feminilidade e masculinidade deve ser vivida, promovendo reflexões sobre a condição social de ser homem e mulher, a partir da noção de que o processo de constituição desse sujeito se dá por meio de relações de poder. As repetições das normas conformam e delimitam o sujeito de gênero, “o sexo é uma das normas pelas quais alguém se torna viável e se qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2010, p.155).

Desconstruindo ou mantendo os discursos normativos que estabelecem as condições de ser homem e mulher na sociedade, o discurso contido no currículo é capaz de formar performatividades de gênero, possibilitando identidades compulsórias. O currículo promove

uma série de situações que pensam e produzem essas identidades do sujeito que são apoiadas em suportes institucionais que determinam, não sem resistência, como o pertencente a essa instituição deve agir, pensar, falar e se constituir enquanto sujeito.

O processo de disciplinamento dos corpos permite a produção das identidades, sendo que na escola essa construção de identidades ocorre de modo coletivo e individual, sendo que as experiências são repartidas pelos discursos historicamente constituídos. Scott (1990, p.86), ainda, complementa: “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, ou seja, tais relações desenvolvem-se nas relações sociais.

O conceito gênero passa a servir como ferramenta analítica e política, sendo esse definido por Scott (1990, p. 21) como elemento constitutivo das relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo o modo primário de significar relações de poder, rejeitando o caráter fixo e imutável das oposições binárias, negando a naturalização das desigualdades.

Butler (2003) relaciona gênero aos processos educativos que ensinam as pessoas a se reconhecerem como homem ou mulher.

Os vários atos de gênero criam a ideia de gênero, e sem esses atos, não haveria gênero algum, pois não há nenhuma ‘essência’ que o gênero expresse ou exteriorize, nem tampouco um ideal objetivo ao qual aspire e porque o gênero não é um dado de realidade. Assim, o gênero é uma construção que oculta normalmente sua gênese; o acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade dessas produções – e pelas punições que penalizam a recusa a acreditar neles; a construção ‘obriga’ nossa crença em sua necessidade e naturalidade. As possibilidades históricas materializadas por meio dos vários estilos corporais nada mais são do que ficções culturais punitivamente reguladas, alternadamente incorporadas e desviadas sob coação. (p. 199).

Nesse ponto de vista, “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1999, p. 44).

A formação de gênero é compreendida como construção discursiva produzida em contexto histórico e social específico, o que permite compreender que os sujeitos são fluidos, possuem identidades plurais e múltiplas, constituídas conforme os padrões normativos estabelecidos e atados por relações de poder.

Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2008, p. 6).

Nessa perspectiva do estudo de gênero, em que o papel da linguagem e do simbólico na produção da identidade do sujeito, é preciso questionar a discursividade machista e patriarcal da ciência, que vincula a constituição do sujeito a aspectos universais e biologizantes. Tendo isso, é possível rejeitar os discursos biologizantes sobre a construção de gênero e sexualidade, subvertendo o mundo estruturado pelo falocentrismo, que “só alcança estabilidade e coerência no contexto da matriz heterossexual” (BUTLER, grifo nosso, 2008, p. 23). Com relação ao falocentrismo,

[...] Luce Irigaray entende por “falocentrismo o modo como o discurso masculino organiza o conhecimento de acordo a uma lógica de oposições binárias, nas quais um dos termos é valorizado sobre o outro. Essa lógica é fundamentada no modelo de oposição básica ‘homem/mulher’”. (REMÉDIOS, 2000, p.20)

Desse modo, o falocentrismo é a crença na centralidade, em importância, do homem diante de quaisquer outras classificações generificadas. No currículo o falocentrismo

[...]tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também, é evidente, para a produção da identidade masculina. Ao fixá-las às subjetividades que lhe foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres. (SILVA, 1995, p.189).

Cada sociedade constrói os critérios que resultam na construção social das relações de gênero e sexualidade, sendo articulada pelas relações de poder impostas em dado período.

Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as praticas educativas ou de governo, a politica, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas

instâncias, práticas ou espaços sociais são ‘genericados’- produzem-se, ou ‘engendram-se’, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.). (LOURO, 2008, p. 25).

Sendo fruto de relações de poder- saber, a escolha do conhecimento corporificado no currículo está em contínuo processo de constituição, dessa forma, os significados e as intencionalidades são constantemente reformulados e desconstruídos pelas práticas discursivas, sendo que

[...] uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo conjunto de enunciados que ‘formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu caráter de judicativo e ‘veridicativo’’. Isso equivale dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. (VEIGA-NETO, 2005, p.93).

O currículo corporifica práticas discursivas que farão parte da constituição do sujeito, ele pode ser entendido assim como

[...] uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões possuem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. (POPKEWITZ, 2011, p.186).

O currículo existe na composição da instituição disciplinar chamada escola, nele irão ser corporificadas a organização de conhecimentos pela qual o sujeito irá regular a si e o outro, como membros institucionalizados. O currículo é um conjunto de organização das práticas educativas, tendo sentido quando praticado, atendendo as funções de socialização e equilíbrio de interesses culturais, políticos e sociais, produzindo e transmitindo conhecimento. Nessa acepção, o currículo é tido como prática que expressa visões de mundo, configurando como importante elemento do projeto social dos grupos no poder.

[...] a escola encarregou-se de operar as individualidades disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola “foi sendo montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los”; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude.

Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, a qual Foucault adjectivou de sociedade disciplinar (VEIGA-NETO, 2005, p. 84).

Currículo é uma construção social, que entrecruza práticas que poderão ser entendidas num processo complexo que envolve fases que perpassam o as esferas econômicas, culturais, sociais, políticas, administrativa e dos condicionamentos escolares. Na produção do currículo existe a intencionalidade da classe hegemônica de introduzir na educação mecanismos institucionalizados de controle e regulação que são próprios da esfera fabril.

Silva (2015, p. 15-16) diz que

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...] A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. [...] Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Enlaçado aos regimes de poder, o currículo com seu potencial criador, constrói e transmite discursos de ação, através da construção de “regimes de verdade”, consolidando conhecimentos individuais e coletivos. Pelo currículo que serão sancionadas algumas normas e práticas de disciplinamento, conseqüentemente de produção do sujeito moderno.

[...] o currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e padrões produzem tecnologias sociais cujas conseqüências são regulatórias. A regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciências no mundo social. (POPKEWITZ, 2011, p.193).

Herdeiro de uma herança cartesiana, mecanicista e reguladora, o currículo é um importante mecanismo de controle na constituição da Sociedade Moderna, pois ele, apoiado em outras práticas institucionais, permitiu a regulamentação e normalização dos corpos, por meio de mecanismos de controle e disciplina constante nesses. “O nexó íntimo e estreito entre



educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo”. (SILVA, 1995, p. 184). Michel Foucault (2002) sugere que no século XIX, período conhecido como Modernidade, houve uma reviravolta na ordem do saber, ocasionado numa “redistribuição geral da *epistémê*” (FOUCAULT, 2002, p. 477), resultando no aparecimento do homem como objeto “empírico de conhecimento, abrindo assim, a possibilidade para a constituição das ciências humanas.

[...] Em certo sentido, o homem é dominado pelo trabalho, pela vida e pela linguagem: sua existência concreta neles encontra suas determinações; só se pode ter acesso a ele através de suas palavras, de seu organismo, dos objetos que ele fabrica — como se eles primeiramente (e somente eles talvez) detivessem a verdade; e ele próprio, desde que pensa, só se desvela a seus próprios olhos sob a forma de um ser que, numa espessura necessariamente subjacente, numa irreduzível anterioridade, é já um ser vivo, um instrumento de produção, um veículo para palavras que lhe preexistem. Todos esses conteúdos que seu saber lhe revela exteriores a ele e mais velhos que seu nascimento antecipam-no, vergam-no com toda a sua solidez e o atravessam como se ele não fosse nada mais do que um objeto da natureza ou um rosto que deve desvanecer-se na história. [...] (FOUCAULT, 2002, p. 432).

Nesse sentido, Foucault (2002, p.476) compreende que as ciências humanas

[...] não aparecem quando sob o efeito de algum racionalismo premente, de algum problema científico não resolvido, de algum interesse prático, decidiu-se fazer passar o homem [...] para o campo dos objetos científicos [...], elas aparecem no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e que se deve saber.

Destarte, as ciências empíricas da modernidade (compreendidas pela biologia, filologia e economia), conquistaram um espaço que tornou possível o surgimento das ciências humanas e que esses fossem objeto de representação do homem, compreendendo esse homem como ser que vive, comunica e trabalha. Assim, o homem deixa de ser somente objeto do conhecimento e assume também a posição de sujeito do conhecimento.

[...] as ciências humanas, com efeito, endereçam-se ao homem, na medida em que ele vive, em que fala em que produz. É como ser vivo que ele cresce, que tem funções e necessidades, que vê abrir-se um espaço cujas coordenadas móveis ele articula em si mesmo, de um modo geral, sua existência corporal fá-lo entrecruzar, de parte a parte, com ser vivo, produzindo objetos e utensílios, trocando aquilo que tem necessidade, organizando toda uma rede de circulação ao longo do qual perpassa o que ele pode consumir e em que ele próprio se acha definido como elemento de troca, aparece ele

em sua existência imediatamente imbricado com os outros; enfim, porque tem uma linguagem, pode constituir em si um universo simbólico, em cujo interior se relaciona com seu passado, com coisas, com outrem, a partir do qual, pode imediatamente construir alguma coisa com um saber (particularmente esse saber que tem de si mesmo e do qual as ciências humanas desenham uma das formas possíveis). (FOUCAULT, 2002. p.477).

A educação formal passou a ser condição para o sujeito penetrar na ordem do discurso da Modernidade, sendo essa compreendida como o conjunto de práticas discursivas e não discursivas que busca a constituição do sujeito, sendo o aparelho pelo qual o sujeito pode ter acesso aos discursos historicamente produzidos pela humanidade.

[...]Várias vezes tenho insistido que tal (digamos) ‘curricularização’ das práticas escolares, a partir do século XVII, esteve intimamente articulada com o estabelecimento e a consolidação da episteme clássica. Em consequência, o currículo acabou funcionando como condição de possibilidade para que a lógica disciplinar fizesse da escola essa ampla e eficiente maquinaria de fabricação do sujeito moderno e da própria sociedade disciplinar. (VEIGA-NETO, 2009, p. 17).

Em seu maior grau de complexidade o currículo colabora, tanto diretamente quanto indiretamente, para que aconteçam as efetivações dos controles de dominação, sua intencionalidade se dará conforme o projeto cultural que pretende atender, traduzindo nas construções de identidade os discursos hegemônicos.

[...] É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. [...]. (SILVA, 2015, p. 34).

A cultura ganha força a partir do momento que define o capital cultural e o percurso do currículo se funda na cultura dominante, isso porque “[...] o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes [...]”. (SILVA, 2015, p. 46).

Se entendermos a cultura e o currículo como práticas de significação, estas só podem ser compreendidas no interior das relações sociais, pois é a partir da identidade dessas relações

que atribuímos significados e sentidos. Por isso, tal produção não é pura, desinteressada, verdadeira, mas sim trata-se de uma luta contestada, disputada, conflitiva, por hegemonia, por predomínio.

### 3. A EPISTÊMÊ DO CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL

Para Foucault (1985) o sujeito não é só quem produz os saberes, mas também, produto desses saberes e também é obra do poder e do saber. O poder produz saber, logo, estes estão diretamente implicados, sendo que não há relação de poder sem constituição direta de um campo de saber, nem saber que não suponha ou não constitua, simultaneamente, relações de poder; sendo assim, tornam-se também inseparáveis as questões culturais e as de poder. As relações de poder podem fazer com que nos tornemos sujeitos que podem ser sujeitados a uma certa identidade.

Para Machado (1985), não há relação de poder sem constituição direta de um campo de saber, nem saber que não suponha ou não constitua, simultaneamente, relações de poder, portanto, pode-se afirmar que o poder produz saber e saber produz poder, por estar diretamente implicados. Consisti no lugar de exercício do poder o mesmo lugar da formação do saber. Segundo Dahlberg, Moss & Pence (2003, p.46),

[...] Foucault desafia a crença de que o poder oprime os indivíduos, enquanto o conhecimento os liberta. Em vez disso, os dois estão intimamente envolvidos. O conhecimento, ou o que seja definido como conhecimento legítimo, é um produto do poder, mas depois age como um instrumento do poder, desempenhando um papel fundamental na formação e constituição de disciplinas.

Foucault (2003a) aponta que o poder reprime e exclui os indivíduos, sendo esse seu aspecto negativo; apesar disso, o autor nota que o poder apresenta um grande potencial criador, “[...] o currículo não está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos”.

Há relação entre a construção do currículo e o modelo de sociedade que queremos. O currículo é sempre negociado, desde a sua elaboração no plano macro das diretrizes curriculares podemos perceber quais interesses estão sendo atendidos quando de sua formulação.

O currículo consolida o conhecimento legítimo de determinada época, agindo sobre o controle dos corpos por meio de um sistema discursivo no qual o indivíduo interioriza seus discursos, estabelecendo a regulação e o controle desse na sociedade. No currículo também está presente a possibilidade de movimento, pois está em contínuo processo de constituição, com seu potencial criador, possibilita que o sujeito tome conhecimento da condição de produção

discursiva que molda sua subjetividade, e quando isso ocorre, esse pode passar a exercer liberdade sobre seu modo de ser e pensar, resistindo aos efeitos do currículo, tendo consciência do jogo de ideologias que perpassam as instituições. Nesse sentido,

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. (FOUCAULT, 1999, p. 12)

Atuando como mecanismo disciplinar, o currículo constitui-se como instrumento normalizador, que usa ferramentas de distinção e identificação destinadas à constituição de sujeitos, ele irá disciplinar os modos de sentir, ver, ser do sujeito, pelos demarcadores sociais da diferença.

[...] A ordenação, o disciplinamento e a regulação através das regras discursivas tornam-se centralmente importantes na medida em que o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do 'eu' através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular. (POPKEWITZ, 2011, p.183)

A grande preocupação e tendência da classe hegemônica é a de produzir um currículo que reforça

[...] os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução de identidades sociais que reafirmem as características mais regressivas da presente ordem social-justamente aquelas combatidas pelos novos movimentos sociais e pela insurreição de grupos subjugados. (SILVA, 1995, p.185)

O currículo vincula informações acerca de qual conhecimento é validado e qual sujeito pretende constituir. Interrogá-lo implica questionar sua condição de transmissor de conhecimento e como prática social corporificada de produção de sujeitos.

O foco dessa investigação está centralizado nos sujeitos discursivos; é pensando em como, em que ponto surge o currículo do curso de direito no Brasil e quais os saberes são

colocados em movimento quando de seu exercício, verificando como as questões de gênero são abordadas nas produções e relações entre saber e poder.

### **3.1 Poder- Saber: o curso de direito no Brasil e a formação da elite brasileira**

Para pensarmos acerca da formação em Direito é necessário analisar os arranjos sociais que produziram essa formação. O processo de criação dos cursos de Direito no Brasil está estritamente relacionado a formação da elite brasileira. Criado por meio de Decreto Imperial em 11 de agosto de 1827, as Academias de Direito em 1854 passaram a se chamar Faculdades de Direito; instalaram-se em São Paulo e Olinda. O curso de São Paulo foi instalado no Largo de São Francisco, em março de 1828; e, o de Olinda, em maio desse mesmo ano, no Mosteiro de São Bento, sendo posteriormente, transferido para Recife. Tinham a função de formar jovens da elite do país para ocupar os cargos públicos no país, tratava-se de “[...] mão-de-obra que visava essencialmente a compor o *staff*- elite dirigente do país – e que viabilizasse a Independência Nacional, consolidasse o Estado Brasileiro, porém, não alcançar uma real profissionalização dos seus quadros discentes.” (LINHARES, 2009, p. 228).

A fase de implementação do curso jurídico no Brasil caracterizou-se pela implantação do currículo único, no qual os cursos seguiam o mesmo currículo rígido, válido para todo o território nacional.

A configuração do currículo jurídico desta época constituía-se em nove cadeiras (*cathedra*), a ser cumprido em cinco anos, e refletia, todavia, os aspectos políticos e ideológicos do Império, com forte influência do Direito Natural e do Direito Público Eclesiástico. (LINHARES, 2009, p.270)

O ensino jurídico possuía um caráter aristocrático, masculino, branco e comprometido com a colonialidade (LINHARES, 2009). A colonialidade do poder e do saber determinam os sujeitos que devem ensinar e quem deve e o que devem aprender, implicando na exclusão social dos sujeitos históricos oprimidos. Como espaço de poder, as universidades coloniais constituíram-se da epistemologia e racionalidade eurocêntrica, isso porque “a colonialidade do poder e a colonialidade do saber se localizadas numa mesma matriz genética” (CASTRO-GÓMEZ, 2005. p.171)

Conforme Mossini (2010), os primeiros cursos de direito no Brasil tinham uma grade curricular diversa que possibilitava a formação geral e política do acadêmico, essa continha nove cadeiras, com o estudo de filosofia, história, ciência política, economia, teoria do direito, direito eclesiástico, direito civil, criminal, processual, mercantil e marítimo.

Segundo Rodrigues (1995, p.10), o ensino nesse período foi controlado pelo governo, por meio dos currículos, recursos, metodologia, nomeação dos docentes, tendo o jusnaturalismo como doutrina dominante, adotando como metodologia as “aulas- conferências”, herdadas de Coimbra. Como o ensino jurídico tinha por objetivo formar os filhos das elites econômicas do país para ocupar os altos cargos públicos, o ensino não acompanhava as mudanças sociais advindas das diferentes culturas presentes no país, sendo intimamente técnico.

O currículo jurídico desenvolvido nas escolas de direito teve como marca o alheamento à realidade nacional e local, jamais na construção fora tomado por base à diversidade cultural, os interesses regionais, ou mesmo dada atenção à aprendizagem com formação crítica sobre os conteúdos ensinados, nem tampouco foram discutidas as práticas docentes, mas contrariamente, a formação de disciplinas e assuntos abordados no curso foram produções exógenas que resultaram em atitudes centradas na abordagem legal, fragmentária e exegética dos textos jurídicos e nas estratégias educativas centradas em aulas expositivas e na erudição dos professores. (MORAES, 2012, p.17)

Na República Velha (1889 a 1930), a classe média passou a ingressar nas universidades de direito no país, visualizando a possibilidade de boa colocação profissional. Contudo,

Gradativamente, o diploma de Bacharel em Direito perde a certeza da futura boa colocação profissional: para o Estado nacional, já consolidado, ele não mais se faz imprescindível. Ao mesmo tempo, este bacharel depara-se com um mercado interno pouco desenvolvido, sem grandes perspectivas para a advocacia autônoma (LINHARES, 2009, p. 272)

Nesse momento surgem as primeiras discussões acerca da metodologia do ensino jurídico, isso porque outras formas de saberes deveriam circular nos currículos, para que houvesse adequação as possibilidades de trabalho disponíveis. Houve assim a primeira reorganização da ordem dos saberes nos cursos de Direito no Brasil.

Em 1890, com a desvinculação do Estado e Igreja foi retirada do currículo a cadeira de Direito Eclesiástico. Em 1895, as cadeiras de Filosofia, História do Direito e Legislação

Comparada sobre o Direito Privado foram inseridas no currículo dos cursos de Direito, sendo que o currículo único passou a ter a seguinte forma:

1º Ano

1ª Cadeira: Filosofia do Direito.

2ª Cadeira: Direito Romano.

3ª Cadeira: Direito Público Constitucional.

2º Ano

1ª Cadeira: Direito Civil.

2ª Cadeira: Direito criminal.

3ª Cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia.

4ª Cadeira: Economia Política.

3º Ano

1ª Cadeira: Direito Civil.

2ª Cadeira: Direito criminal, especialmente, Direito Militar e Regime Penitenciário.

3ª Cadeira: Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado.

4ª Cadeira: Direito Comercial..

4º Ano

1ª Cadeira: Direito Civil.

2ª Cadeira: Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária).

3ª Cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal.

4ª Cadeira: Medicina Pública..

5º Ano

1ª Cadeira: Prática Forense.

2ª Cadeira: Ciência da Administração e Direito Administrativo.

3ª Cadeira: História do Direito e, especialmente, do Direito Nacional.

4ª Cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado.”(MOSSINI, 2010, p. 100)

Os currículos do ensino jurídico, durante o Império e a República estiveram sobre forte controle ideológico e político do Estado. Na constituição da ordem dos saberes verifica-se a



prevalência de disciplinas intimamente legalistas, que acompanhavam o desenvolvimento legislativo do país<sup>2</sup>. Já nesse período,

[...] a coerência do discurso positivista e o apego ao tecnicismo cientificista, herdado do paradigma cartesiano, sedimentou no direito um simplismo no processo de ensino e aprendizagem que ganhou relevo no currículo com a predominância da transmissão de técnicas processuais esquemáticas sobrepostas ao debate ético e substancial do direito. (MORAES, 2012, p.20)

Em 1931 a reforma de Francisco Campos objetivou redirecionar os cursos jurídicos as demandas do mercado, que havia sofrido mudanças desde a Proclamação da República. Inaugura-se um novo período para o ensino jurídico: “objetiva-se formar o operador técnico” (LINHARES, 2009, p.272). A dogmática jurídica privatista passa a operar como status de verdade científica, os saberes envolvem-se

[...] do conservadorismo proposto pela escola jurídica tradicional ancorada no cientificismo abstrato e alheio a prática social, e considerando-se a sobrecarga de conteúdos compartimentados e as atitudes docentes reprodutoras de conceitos vagos, o cultivo a ordem e a norma posta, são questões essenciais na formação dos alunos, trata-se de uma postura filosófica, sociológica e política do currículo no qual o direito faz parecer uma técnica de decisão, sem qualquer interferência valorativa dos sujeitos envolvidos. (MORAES, 2012, p.17)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 024/61 estabelece o currículo mínimo nacional e o tempo de duração do curso de cinco anos. Essa lei estabelecia o currículo mínimo e determinava que as instituições elaborarem seus currículos plenos, levando em consideração as demandas locais. “Nessa época não se falava em diretrizes para o ensino do direito, mas tão somente cadeiras específicas”. (MORAIS, 2012, p.62). As matérias que constituíam o currículo passaram a ser introdução à ciência do direito, direito civil, direito comercial, direito judiciário, direito internacional privado, direito constitucional, direito internacional público, direito administrativo, direito do trabalho, direito penal, direito judiciário penal, direito financeiro e finanças, e economia política.

---

<sup>2</sup> Importante ressaltar que, segundo Blay e Conceição (1991), somente setenta e cinco anos depois da criação do primeiro curso de Direito no Brasil foi registrada a primeira mulher a diplomar-se em Direito (1902), na Universidade de São Paulo, e quase uma década depois (1911), registra-se a presença de mais uma mulher no curso jurídico.

Desenvolve-se então, uma aproximação ao modelo codicista de ensino vinculado ao projeto de liberalismo, onde se destaca a transmissão de conceitos e regras, sobressaindo-se o aspecto estatal, sancionador e instrumental do direito em detrimento das discussões sobre questões éticas e de justiça. (MORAIS, 2012, p.63)

Em 1962, o Conselho Federal de Educação instituiu o currículo mínimo, demarcando quais as disciplinas obrigatórias que deveriam estar presentes em todos os currículos de Direito, e cada instituição passou a elaborar os seus respectivos currículos plenos, adaptando as necessidades sócio econômicas de cada curso.

A concepção pedagógica do ensino jurídico que instituiu o currículo mínimo, apesar de criticável por não ter processado mudanças de profundidade sobre conteúdos, ensino e aprendizagem, foi logo interrompida na sua essência pelo regime de exceção de 1964, que aproveitando da matriz curricular de 1962, fechada para saberes não jurídicos, cristalizou ao direito um ensino voltado unicamente para o aspecto profissionalizante e tecnicista com reforço das disciplinas dogmáticas e processuais. (MORAES, 2012, p.65)

Com o golpe militar houve o crescimento da busca pela profissionalização mediante a transmissão de conteúdos normativos predefinidos aos acadêmicos de Direito, mediante o ensino voltado estritamente para a legislação vigente. Retroagindo no tempo, “ as faculdades, sem liberdade para debates, por conta da censura, ensinam aos alunos informações genéricas e presas à legislação imposta, transmitindo um conhecimento alheio à realidade social.” (MOSSINI, 2010, p. 103).

Na década de 1970, com o desenvolvimento da economia brasileira, houve aumento das oportunidades de trabalho para o profissional de direito, aumentando significativamente o número de cursos de Direito pelo país. Em 1972 é instituído, pelo Conselho Federal de Educação, a Resolução n. 3/72, o currículo mínimo. Composto-os estavam como disciplinas básicas: Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia. As que fazem parte do núcleo profissional eram: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Processual Civil, Direito Processual, Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, Estudo de problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva, de acordo com a legislação específica; duas disciplinas opcionais, dentre as quais: Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal), Direito da Navegação

(Marinha e Aeronáutica), Direito Romano, Direito Agrário, Direito Previdenciário, e, Medicina Legal (MOSSINI, 2010, p. 103).

A Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico, nos anos 1980, apresentou uma proposta de alteração do currículo, pois entendiam que o vigente não contemplava as mudanças estruturais do país e que o ensino pautado exclusivamente num legalismo tecnicista e positivista não condizia com a formação comprometida com o avanço do raciocínio jurídico do país, que com o advento da Constituição Federal inaugura uma nova ordem jurídica no país, voltada para a ampliação de direitos políticos e sociais (MOSSINI, 2010).

Assim essa proposta trazia a divisão das disciplinas em quatro eixos de sustentação, o primeiro constituía-se em matérias básicas, que integravam: Introdução à Ciência do Direito, Sociologia Geral, Economia, Introdução à Ciência Política e Teoria da Administração. O segundo eixo era constituído de matérias de Formação Geral, quais sejam: Teoria Geral do Direito, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica e Teoria Geral do Estado. E as matérias de Formação Profissional, sendo elas, Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito Administrativo, Direito Internacional, Direito Financeiro e Tributário, Direito do Trabalho e Previdenciário, Direito Processual Civil e Direito Processual Penal (MOSSINI, 2010, p.105).

A Portaria Ministerial n. 1886/94, instituiu as “diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico” (MOSSINI, 2010, p. 107). A carga horária do curso foi ampliada, a obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso e a possibilidade de habilitações específicas foram uma das novidades trazidas pelo documento, que também passou a prever duas espécies de matérias, as fundamentais ou básicas e as especializantes ou jurídicas. As matérias fundamentais eram: Introdução ao Direito, Filosofia, Sociologia, Economia e Ciência Política; e, as matérias profissionalizantes ou jurídicas: Direito Constitucional, Civil, Administrativo, Tributário, Penal, Processual Civil, Processual Penal, Trabalho, Comercial e Internacional. (MOSSINI, 2010, p.108). “A Portaria 1886 de 1994 construída a partir do cenário criado pela Constituição Federal de 1988 provocou desde a perspectiva das propostas oficiais, a mais significativa alteração dos currículos dos cursos jurídicos ao longo de toda a história.” (MOSSINI, 2010, p. 97)

Com o advento do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil (Lei 8.906/94), passa-se a conjecturar maior presença da entidade de classe na fiscalização e acompanhamento das políticas curriculares do curso jurídico e, conseqüentemente, de seu ensino jurídico. Diz o art.

54, inciso XV do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil: “Colaborar como o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para a criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos. ” (BRASIL, 1994).

Nesse texto legal a OAB deixa clara sua competência de fiscalizadora e no artigo 44 se diz incumbida do “aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas”.

No entanto, há quem defenda a tese de que não é cabível a presença da OAB de forma interveniente dentro das IES, e, por via de consequência, da fiscalização da política curricular do ensino jurídico, posto que o curso de graduação jurídico não forma advogados, mas sim bacharéis em Direito. (MOSSINI, 2010, p.106)

A Resolução CNE/CES n.9/2004 institui diretrizes curriculares para o curso de Direito, estabelecendo conteúdos e atividades obrigatórias, que possibilitaram a criação de diferentes formações para cada área de conhecimento, promovendo a formação para diversas carreiras.

Enquanto tecnologia de controle, seu ensino será unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador e dogmático, estruturado em torno de um sistema jurídico autárquico, auto-suficiente, completo, lógico e formalmente coerente. Enquanto atividade científica, crítica e especulativa, seu ensino será formativo, não-dogmático e multidisciplinar, organizado a partir de uma interrogação sobre a dimensão política, sobre as implicações socioeconômicas e sobre a natureza ideológica de toda e qualquer ordem jurídica. (MOSSINI, 2010, p.115)

As diretrizes curriculares para o curso de Direito tem por finalidade nortear nacionalmente os cursos de graduação, sendo que esses devem atender a três eixos de formação interligados, sendo os seguintes:

Art. 5º: I. Eixo de Formação Fundamental: objetiva integrar ao aluno no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber; II. Eixo de Formação Profissional: abrangendo o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil; III. Eixo de Formação Prática: objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos. (BRASIL, 2004).

De acordo com a Resolução CNE/CES n. 9/2004, os conteúdos exigíveis nos no Eixo de Formação Fundamental são: Antropologia, Ciência política, Economia, Ética, Filosofia,

História, Sociologia, e, Psicologia. No Eixo de Formação Profissional são Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, e, Direito Processual. No Eixo de Formação Prática são o Estágio Supervisionado, Trabalho de Cursos, e, Atividades Complementares. As diretrizes curriculares para o curso de bacharelado em Direito também se referem ao perfil do bacharelado que deve ser garantido pelo curso:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004)

Nesse sentido, as mudanças sociais apontam para a necessidade da formação holística do profissional do Direito, pois as situações jurídicas vão se complexando com o caminhar da humanidade e o conhecimento e a autonomia intelectual do bacharel em Direito deve acompanhar essas mudanças, isso clareia o entendimento de que as questões relacionadas a promoção de igualdade de gênero não podem estar omissas nos projetos políticos dos cursos, pois o conhecimento deve ser ajustado as necessidades emergentes, para que seja possível o acesso a ordem jurídica justa.

Conforme Rodrigues (1998, P.136), a portaria 1886/94 deu a Ordem Brasileira de Advogados (OAB) um papel importante na fiscalização e controle do ensino jurídico no país, isso porque desde a criação da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, essa tornou-se legalmente autorizada a avaliar o ensino jurídico. A comissão é composta de Conselheiros Federais de advogados e professores. (MOSSINI, 2010, p.2010). Nesse sentido, o artigo 54, inciso XV, da Lei Federal nº. 8.906/94 determinou que

Art. 54. Compete ao Conselho Federal: [...] XV - colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos.

Desde então, a OAB vem exercido a função de avaliadora dos cursos de Direito do país, principalmente através do exame de ordem. Importante salientar que esse exame se constitui em duas etapas, uma prova prática e uma de conhecimentos gerais, intimamente de caráter legalista, cobrando letras de lei, sendo que somente pode exercer a profissão de advogado aquele que for aprovado nesse exame. Por seu caráter intimamente técnico, o exame da OAB sofre inúmeras críticas, pois implica na formação do aluno apenas como conhecedor das leis e não como interprete, ou seja, não colabora para a difusão do conhecimento interdisciplinar e humanista, tão contemplados pela Resolução CNE/ CES n. 9/2004.

O Exame da OAB combina as técnicas de vigilância hierárquica e sanção normalizadora, permitindo qualificar, classificar e punir o sujeito que não atingir a quantidade delimitada de conhecimento jurídico para exercer a advocacia, pois somente os aprovados nesse exame podem fazê-lo. Por meio do exame da OAB essa manifesta sua a força, o poder e que se estabelece a verdade com relação ao que deve ser ensinado nos cursos jurídicos brasileiros.

O exame e a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder. (FOUCAULT, 1985, p.107)

O Decreto Federal nº. 3.680/01 vem dar maior poder a OAB em relação ao controle dos cursos de direito no Brasil, dispondo que cabe ao Conselho Federal da OAB a manifestação sobre o reconhecimento ou a renovação do reconhecimento dos cursos de Direito no Brasil. No mesmo ano o Conselho Federal da OAB lançou o projeto “OAB/ Recomenda”, pelo qual vem “coletar dados dos vários instrumentos de avaliação existentes, para computá-los e reuni-los num documento único em que se vai mostrar à sociedade (e na medida do possível), a verdadeira situação de cada curso” (CASTRO, 2000, p. 23). O projeto outorga selo de qualidade (selo OAB/ Recomenda) aos cursos que passarem por seu clivo de aprovação.

[...] pelo "exame", instaura-se, igualmente, um modo de poder onde a sujeição não se faz apenas na forma negativa da repressão, mas sobretudo, ao modo mais sutil do adestramento, da produção positiva de comportamentos que definem o "indivíduo" ou o que "deve" dele ele ser segundo o padrão da "normalidade". (MUCHAIL,2004, p.61)

Sendo assim, a OAB, institui “regimes de verdades” com formulação dos saberes que devem constar nos cursos de Direito do Brasil, combinando técnicas disciplinares, qualifica, classifica e pune os cursos que não atendem as suas demandas institucionais e mercadológicas e conseqüentemente os sujeitos, impedindo de exercer a advocacia se não conhecer todos os saberes que entende necessários.

#### 4. O QUE POSSO SABER? A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UEMS

As análises que seguem foram orientadas pelos conceitos de Currículo trazidos pelos estudos curriculares pós- estruturalista e pelos estudos de gênero que trabalham com a perspectiva de análise destes mesmos estudos. Essas ferramentas teóricas possibilitam a análise interseccional entre gênero, poder e saber que forjam o ensino do Direito e são reproduzidas curricularmente, não sem resistências. Investigar as relações de poder operadas pelo curso de Direito, principalmente ao que tange as questões de gênero pode dar visibilidade aos processos de exclusão empenhado pelo falocentrismo presente nesse currículo.

Conforme já trazido, iremos trabalhar a concepção de currículo enquanto um processo cultural de circulação de poderes e saberes em que as diferenças são produzidas, reproduzidas e fixadas (LOURO, 2008). Entender o currículo como produtor de identidades implica analisar tanto as relações de poder por ele articuladas, como os efeitos que o sujeito é incitado a produzir sobre si mesmo por meio de suas práticas, seus saberes, seus discursos, pois, “todo currículo quer alguma coisa” (CORAZZA, 2001, p.10) ou “quer modificar alguma coisa em alguém” (SILVA, 2003, p.38). Por isso, ele também pode ser entendido como um local “em que os sujeitos são descritos, nomeados, falados, tipificados, incluídos/excluídos, produzidos...” (PARAÍSO, 2005, p.09).

Considerando os documentos como dispositivos que irão materializar elementos heterogêneos de formação acadêmica, enunciando como o movimento curricular pode e deve ser inscrito em um jogo de poder intimamente ligado as configurações do saber que dele se originam, mas também se condicionam (FOUCAULT, 2012). Nessa direção, os estudos de gênero irão articular-se aos estudos curriculares pós- estruturalistas, examinando como se situa e são mobilizadas as discussões de gênero, isso dado que

[...] diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 2011, p.10).



Considerando que historicamente o Direito tem buscado a formação de operadores de sujeitos comprometidos com a administração do sistema jurídico, essa pesquisa questiona os paradigmas que permeiam essa formação, buscando evidenciar como o saber e o poder circulam e como as questões de gênero são tratadas, expondo aspectos falocêntricos que exclui as minorias excluídas histórico e socialmente.

#### **4.1. Os documentos oficiais**

Tomando os documentos oficiais do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, a potência da investigação está em verificar como as instancias de produção dos discursos sobre gênero operam nas formulações oficiais, revelando os jogos com a verdade cambiantes. Trata-se de esquadrihar o que está sendo privilegiado quando se escolhe determinados conhecimentos como saberes que serão transmitidos no currículo, observando as formações discursivas acarretadas nesse processo. Assim,

uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam (malgrado sua diversidade por vezes extrema, malgrado sua dispersão no tempo) de um mesmo jogo de relações. (FOUCAULT, 2012, p. 76)

O primeiro monumento analisado é o Projeto Pedagógico que esteve vigente do ano de 2005 a 2012, quando houve a implementação de outro projeto, cujo o estudo não será objeto de investigação.

As análises dos documentos, em alguns momentos, se inter cruzam com os dados obtidos por meio de entrevistas, sendo que por esse motivo alguns trechos serão trazidos nessa sessão, isso porque, quando o poder não estar centralizado somente nos documentos institucionais, mas está sendo operado por sujeitos que movimentam os tramites discursivos de poder.

Ainda que esses documentos e dados apresentem limitações por indicarem jogos de poder localizados, que sofrem alterações cotidianamente e discursos que podem ter sido

manipulados pelos sujeitos na relação de poder-saber que se encontram, eles não deixam de demarcar os elementos que traduzem o sistema de pensamento que norteiam a formação e delineiam formas de subjetivação propostas pelo currículo.

Este adestramento é resultado da aplicação de técnicas positivas de sujeição baseadas em saberes pedagógicos, médicos, sociológicos, físicos etc. O corpo torna-se útil e eficiente, mas ao mesmo tempo torna-se dócil e submisso: o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 2008, p. 128)

Os documentos foram interpretados objetivando responder ao seguinte questionamento: quais saberes estão sendo privilegiados no currículo? É importante destacar que esse tipo de análise busca compreender o que se pode produzir em termos de efeitos, ela “não é feita para lastimar ou acusar um objeto analisado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 78).

O projeto Pedagógico do Curso de Direito analisado data do ano de 2015 e contou com quatro docentes na subcomissão de elaboração. Tal projeto foi dividido em vinte sessões, as sessões que trataram dos “objetivos gerais do curso”, “vocação do curso”, “eixos de formação”, “estágio curricular supervisionado”, “resumo geral da estrutura curricular”, “ementas, objetivos e bibliografias básicas”; estes serão os campos percorridos nessa empreitada, isso porque as demais questões trazidas no documento preocupam-se na apresentação da história do curso, contexto já abordado.

Expresso no projeto pedagógico, o currículo, segundo Veiga & Resende (2008), refere-se à organização do trabalho pedagógico e servem para direcionar a formação teórica e metodológica do curso. O currículo do curso vai de encontro ao perfil de formação profissional estabelecida pela Resolução CNE/ CES n. 9/2004. O documento assinala que o curso busca promover uma educação crítica e reflexiva, capaz de possibilitar a aplicação da Ciência do Direito de forma transformadora:

[...] formar cidadãos e profissionais, com consciência ética, crítica e profissional, tendo por base conhecimentos técnicos, científicos e humanistas, para atender às demandas sociais atuais e futuras. Nesse contexto, visa preparar um cidadão e profissional capaz de assumir seu papel de co-artífice na tarefa de construção e reconstrução permanente do Direito e da Sociedade, com espírito crítico e reflexivo, com conhecimento interdisciplinar do fenômeno jurídico, consciência ética geral e profissional, para atuar como profissional do direito e agente formador de opinião, valendo-se da correta utilização e compreensão da Ciência do Direito e dos demais conhecimentos necessários à formação de um cidadão pleno, ciente da necessidade de

capacitação e atualização permanente em sua profissão, com habilidades e competências, técnico-jurídicas e político-sociais para o exercício das diversas funções no campo do Direito. (UEMS, 2005, p.10)

A formação cidadã e profissional, peça de engrenagens para o sistema, é o primeiro movimento pretendido no curso, “formar para cidadania implica em governar os modos de vida do sujeito, por meio de técnicas de biopolíticas em que esses precisam ser cidadãos para ser governados” (FOUCAULT, 2000).

Foucault (2000) sugere que, na segunda metade do século XVIII, as tecnologias disciplinares de poder passam a ser acrescidas por outras técnicas de poder – o biopoder. Esse opera complementando os efeitos individuais da disciplina, ele irá atuar nos corpos populacionais, passando o Estado a ter mais controle sobre as vidas, operando nele temos as políticas curriculares.

Desse modo,

[...] é possível identificar estratégias e determinações que, de modo muito direto, instituíram lugares socialmente diferentes para os gêneros, ao tratarem, por exemplo, de medidas de incentivo ao casamento e a procriação. Aqui também se trata de um poder que é exercido sobre os corpos dos sujeitos, ainda que agora esses sejam observados de um modo mais coletivo – trata-se do corpo molar da população (LOURO, 2008p. 41).

Com o objetivo de gerir a construção de vida do sujeito, o projeto pedagógico opera como mecanismo de regulação do saber e pretende investir o sujeito de poder, para que esse seja agente “formador de opinião” e “modificador da sociedade”. Nesse sentido, o currículo aponta a intencionalidade de

[...] formar cidadãos e profissionais conscientes, atuantes nos diversos movimentos sociais, assumindo, destarte, o papel de agente constitutivo, mediador e modificador da sociedade e aberto às transformações sociais e às novas exigências da sociedade contemporânea. (UEMS, 2005, p.9)

Aqui ficam implicadas questões que envolvem o agenciamento do sujeito por meio de sua formação, exercendo relações sociais de poder em que deverá reproduzir o poder que se quer pelo saber que se tem.

O domínio do currículo será impregnado no corpo do sujeito e as marcas de regulação de identidades já aparecem dentro dos dispositivos discursivos.

Com efeito, a fonte da ação pessoal e política não provém do indivíduo, mas se dá nas e pelas trocas culturais complexas entre os corpos nos quais a própria identidade é sempre cambiante, em que a própria identidade é construída, desintegrada e recirculada exclusivamente no contexto de um campo dinâmico de relações culturais. (BUTLER, 2003, p. 183).

Por meio de uma visão ampla e generalista do sujeito e seu contexto, o currículo em Direito da UEMS propõe um processo de formação que atende aos interesses profissionais, mais nitidamente as carreiras públicas e de advocacia, de modo a confirmar a tendência do curso a, por vezes, instrumentalizar o acadêmico para enfrentar concursos públicos que apresentam em editais formas tecnicistas de aplicação da lei. Apesar de ser um dos pilares do ensino superior a profissionalização do sujeito e conseqüentemente o acesso a cargos burocráticos, é preciso evidenciar que a formação humana também faz parte desse compromisso, e muitas vezes o curso privilegia o conhecimento pela letra da lei e esquece das demandas sociais que estão envolvidas, conforme veremos adiante.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Direito de 2005, o curso

[...] tem atendido à clientela local, regional e a dos demais Estados vizinhos, bem como, demonstrado cumprir seu papel social dentro do contexto atual ao formar profissionais que têm alcançado sucesso em suas carreiras profissionais, uma vez que vários deles foram aprovados em Exames de Ordem promovidos pela Ordem dos Advogados do Brasil, conforme dados apresentados pela Seção Mato Grosso do Sul. Além disto, a Universidade tem contribuído para a formação de cidadãos conscientes, éticos e capazes de interagir no meio social onde vivem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Elza, Alceu e Elis, preocupam-se em questionar a presença maçante de reflexões estritamente técnicas, da letra da lei, em que por vezes o conteúdo reflete o pragmatismo dos técnicos em direito. Em outros momentos temos a evidencia de que o currículo atende a demanda de uma parte dos acadêmicos, que procuram exatamente uma formação que os habilite a ter um bom sucesso em concursos, no estilo de cursinho preparatório.

**O curso tinha que ser mais humano**, se diz humanista e não é, o pessoal só pensa em formar para ganhar dinheiro e o curso incentiva isso, os professores falam isso, de

concurso, prova e **aí a gente sai daqui essas pessoas que se acham deuses**. O povo do direito, professores e alunos, precisam de um choque de realidade, porque parece que eles vivem em outro mundo, e parece que essa realidade não existe para eles, e **a realidade está aí batendo em nossa porta**, brigas, conflitos e os acadêmicos de direito não estão nem ai... (Elza, grifo meu)

Minha trajetória é básica, uma trajetória na qual me foquei nas atividades iniciais, ao aprendizado básico do curso de direito, **então não sai dessa linha de pensamento, então não participei de nenhum outro tipo de atividade se não propriamente o curso de direito**. [...] eu nunca parei para estudar sobre o feminismo ou gays e nem nunca vi essa discussão cair em prova de concurso (risos). (Alceu, grifo meu)<sup>3</sup>

Geralmente **no primeiro ano que a gente vê a parte mais humana do direito**. O direito como instrumento de modificação social e também de reafirmação social. Porque a gente serve a certas classes e que a classe... em questão da classe dominante se manter no poder, quais são as estratégias para isso. De que forma fazem isso e a gente mal percebe às vezes. **De forma sutil né, que vai manipulando mesmo a nossa forma de pensar, de agir**. Foi mais no primeiro ano. Depois fica mais técnico, a maioria dos professores consegue em um momento ou outro isso de discutir... lecionando a matéria consegue fazer, assim uma... um vínculo entre a norma, realidade e, o que está acontecendo, fazer uma ligação entre esta matéria entre outras matérias, mas ainda tem... tem aquela coisa de muito maçante ali de você ter que cumprir a... a carga horária daquilo e que às vezes o tempo não é suficiente para... para dar aquela matéria, para ensinar aquela matéria e ainda ter que fazer um vínculo com outras matérias. (Elis, grifo meu)

Nesse sentido, Silva (2015, p. 55), assinala que

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. Os significados estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. Trata-se de significados em disputa que são impostos, mas também contestados.

Vale resaltar que a economia desempenha papel central na distribuição de poder sendo influenciada por dois fatores, o prestígio social (status) e a influência política. Com isto o poder passa a ser a capacidade de impor uma vontade sobre outro e a autoridade passa a ser um poder legítimo, usado com o consentimento dos governados, ele “opera também por meio da incitação dos sujeitos a agirem de acordo com os interesses hegemônicos”. (MIKOLSCI, 2012, p.28)

Fragmentando o conhecimento, o currículo segue a ordem das disciplinas e divide o conhecimento em três ênfases de estudo, ou, melhor dizendo, eixos de formação: fundamental, prática e profissional.

---

<sup>3</sup> Importante frisar que os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, compreendiam o significado do feminismo.

O curso de graduação em Direito contempla, em sua organização curricular, conteúdos que revelam inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada dos diferentes fenômenos relacionados com o direito, utilizando tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes núcleos interligados de formação: I) Eixo de Formação Fundamental; II) Eixo de Formação Profissional; e III) Eixo de Formação Prática. (UEMS, 2005, p.25)

Veiga- Neto (2017) entende que a fragmentação do conhecimento baseia-se na lógica cartesiana, segundo a qual para conhecermos algo inteiramente é necessário conhecer a parte, o que “resultaria uma "dispersão" do entendimento humano, incluída aí a compreensão dos aspectos e dos elementos morais que cercam a atividade científica e os usos que se pode fazer da Ciência” (p.107), e essa fragmentação resultaria num dos principais males da ciência moderna. “Assim, o que parecia haver de errado com os currículos clássicos - até então bem-delimitados, em que cada um sabia o que e como devia ensinar - era o fato de que separavam os diferentes saberes entre si” (p.107).

Dividido em três eixos, o currículo irá subdividir-se em 13 disciplinas no eixo de formação fundamental, 28 disciplinas no eixo de formação Profissional e 2 disciplinas no eixo de formação prática. Conforme o PPC/2005 (UEMS, 2005, p.31) essas estão distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1- Distribuição das disciplinas

Matérias do Currículo do Curso	Disciplinas	C/H
<b>1. Eixo de Formação Fundamental</b>		
- Antropologia	Antropologia Jurídica	68
- Ciência Política		68
- Economia	Economia Política	68
- Ética Geral e Jurídica		68
- Filosofia Geral e Jurídica		68
- História	História do Direito	68
- Medicina Legal		68
- Psicologia Geral e Jurídica		68
- Sociologia Geral e Jurídica		68
- Teoria Geral do Direito		102

- Língua Portuguesa		102
- Linguagem Forense		68
- Metodologia Científica		68
	Total	952
<b>2. Eixo de Formação Profissional</b>		
- Direito Administrativo		136
- Direito Agrário		68
- Direito Ambiental		68
- Direito Constitucional	Direito Constitucional	136
	Direito e Garantias Fundamentais	68
- Direito Civil	Direito Civil – Parte Geral	136
	Direito Civil – Obrigações e Contratos	136
	Direito Civil – Direito de Empresa	136
	Direito Civil – Direito das Coisas	136
	Direito Civil – Família e Sucessões	136
	Direito Civil – Teoria Geral da Responsabilidade Civil	68
- Direito Empresarial		68
- Direito Internacional	Direito Internacional Público e Privado	68
- Direito Penal	Direito Penal – Parte Geral	136
	Direito Penal – Parte Especial	136
- Direito Processual Penal	Processo Penal – Parte Geral	102
	Processo Penal – Parte Especial	136
- Direito Processual Civil	Teoria Geral do Processo	136
	Processo Civil – Processo de Conhecimento	136
	Processo Civil – Execução, Cautelares e Proc. Espec.	136
- Direito Processual do Trabalho	Processo do Trabalho	136
- Direito do Trabalho		136
- Direito Tributário		136
	Total	2.686
<b>3. Eixo de Formação Prática</b>		
<b>3.1 Estágio Curricular Supervisionado</b>		
	Estágio Curricular Supervisionado I	102
	Estágio Curricular Supervisionado II	204

	Total	306
<b>3.2 Trabalho de Conclusão de Curso</b>		
	Total	68
<b>3.4 Atividades Complementares</b>		
De acordo com as normas internas em vigor		200

Fonte: PPC/2005 (UEMS, 2005, p.31)

Segundo o documento (PPC/2005), o Eixo de Formação Fundamental destina-se a contemplar os fundamentos teórico-metodológicos necessários à formação em Direito, constituindo relações do Direito com outras áreas do conhecimento. Os eixos de Formação Profissional e Formação Prática o tem como objetivo contemplar o enfoque dogmático e a aplicação do Direito, caracterizando o desenvolvimento de potencialidades e o enriquecimento teórico-prático do processo formativo. Deste jeito, “o conhecimento técnico relaciona-se diretamente com a estrutura e funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção” (SILVA, 2015, p.48), pois a composição curricular do curso está organizada predominantemente por matérias legalistas, seguindo a lógica positivista de ciência e que a ideia de “ensino interdisciplinar” seja só uma forma de mascarar a marca de tradição curricular exercitada historicamente.

O eixo de formação fundamental está presente, quase que totalmente, no primeiro ano do curso, com disciplinas mais envolvidas no estudo social, e nos anos seguintes o que temos é a divisão das matérias por blocos legais, que não se articulam. É claro que os operadores desse currículo podem movimentar um ensino interdisciplinar, pois o estabelecimento desse diálogo está do lado de fora das disciplinas (VEIGA- NETO, 2017).

Elis percebe a desarticulação dos conhecimentos compostos nas disciplinas e a forma como essas ganham movimento na prática pedagógica:

Geralmente no primeiro ano que a gente vê a parte mais humana do direito. O direito como instrumento de modificação social e também de reafirmação social. Porque a gente serve a certas classes e que a classe... em questão da classe dominante se manter no poder, quais são as estratégias para isso. De que forma fazem isso e a gente mal percebe às vezes. De forma sutil né, que vai manipulando mesmo a nossa forma de pensar, de agir. Foi mais no primeiro ano. Depois fica mais técnico, a maioria dos professores consegue em um momento ou outro isso de discutir... lecionando a matéria consegue fazer, assim uma... um vínculo entre a norma, realidade e, o que está acontecendo, fazer uma ligação entre esta matéria entre outras matérias, mas ainda



tem... tem aquela coisa de muito maçante ali de você ter que cumprir a... a carga horária daquilo e que às vezes o tempo não é suficiente para... para dar aquela matéria, para ensinar aquela matéria e ainda ter que fazer um vínculo com outras matérias. (Elis)

Elis também assinala a falta de correlação entre teoria e prática nas propostas das disciplinas. A integração entre teoria e prática também passa pelo crivo de comprometimento do Projeto Pedagógico do curso, sendo que os

[...] professores, que deverão ilustrar os conhecimentos teóricos durante suas exposições, sempre que possível, problematizar as questões jurídicas e sociais, devendo incentivar o acadêmico a uma reflexão e interpretação do Direito, em consonância com a realidade social em que vive e atua.(UEMS, 2015, p.19)

A integração entre teoria e prática passa pelo compromisso existente dos sujeitos na construção do saber e com a transformação social, desvinculando-se da ideia de que o saber está na teoria, sendo essas inseparáveis (FREIRE, 1974).

A relação do direito com a realidade parece um esforço tremendo no curso, pois a carga horária não permite que as ligações sejam aprofundadas, ou seja, na seriação e fragmentação do conhecimento não há tempo para “distrações”. Nesse sentido,

Quanto mais se multiplicam suas subdivisões, quanto melhor os desarticulamos desdobrando seus elementos internos sob um olhar que os controla, mais então pode-se acelerar uma operação, ou pelo menos regulá-la segundo um rendimento ótimo de velocidade. (FOUCAULT, 2008a, p.131).

O intuito dessa submissão do corpo ao tempo e ao ato, por meio da previsão, o momento ideal para que cada “transmissão de conhecimento” ocorra é o de garantir que se produza rapidamente e com eficácia. A economia do tempo, que consiste em elencar as atividades e indivíduos em séries específicas e diferentes entre si, garante que as elaborações de cada ato no tempo disciplinar sejam realizadas de forma útil, rentável e econômica. “As disciplinas, que analisam o espaço, que decompõem e recompõem as atividades, devem ser também compreendidas como aparelhos para adicionar e capitalizar o tempo” (FOUCAULT, 2008a, p.133).

O corpo assim passa a funcionar como uma engrenagem, pois para cada ação com o objeto existe um gesto capacitado a comandá-lo.

Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo e todos os controles minuciosos do poder. (FOUCAULT, 2008a, p.129)

Elza e Elis são capazes de promover questionamentos ao curso e manifestar posições de resistência a esse. Elas compreendem as limitações e operam outra lógica, ou melhor, elas, como sujeito de saber, percebem a si mesmo no ato de pensar e no ato de produzir saberes (FOUCAULT, 2003a), e questionam assim as formas como os saberes se materializam nas relações.

Outro aspecto de análise refere-se ao modo como os discursos sobre gênero estão sendo produzidos e reproduzidos de forma binária e masculina no currículo. É marcante a presença de linguagem universalizante no masculino nos documentos do curso, ainda quando o projeto pedagógico ou planos de ensino, que veremos adiante, referem-se as mulheres, a escolha linguística se dá em tratá-las no masculino. Na ordem das coisas, a percepção do masculino é tida como universal, sendo esta engajada nas relações de dominação instituída entre os sexos, pelos modos de divisão que possibilitam a classificação e a oposição entre o masculino e o feminino (BOURDIEU, 1999).

A linguagem no masculino parece funcionar como universal é constante em todos os documentos analisados, de forma quase integral. O masculino passa o sentido natural de representante da humanidade, sendo efeito da ideologia que o concebe como unidade de referência universal.

[...] De fato, não fica claro que possa haver um “eu” ou um “nós” que não tenha sido submetido, que não tenha sido sujeitado ao gênero, onde a generificação é construída, entre outras coisas, pelas relações diferenciadoras pelas quais os sujeitos falantes se transformam em ser. Submetido ao gênero, mas subjetivado pelo gênero, o “eu” não precede nem segue o processo dessa generificação, mas emerge apenas no interior das próprias relações de gênero e como a matriz dessas relações. (BUTLER, 2013, p. 160).

Nesse mesmo sentido, a interlocutora Gal queixou-se do tratamento masculino dado as mulheres em sala de aula pelos professores.

Professor entra na sala e fala “doutores”. Isso incomoda. Primeiro porque não acho certo chamar ninguém de doutor sem ser, mas o que mais me irrita é ele falar menina de doutor, como se fossem todos homens na sala. Se é pra chamar, chama de doutora, no feminino. (Gal)

As minorias são excluídas da linguagem e dos espaços sociais, a lógica parece funcionar apoiando os discursos de dominação do masculino, correspondendo ao valores falocêntricos instituídos, mobilizando silenciamentos e a exclusão do outro por meio do jogo de poder.

Contudo,

[...] os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória. (BUTLER, 2013, p. 154).

Assim, essas minorias “esquecidas” pelo discurso rearticulam outras formas de promover saberes, questionando e recusando a todo momento os jogos de poder- saber. A forma como a relação entre os sujeitos é constituída é transposta por relações de gênero que implicam em relações de poder, sendo que os sujeitos se organizam por meio de representações desiguais e dissonantes.

Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. O poder jurídico ‘produz’ inevitavelmente o que alega representar [...]. (BUTLER, 2003, p. 19).

A interlocutora Elis interpela o tratamento oferecido ao bacharel em direito, por meio do uso da atribuição de titulação acadêmica “doutor”. Vejamos: “Você passa na OAB e já é doutora, você não sabe quase nada ainda mais você é doutora.”. (Elis)

Demarcando o espaço social que a profissão pretende ocupar, o suposto grau de doutor atribuído ao bacharel do curso de Direito é uma forma de diferenciá-lo diante da multidão, de garantir que seu conhecimento seja reconhecido como tão vasto na ciência jurídica a tal ponto de tornar-se doutor, garantindo o reconhecimento social e prestígio, próprios da herança do ensino jurídico.

[...] nos tempos modernos procura-se minimizar os efeitos da mudança ocorrida entre o exercício da advocacia por pessoas realmente independentes, conforme se deu nos primórdios, e o verificado, de forma crescente, sob o capitalismo. Esse esforço dissimulatório, visando a construir a imagem de um 'aristocrata' do Estado de Direito, faz-se visível na própria linguagem. Ainda hoje, basta ser bacharel em direito para integrar os quadros da Ordem para merecer, no meio social, o título de 'doutor'. (KHALIL, 2014, p.57)

Nesse sentido, Elza acredita que o curso estimula a manutenção de valores elitizados no currículo.

O curso tinha que ser mais humano, se diz humanista e não é, o pessoal só pensa em formar para ganhar dinheiro e o curso incentiva isso, os professores falam isso, de concurso, prova e aí a gente sai daqui essas pessoas que se acham deuses. (Elza)

Nos domínios dos saberes colocados em evidencia no documento é possível perceber nitidamente as lutas das relações de poder, em que a pessoa formada deve estar acima do cidadão comum, dever ser formada por valores estritamente burgueses, apropriando-se dos valores burgueses de educação formal, como o “falar corretamente” e “ter leituras de alto nível”, demonstrando valores elitizados de educação.

Nesse sentido Elza acredita que o curso estimula a manutenção de valores elitizados no currículo:

O curso tinha que ser mais humano, se diz humanista e não é, o pessoal só pensa em formar para ganhar dinheiro e o curso incentiva isso, os professores falam isso, de concurso, prova e aí a gente sai daqui essas pessoas que se acham deuses. (Elza)

Segundo SILVA (2015), a veia tradicional do currículo preocupa-se com ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Ela surge no período de efervescência para a educação, com novas ideias preenchendo o vazio criado pela decadência progressiva da disciplina mental. Os princípios da eficiência e produtividade são transportados para o ensino, isso porque os saberes construídos são normativos e usa para a sua construção do poder disciplinar, necessitando que o sujeito moderno, para ser útil, dócil e produtivo, precisasse ser disciplinado. O currículo perpetua as práticas e naturaliza alguns discursos na medida em que estabelece elementos da rotina cotidiana que vai instaurar os jogos com a verdade.

Serão analisados somente os planos que os alunos entrevistados tiveram contato, nos cursos matutino e noturno. Na disponibilização do material alguns planos não foram concedidos, o motivo justificado é que estavam desaparecidos, conforme demonstro nas tabelas a seguir.

#### Quadro 5- Identificação dos planos de ensino

Disciplinas da Grade Curricular a partir de 2005	Carga horária	Série	matutino	noturno
1. Antropologia Jurídica	68	1 <sup>a</sup>	Sim	Sim
2. História do Direito	68	1 <sup>a</sup>	Sim	Sim
3. Teoria Geral do Direito	102	1 <sup>a</sup>	Sim	Sim
4. Economia Política	68	1 <sup>a</sup>	sim	Sim
5. Ciência Política	68	1 <sup>a</sup>	sim	Sim
6. Sociologia Geral e Jurídica	68	1 <sup>a</sup>	sim	Sim
7. Língua Portuguesa	102	1 <sup>a</sup>	sim	Sim
8. Metodologia Científica	68	1 <sup>a</sup>	sim	Sim
9. Direito Civil – Parte Geral	136	1 <sup>a</sup>	Sim	Sim
10. Direito Constitucional	136	2 <sup>a</sup>	sim	Sim
11. Direito e Garantias Fundamentais	68	2 <sup>a</sup>	Sim	Sim

12. Direito Penal – Parte Geral	136	2ª	Sim	Sim
13. Linguagem Forense	68	2ª	sim	sim
14. Teoria Geral do Processo	136	2ª	Sim	Sim
15. Direito Civil – Obrigações e Contratos	136	2ª	Sim	Sim
16. Filosofia Geral e Jurídica	68	2ª	Sim	Sim
17. Direito Civil – Direito de Empresa	136	3ª	Sim	sim
18. Direito Penal – Parte Especial	136	3ª	sim	Não
19. Processo Civil – Processo de Conhecimento	136	3ª	Sim	Sim
20. Direito do Trabalho	136	3ª	Sim	Sim
21. Psicologia Geral e Jurídica	68	3ª	Sim	Sim
22. Direito Administrativo	136	3ª	Sim	Sim
23. Psicologia Geral e Jurídica	68	3ª	Sim	Sim
24. Processo Penal – Parte Geral	102	4ª	Sim	Sim
25. Direito Civil – Direito das Coisas	136	4ª	Sim	Sim
26. Processo Civil – Execuções Cautelares e Proc. Especiais	136	4ª	sim	Sim
27. Processo do Trabalho	136	4ª	sim	Sim
<b>28.</b> Direito Tributário	136	4ª	sim	sim
29. Estágio Curricular Supervisionado I	102	4ª	Sim	Sim
30. Direito Empresarial	68	4ª	Sim	Sim
31. Processo Penal – Parte Especial	136	5ª	Sim	Não
32. Direito Civil – Família e Sucessões	136	5ª	Não	Sim
33. Ética Geral e Jurídica	68	5ª	sim	Sim
<b>34.</b> Direito Internacional Público e Privado	68	5ª	Sim	Sim
35. Direito Civil – Teoria Geral da Responsabilidade Civil	68	5ª	sim	Sim

36. Direito Agrário	68	5ª	Não	sim
37. Medicina Legal	68	5ª	sim	Sim
38. Direito Ambiental	68	5ª	Sim	Sim
39. Estágio Curricular Supervisionado II	204	5ª	Sim	Sim

Na leitura do Projeto Pedagógico e planos de disciplinas foram triadas as expressões “gênero”, “diferença”, “diversidade”, “violência doméstica” e “Lei Maria da Penha” (11340/06).

No Projeto Pedagógico apenas foi encontrada a palavra diversidade, essa sendo tratada nas questões que envolvem avaliação institucional, compreendendo o compromisso do curso em promover o respeito à diversidade. As palavras foram pesquisadas pela função “pesquisar palavras” do *office*, que permite encontrar registros de palavras ou frases em documentos completos.

#### Quadro 6- Identificação das expressões presentes nos planos de ensino

Disciplina	Possui alguma das expressões: gênero, diferença, diversidade, violência doméstica ou Lei Maria da Penha (11340/06)	Possui alguma das expressões : gênero, diferença, diversidade, violência doméstica ou Lei Maria da Penha (11340/06)
	MATUTINO	NOTURNO
1. Antropologia Jurídica	não	Não
2. História do Direito	não	Não

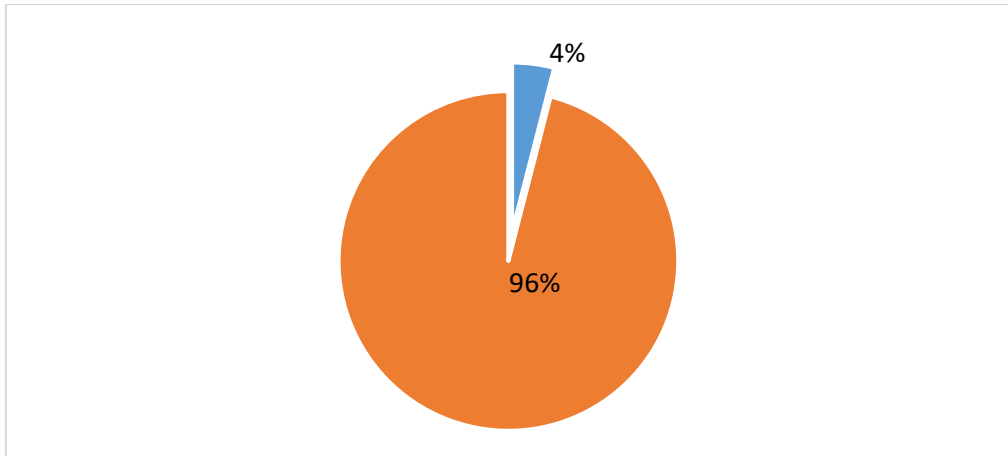
3. Teoria Geral do Direito	não	Não
4. Economia Política	não	Não
5. Ciência Política	não	Não
6. Sociologia Geral e Jurídica	não	Não
7. Língua Portuguesa	não	Não
8. Metodologia Científica	não	Não
9. Direito Civil – Parte Geral	não	Não
10. Direito Constitucional	não	Não
11. Direito e Garantias Fundamentais	não	Não
12. Direito Penal – Parte Geral	não	Não
13. Linguagem Forense	não	Não
14. Teoria Geral do Processo	não	Não
15. Direito Civil – Obrigações e Contratos	não	Não
16. Filosofia Geral e Jurídica	não	Não
17. Direito Civil – Direito de Empresa	não	Não
18. Direito Penal – Parte Especial	não	_____
19. Processo Civil – Processo de Conhecimento	não	Não
20. Direito do Trabalho	não	Não
21. Psicologia Geral e Jurídica	não	Não
22. Direito Administrativo	não	Não
23. Psicologia Geral e Jurídica	Sim	Sim



24. Processo Penal – Parte Geral	não	Não
25. Direito Civil – Direito das Coisas	não	Não
26. Processo Civil – Execuções Cautelares e Proc. Especiais	não	Não
27. Processo do Trabalho	não	Não
<b>28.</b> Direito Tributário	não	Não
29. Estágio Curricular Supervisionado I	não	Não
30. Direito Empresarial	não	Não
31. Processo Penal – Parte Especial	não	Não
32. Direito Civil – Família e Sucessões	_____	Sim
33. Ética Geral e Jurídica	não	Não
<b>34.</b> Direito Internacional Público e Privado	não	Não
35. Direito Civil – Teoria Geral da Responsabilidade Civil	não	Não
36. Direito Agrário	Não	Não
37. Medicina Legal	Não	Não
38. Direito Ambiental	Não	Não
39. Estágio Curricular Supervisionado II	Não	Não

Da análise dos setenta e cinco planos de ensino, foram indicadas a presença de algumas das expressões “gênero”, “diferença”, “diversidade”, “Lei Maria da Penha” (ou “violência

doméstica” ou “Lei 11340/06”) em apenas três planos, sendo somente encontrado o último indexador.



Porcentagem de planos de ensino nos quais foram localizados o indexador “Lei Maria da Penha” (ou “violência doméstica” ou “Lei 11340/06”)

Esses resultados apontam para a invisibilidade das questões teóricas de gênero nos planos de ensino do curso de Direito, isso não significa que a discussão não tivesse sido desenvolvida na prática.

A expressão “Mulheres em situação de violência doméstica” foi encontrada nos planos de ensino do ano de 2014 de Psicologia Geral e Jurídica, nas turmas matutina e noturna, e no plano de ensino de Direito Civil – Família e Sucessões, do ano de 2016, da turma noturna.

Em Psicologia Geral e Jurídica o professor incluiu no conteúdo o tema “mulheres em situação de violência doméstica: limites e possibilidades de enfrentamento”. O objetivo da disciplina, conforme o plano de ensino, é o de proporcionar o estudo das “altitudes mentais dos indivíduos, visando o acesso a verdade real”, e também o de estudar “os mecanismos comportamentais que interferem na dinâmica jurídica”. Nas referências bibliográficas não há nenhum título específico acerca da questão da violência contra a mulher, sendo só encontradas referências que tratavam os “delinquentes” como sociopatas ou doentes mentais. A ementa da disciplina aponta o conhecimento direcionado a estudar as questões de violência pelo viés do discurso da loucura, da desrazão. Pessoas que violentam as outras, pela tônica do documento, só podem ser vistas como sociopatas ou doentes mentais, fora isso seria necessário assumir que

o modo de existência falocêntrico, “nossa razão”, autoriza que a divisão de gênero estabeleça formas de violências, físicas ou/ e simbólicas. (BUTLER, 2014)

No plano de ensino de “Direito Civil – Família e Sucessões”, ano de 2016, houve a inserção do estudo da Lei n.11.340/06 (qua trata sobre violência doméstica) no conteúdo programático. Não houve a inserção de títulos específicos sobre a temática, o que impossibilita investigar a perspectiva teórica adotada, ficando apenas sinalizado a intenção de pautar os estudos da disciplina nos valores constitucionais.

Há de se frisar que o termo gênero não encontrado nos planos de ensino, contudo, questões relacionadas ao estudo de gênero apareceram em alguns momentos. Na disciplina de “Antropologia Jurídica” do ano de 2012, nas turmas do matutino e noturno, o professor da disciplina incluiu no plano de ensino o estudo do que ele chamou de “o discurso filosófico sobre as mulheres”. Apesar da proposta, sequer há nas referências algum título que implicasse diretamente a reflexão, o que implica na ausência de possibilidade de análise, por esse meio, sobre o saber constituído.

Na disciplina de “Direitos e garantias fundamentais”, a questão de gênero surge com a inclusão do “estudo sobre a mulher na óptica dos novos direitos”. O objetivo da disciplina, conforme trazido no plano de ensino de 2013, é o de transmitir conhecimentos acerca dos conceitos que transitam na esfera da pessoa humana, para a promoção de uma sociedade promotora de direitos fundamentais. Na referência bibliográfica da disciplina não foi encontrado nenhum título acerca da promoção de direitos para minorias ou algo especificadamente relacionado a gênero, contudo, há que se frisar que constam muitos títulos que objetivam o estudo da condição humana e de suas garantias fundamentais, o que permite que dar tônica aos estudos propostos.

Estes resultados possibilitam observar que, no âmbito geral dos documentos oficiais do currículo do curso de Direito da UEMS, existem poucos campos de conhecimento que preocupam-se com os estudos de gênero e suas demandas.

O não falar também é um dado, isso porque o currículo vivencia a disputa por poder, em que um lado está o discurso hegemônico, que mantêm a construção identitária dentro da norma, qual seja heterossexual, masculina, branco e cristão, e de outro lado, os grupos não hegemônicos, que historicamente resistem para ter voz e ser ouvido.

[...] Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. [...] (FOUCAULT, 1999, p. 96).

Esse currículo escolhe atuar nos moldes hegemônicos, ignorando demandas dos próprios acadêmicos, que muitas vezes não se sentem representados e não conseguem se expressar ou reivindicar no espaço social.

Na escola,

pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos, nos cantos escondidos e nos privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 2001, p.31)

Vejamos um relato de Caetano que aponta o problema que pode gerar essa omissão e marginalização:

Durante a ocupação estudantil eu senti a universidade como um ambiente que realmente me aceita, me senti completamente integrado e eu senti que não havia nenhum espaço que eu pudesse me sentir inibido de alguma forma. Durante o decorrer do curso eu não me senti. Não sentia muita liberdade para manifestar minha sexualidade tão livremente. [...] Eu queria ter aprendido mais como o direito poderia me proteger, mas isso parece que na verdade nunca foi preocupação do direito, não é? Todo dia morre gay, morrer mulher e ninguém liga, professor quer mesmo é falar das coisas que importam pra maioria.

Louro (1997) salienta a necessidade de serem visibilizadas os estudos de gênero no currículo do curso, superando os preconceitos e dicotomias, pois esses são formas de produção de conhecimento e critica a cultura ocidental, que permitem interseccionalizadas a raça, classe e diversidade sexual, o estabelecimento das condições necessárias para o exercício de outras possibilidades de existência.

Uma menina, ela passou um ano na minha sala e nós não percebemos que ela era lésbica, que ela era homossexual, e no momento de... não sei se ela estava desesperada, que ela chegou e se abriu, só que eu nunca mais a vi, ela não voltou no segundo ano, não sei se ela não voltou por vergonha, ou se ela se sentiu, se ela não gostou do curso, o que era, mas eu nunca mais vi essa menina, ela não voltou. **Então se esse tipo de discussão acontecesse em sala de aula, se tivesse mais abertura as pessoas se sentiriam mais livres e menos coibidas...** de se mostrar quem elas verdadeiramente são. (Maísa, grifo meu)

Podemos notar que mesmo silenciando as discussões de gênero nos documentos do curso, no movimento curricular os discursos acerca da sexualidade e/ ou de gênero não deixarão de existir. Isso porque

fala-se dele de uma outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros ponto de vista e para obter outros efeitos. O próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida entre certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face de que estaria além de uma fronteira rigorosa mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas nas estratégias em conjunto. Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 1999, pp. 29, 30 ).

Vejamos outros discursos que transitam sobre gênero e sexualidade nesse contexto:

Eu acho o direito totalmente machista, [...] no noturno não, é mais o pessoal do matutino... Eles (como eu poderia dizer) fazem piadinhas com as mulheres sabe... Dentro de sala de aula. (Elza)

As pessoas acho que às vezes elas não se importam muito com o fato de ter um homossexual na sala de aula e elas falam alguma piada, por exemplo, geralmente envolvendo futebol, dos “bambis”, dos “viados”, “sabe aquele lá queima rosca” é não sei o que, e ai fica uma coisa meio constrangedora por que eu estou lá, e é uma situação que, por exemplo, meus amigos de sala de aula, pessoas que estão mais próximas a mim percebem o meu constrangimento em relação a esta situação. **Eu escuto alguns professores fazendo algumas piadas**, que não são tão piadas às vezes. E na minha opinião de cunho sexista. (Caetano, grifo meu)

Tive contato com os temas sobre gays através de discussões, palestras, inclusive já participei de umas duas sobre gênero e diversidade, não nas aulas, em evento mesmo. **Embora eu não seja adepto**, mas como a minha área que eu pretendo trabalhar, nós temos que estar preparados para recebermos uma pessoa no futuro e defender seus direitos. A adesão... É nesse sentido de ser o praticante, ou estar incluído na questão de gênero e diversidade, porque não sou gay. Muitas ressalvas. (Ney, grifo meu)

Todas as falas coadunam e indicam que quando os assuntos referentes a sexualidade e gênero são tratados dentro da sala de aula ou no contexto relacionado a essa, são de forma preconceituosa, velada, interdita ou ligada ao riso. Essas reações também fazem parte das estratégias ideológicas presentes no currículo, produzindo efeitos nos corpos e nos corpos nas subjetividades, conforme veremos adiante.

## **5. O GÊNERO DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

É somente nessas relações de luta e poder- na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer,

uns sobre os outros, relações de poder- que compreendemos em que consiste o conhecimento. (FOUCAULT, 2003b, p.23)

As práticas de produção de identidade de gênero são apoiadas em relações de poder que determinam como o sujeito deve agir, pensar, falar e se constituir enquanto sujeito, sendo exercida em diversas instituições, como escola, igreja, família, etc. Na instituição escola, “o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder.” (MOREIRA; SILVA, 1999, p.30)

Refletir acerca do currículo significa pensar acerca do espaço, perspectivas e aspirações hegemônicas que ele atende. As aspirações irão nortear as ações dos docentes durante o processo de ação desse, dando movimento ao currículo. A educação tem uma parcela de responsabilidade na constituição do sujeito e o currículo hegemônico irá dilacerar metaforicamente os corpos, instaurando e mantendo o sistema heteronormativo e androcêntrico.

Pimentel (2007, p. 20) afirma que o currículo,

[...] é, antes de tudo, uma configuração dos modos de vida de habitar o mundo, por isso mesmo não pode ser pensado fora dos limites e possibilidades de sentir, agir e pensar a humana-idade que faz as histórias do presente no solo sempre fértil e fecundo da escola e de todos os espaços em que o viver comum inspira e pratica a educação.

As pedagogias escolares e as tecnologias pedagógicas, que são compreendidas como vestimentas, mídias, livros didáticos, arquitetura, significadas na cultura irão ter o efeito de produzir as corporalidades e modos de subjetivação do sujeito.

[...] De fato, não fica claro que possa haver um “eu” ou um “nós” que não tenha sido submetido, que não tenha sido sujeitado ao gênero, onde a generificação é construída, entre outras coisas, pelas relações diferenciadoras pelas quais os sujeitos falantes se transformam em ser. Submetido ao gênero, mas subjetivado pelo gênero, o “eu” não precede nem segue o processo dessa generificação, mas emerge apenas no interior das próprias relações de gênero e como a matriz dessas relações. (BUTLER, 2013, p. 160).

Existe um elo que liga a educação e a identidade social, que é certificada pelas experiências perceptivas que são possibilitadas pelo currículo. (LAROSA, 2011) Castells (2010) entende por identidade o processo pelo qual se constroem significado baseados nos

atributos culturais que prevalecem sobre outras fontes de significados. Esse conceito apresentado confirma com a ideia de que o currículo proporciona a produção de identidades, importante refletir acerca de “como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece” (CASTELLS, 2010, p. 23).

Butler (2003) postula um sujeito como sempre em processo, que se constrói no discurso pelos atos que executa. Assim, a identidade de gênero é conceituada como uma sequência de atos sem ator ou autor preexistentes. A identidade, por exemplo, de mulher, é um devir, um construir sem origem ou fim. O gênero está aberto a certas formas de intervenção e de ressignificação contínuas, porquanto seja uma prática discursiva.

[...] Se a materialidade do sexo é demarcada no discurso, então esta demarcação produzirá um domínio do ‘sexo’ excluído e deslegitimado. Portanto, será igualmente importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos são construídos, assim como será importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos não são construídos, e, além disso, perguntar, depois, como os corpos que fracassam em se materializar fornecem o ‘exterior’ – quando não o apoio – necessário, para os corpos que, ao materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam. (BUTLER, 2013, p. 170).

Ou seja, gênero, sexualidade e identidade não são natos, mas constituídos à medida que nos posicionamos frente às mais diversas situações, instituições ou grupos sociais. Deste modo, “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.” (BUTLER, 2003, p. 59).

A sexualidade abarca as representações, linguagens, símbolos, processos culturais e o currículo tem mantido e repassado discursos sobre identidade, gênero e sexualidade, que aprisionam e conformam o ser, a construção da norma, do feminino e do masculino. Posto isso, cabe a formulação de que o cotidiano dos acadêmicos é travado por definições do que é ser homem e mulher, os papéis e lugares devem ocupar, como explicitado nas falas que seguem:

[...] lembro de um professor que falou que **é complicado no Estado de Mato Grosso do Sul para mulher advogar**, pelo fato de que como são comarcas muito longe uma das outras, é preciso se deslocar, ter um carro e esse professor falou que era difícil ser uma advogada porque **mulher geralmente não pega carro e vai para pista, porque tem afazeres domésticos, tem filhos para criar, essas coisas.** (Gilberto, grifo meu)

Elis: Você liga para um assistido e fala alguma coisa, se não é um homem **eles** não levam a sério, eles não tem aquela, parece que não aquela mesma credibilidade de um



homem ligar e falar “ó você tem que fazer isso, e isso e isso”, “ a mais  **você tem certeza do que você está me falando?**”. Às vezes, é mais essa questão, de **mulher parece ser vulnerável**, ainda mais em um meio jurídico, que é disputado tanto pela carreira né, clientelas, assim advogado, clientela... formação intelectual, conhecimento, posicionamento, **fica parecendo que o homem tem mais oportunidades, tem formas de se destacar, e que a mulher não é capaz de ser firme, de ser determinada, de ter uma postura ética e profissional, que possa...** fica parecendo que a mulher ela **consegue as coisas pela beleza, pela diálogo, pela forma de agir e não pela sua capacidade intelectual.** (Elis, grifo meu)

A demarcação da mulher no espaço social, como aquela que tem deveres domésticos e obrigação de cuidado dos filhos modelam como devem ser as mulheres e conseqüentemente, os homens, naturalizando os papéis sociais com fundamento em aspectos biológicos, culturais e históricos. Essas diferenças operam desigualdades que colocam as mulheres em situação de inferioridade e subordinação frente aos homens.

O discurso denunciado por Gilberto aponta a categoria de gênero imersa no currículo praticado, em que as mulheres são vistas e traduzidas como frágeis e pertencentes ainda necessariamente ao espaço privado. Baseado no binarismo sexual entre corpo masculino e corpo feminino, o discurso postula legitimar o falocentrismo e a heterossexualidade, limitando as identidades compreendidas socialmente e favorecendo, cada vez mais, a opressão do “Outro”. Nesse sentido, Butler citando Irigaray, esclarece que

Mas há, é claro, Irigaray, que denuncia a dialética do Mesmo e do Outro como um falso binário, a ilusão de uma diferença simétrica que consolida a economia metafísica do falocentrismo, a economia do mesmo. Em seu ponto de vista, tanto o Outro como o Mesmo são marcados como masculinos; o Outro é apenas uma elaboração negativa do sujeito masculino, com o resultado de que o sexo feminino é irrepresentável – ou seja, é o sexo que, nessa economia significante, não o é (BUTLER, 1990, p. 152).

Elis corrobora com a fala de Gilberto, dizendo que a imagem construída socialmente da mulher é que ela é frágil e que não consegue lidar com situações profissionais.

Cada par binário ordena o termo mudo através de uma lógica de apropriação do tipo recurso pelo produto, natureza pela cultura, potencial pelo concretizado. Ambos os pólos do par binário são construídos e estruturam um ao outro dialeticamente. Internamente a cada termo expresso ou explicitado, mais divisões assimétricas podem ser descobertas, como, em gênero, o masculino sobre o feminino e, em ciência, as ciências exatas sobre as ciências humanas ( HARAWAY, 1995, p.25)

Essa matriz binária e heterossexual é falocêntrica, pois reprime e molda as identidades dos indivíduos sendo que sua destinação social enquanto sujeito será traçada pelo poder, quando deverá adequar-se as normas de gênero, sexo e sexualidade impostas histórico e socialmente. (BUTLER,2003, p. 21). Nesse sentido,

As análises históricas que o filósofo francês Michel Foucault faz das cambiantes construções do sexo e da sexualidade em diferentes sociedades e contextos fornecem a Butler um quadro teórico para suas próprias formulações de gênero, sexo e sexualidade, consideradas não como entidades fixas, mas construídas (...) (SALIH, 2012, p.15).

Como já dito, a forma de lidar com as diferenças sexuais é fator regulatório nas relações sociais, sendo que desde o nascimento somos codificados pelo sexo biológico e predestinados a seguir os padrões sociais destinados a cada um deles.

A relação binária entre cultura e natureza promove uma relação de hierarquia em que a cultura “impõe” significado livremente à natureza, transformando-a, conseqüentemente, num Outro a ser apropriado para seu uso ilimitado, salvaguardando a idealidade do significante e a estrutura de significação conforme o modelo de dominação. (BUTLER, 2003, p. 66).

O assunto aparece na fala da interlocutora Bethânia, que queixou-se como o vestir-se era ensinado por professores, demarcando a estética performativa do acadêmico de direito e estabelecendo de pronto a diferença entre os alunos do direito e os de outros cursos, evidenciando a dinâmica binária de gênero.

No primeiro e no segundo ano, as pessoas acham que elas são melhores que [as pessoas] dos outros cursos, elas não aceitam a opinião dos outros, e qualquer diferença, nossa!... Essa pessoa faz isso, essa pessoa faz aquilo, olha essa pessoa está vindo só de chinelo para faculdade, ninguém cuida só da sua vida entre aspas. É sempre... No primeiro e no segundo ano eu me via assim eu não podia chegar atrasada que meus colegas de classe estavam falando “nossa ela chegou atrasada, nossa ela está de shorts e de chinelo”. E isso é só nessa nojeira do direito, porque eu vejo pelo menos aqui na faculdade, por exemplo, de ciências sociais, que temos mais contato porque é de manhã, que tipo o professor ele deixa o aluno seguir a vida dele, agora no direito não. **Eu vi uma vez uma professora chegar na sala e falar que nós tínhamos que vir para faculdade com a melhor postura, com uma roupa adequada.** Ai eu fiquei pensando o que é adequado para um calor de mil graus para ela. Já basta que em vários lugares você é obrigada a ir de camisa e não sei o que e não sei o que [...]. (Bethânia, grifo meu)

A roupa demarca as diferenças de gênero, sendo a escolha de vestuário campos valiosos de produção de manutenção de discursos hegemônicos que estabelecem formas de heterossexualidade compulsória e modos de dominação e regulação social. Nessa acepção heterossexualidade compulsória é utilizada para

[...]designar a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados (...), o qual se presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho e feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio de prática compulsória de heterossexualidade (Butler, 1990, p.23 e 215).

A vestimenta irá atuar como demarcador social, cultural e identitário, definindo o local de pertencimento da sujeito, cuja certa classe social contribui para a exclusão ou para a inclusão de um sujeito a determinados direitos e privilégios. Ademais, a padronização da roupa a ser usada pelas bacharelas irá possibilitar a construção do modo de agir do sujeito, indicando como deve performatizar sua condição, normatizando e disciplinando os corpos conforme a lógica heteronormativa e binária, que reproduz a espacialização dos corpos de acordo com um saber anátomo- biológico e político.

Segundo Butler (2013) os discursos formatam nossos corpos e diante disso, os gêneros são produtos performativos.

A performatividade não é, assim, um “ato” singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o *status* de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. [...] (BUTLER, 2013,p. 166)

Esse jogo performativo, em que é cobrado do sujeito portar-se “adequadamente” no mundo masculino, seguindo suas normas, acaba por instituir uma violência sutil, polarizada e hierarquizada, definindo formas de existência estereotipadas e ambivalentes. Com isso criam-se discursos que possibilitam e legitimam o status dominante para os homens.

As interlocutoras Maísa e Gal reafirmam a constituição e imposição de normas que estabelecem como deve ser as vestimentas adequadas ao curso, que é manifestada de forma

corriqueira pelo corpo docente, instituindo a crítica aquele que não segue os ditames instaurados.

[...] teve uma professora que chegou em nós em sala de aula, abertamente e disse: **‘olha eu estou achando que vocês estão usando roupas muito curtas, não estão se dando o respeito**, do jeito que está essa saia que vocês usam, o **professor consegue ver a calcinha de vocês lá da frente** e aí não se concentra pra dar aula. E que credibilidade um aluno do direito passa vindo de chinelo, arrastando o chinelo pelos corredores da UEMS. Aluno de direito tem que se vestir mostrando quem ele é, essas roupas não passam credibilidade nenhuma, e vocês tem que aprender desde agora, porque quando forem advogados vocês não podem se vestir assim’. Uma professora falou isso dentro de sala de aula. E uma vez em sala de aula teve um outro professor que chegou e falou assim “olha vocês que vão trabalhar no núcleo de práticas [jurídicas], **vão vestidas decentemente, não coloquem decotes não, cubram o ombro, não usem roupas muito vulgar, procurem ir arrumadas, sabe porque uma vez uma assistida foi lá no núcleo ela estava com uma saia curta, toda tatuada, tinha piercing, um cabelo queimadinho sabe... [risos] que credibilidade que essa mulher passa.**” Ai quando esse professor saiu nós discutimos isso sabe... o quanto... olha a fala dele, o quanto a **fala dele foi machista**, e para os meninos ele simplesmente falou assim calça e blusa, nós é calça e blusa mais especificou a manga, especificou o decote, especificou se deveria ser justo ou não. (Maísa, grifo meu)

Tipo, em questão de roupa... não pode roupa curta, implicam até com os chinelo às vezes... É isso, porque nós estamos no curso de direito, nós temos que nos portar como tal... que é andar bonitinha... tem que andar bem vestida e bem vestida para eles é não mostrar as pernas, **não usar decotes e não usar chinelos [...]**. (Gal, grifo meu)

Na sala os meninos, e as meninas também, ficam comentando com quem a gente saiu, pra quem a gente deu, todo mundo fica falando, deve ser porque a cidade é pequena e também o pessoal é bem conservador, tipo, menino sai com todo mundo, menina não. Um dia uma professora entrou na sala e disse que a gente tem que se portar adequado na nossa idade, pra arrumar bom emprego depois bom casamento, filhos, isso acontece. (Bethânia)

O modo de vestir-se dos homens demonstra a pretensão do normal, instituindo seus hábitos como adequados e universais, já que o mundo aos homens pertencem. Nesse sentido,

[...] o acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade dessas produções – e pelas punições que penalizam a recusa a acreditar neles; a construção 'obriga' nossa crença em sua necessidade e naturalidade. As possibilidades históricas materializadas por meio dos vários estilos e contingente do sentido corporais nada mais são do que ficções culturais punitivamente reguladas, alternadamente incorporadas e desviadas sob coação (BUTLER, 2003, p. 199).

Uma série de práticas discursivas produzem gênero feminino, e a mulher socialmente aceita torna-se aquela que deve ser produtiva tanto economicamente quanto em relação à

produção de vidas (ser mãe). “A sexualidade é usualmente apresentada em estreita articulação com a família e a reprodução. O casamento constitui a moldura social adequada para o seu ‘pleno exercício’ e os filhos são a consequência ou benção desse acto.” (LOURO, 2000, p.48)

À essa ordem do discurso articulam-se tecnologias referentes as mulheres que ligam sua existência ao esperado socialmente e economicamente. Um bom emprego e um casamento parecem ser a forma encontrada pelo discurso para promoção de enfrentamentos de desigualdades de gênero.

A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, "fixar" uma identidade masculina ou feminina "normal" e duradoura. Esse intento articula, então, as identidades de gênero "normais" a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual (LOURO, 1997, p.17)

Existe um ritual de pertencimento da mulher a ordem estabelecida no discurso produzido nas relações de poder. As mulheres são socializadas para serem dóceis e delas são esperados comportamentos lineares e condizentes com a performatividade socialmente imposta.

Assim, o gênero é um construção que oculta normalmente sua gênese; o acordo coletivo tácito de exercer, produzir e sustentar gêneros distintos e polarizados como ficções culturais é obscurecido pela credibilidade dessas produções – e pelas punições que penalizam a recusa a acreditar neles; a construção ‘obriga’ nossa crença em sua necessidade e naturalidade. As possibilidades históricas materializadas por meio dos vários estilos corporais nada mais são do que ficções culturais punitivamente reguladas, alternadamente incorporadas e desviadas sob coação. (BUTLER, 2003, p. 199).

As mulheres que aparentam ter liberdade sexual são depreciadas pelas outras, como pelos homens que buscam aproveitar do discurso social de “perdidas” para estabelecerem relações por vezes assediosas e abusivas.

[...]as mulheres têm sido divididas entre as virtuosas e as perdidas, e as “mulheres perdidas” só existiram à margem da sociedade respeitável. Há muito tempo a “virtude” tem sido definida em termos da recusa de uma mulher em sucumbir à tentação sexual, recusa esta amparada por várias proteções institucionais, como o

namoro com acompanhante, casamentos forçados e assim por diante. (GIDDENS, 1993, p. 16).

A reputação das mulheres estão assim vinculadas a sua capacidade de conter seus desejos sexuais e o desejo sexual do outro, agindo por meio de condutas socialmente adequadas a essas. Nessa acepção,

aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos "corrompidos". (LOURO, 1997. p.17)

Todos os indivíduos do sexo masculino manifestaram intenção de advogar ou prestar concurso para magistratura ou promotoria, isso já não é absoluto entre as do sexo feminino. Quatro entre cinco mulheres possuem o interesse de seguir a carreira docente.

Em mente também pretendo fazer um mestrado, isso já uma coisa quase certa para mim, eu quero fazer um mestrado, então eu pretendo ingressar na parte da docência, mas se não der certo, se eu ver que não é o que eu gosto, eu também tenho interesse em concurso público, mas não sei se aguentaria. Eu tenho medo assim do mundo trabalho me mudar como pessoa, porque todo mundo fala assim: “ você só acredita em direitos humanos porque você não conhece na prática, e que a realidade é outra, tipo se você ver um bandido, um moleque olhando na sua cara e falando que rouba mesmo, você vai mudar de opinião, você vai ser até a favor da diminuição da maioria penal”. Então eu tenho medo desse tipo de trabalho me mudar, me influenciar, me contaminar, entendeu. (Maísa)

Eu pretendo ser professora do curso de direito, acho que tenho vocação pra isso. (Gal)

Eu quero dar aula... Não sei ainda, mas acho que história do direito. (Bethânia)

A princípio por gostar, mas durante o curso eu tive muito conflito comigo mesma... Por que eu acho que o que se aprende aqui não é a realidade... Que se vive. Mas hoje não faria de novo, porque não acredito. Sabe, hoje eu faria, deixe-me ver...Letras, queria ser professora, acho que ai me daria bem. (Elza)

Esses dados nos fazem questionar se o horizonte de aspiração das interlocutoras pela profissão docente não seria efeito do discurso do “espaço ser para mulheres”, semelhante ao “lugar” demarcado na fala da professora retratada por Bethânia.

Facioli (2017) entende que o horizonte de aspiração profissional está intimamente ligado as práticas sociais e contexto no qual o sujeito está inserido. Isso porque,

[...] a fonte da ação pessoal e política não provém do indivíduo, mas se dá nas e pelas trocas culturais complexas entre os corpos nos quais a própria identidade é sempre cambiante, em que a própria identidade é construída, desintegrada e recirculada exclusivamente no contexto de um campo dinâmico de relações culturais. (BUTLER, 2003, p. 183).

O discurso que atrela o magistério a uma profissão feminina atua nos processos de construção das escolhas e assim, das subjetividades, mantendo a tradição que visa condicionar o sujeito no seu respectivo espaço social pré- estabelecido. A vinculação do exercício da profissão docente a uma “vocação” ou “dom” é baseado nas explicações que relacionam a mudar ao papel de cuidado, intrinsecamente vinculado a função materna, ligada a feminilidade. Esse dom então seria inato as possibilidades de vivência do feminino.

A sociedade patriarcal mantém regras que sustentam a dominação masculina e o paternalismo obriga a mulher a restringir suas funções as esferas privadas, de âmbito doméstico. Com o avanço do capitalismo e do acesso da educação para mulheres, essas passaram a assumir a tarefa de educar as crianças, principalmente as meninas que não podiam ser escolarizadas por homens. (DEMARTINI & ANTUNES, 1993)

A escolha das profissões também passava pelo crivo das emoções, profissões tidas como racionais, ligadas as finanças e patrimônio eram masculinas, as profissões que exigiam sentimentos eram femininas. Nesse sentido Demartini & Antunes (1993) notam que as conjunturas que motivaram o processo de feminização do magistério foram caracterizadas por atitudes preconceituosas como diferenças salariais, curriculares e o conceito de “vocação”, induzindo as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente frente às profissões masculinas.

Essa ideia perpassa séculos e alcança o século XXI, as mulheres inseridas nas redes de poder com potencial normalizador e identitário, acabam sendo influenciadas por representações e seus horizontes aspiracionais moldam-se de acordo com elas. Ressalta-se que “os horizontes de aspiração não são elaborados de forma individual e autônoma. Eles acontecem em meio às relações sociais e, portanto, são alterados em um campo de discursos e práticas no qual se inserem os sujeitos.” (FACIOLI, 2017,p.15)

Observa-se que não questionamos o gosto pessoal de cada um, contudo faz-se necessário questionar as redes de poder- saber que atuam na formação desse querer, ou em outras palavras, o que está atrelado a essa ideia de vocação. “Em outras palavras, a construção

política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas”. (BUTLER, 2003, p. 19).

Sendo assim, não serão os fatores biológicos ou pessoais que irão sustentar a escolha de uma profissão, mas também os discursos produzidos que percebem e indicam o local social generificado. Outro aspecto trazido é o de que as mulheres reclamam não possuem a mesma credibilidade dada aos homens em sala de aula, mantendo a premissa iluminista da mulher como ser irracional, ou cópia imperfeita do homem. Isso reforça desigualdades de gênero, e estabelecem repetições da norma, calcada na diferenciação sexual. Vejamos o relato de um interlocutor:

Dentro da própria sala de aula, eu posso ver que a opinião masculina tem mais credibilidade que a opinião feminina, as pessoas costumam vangloriar mais professores homens, as meninas mesmo as mais inteligentes da sala não são tão enaltecidas quanto os outros nerds que são homens, em todas as relações em que vivemos cotidianamente podemos observar alguma inferiorização da mulher.  
(Caetano)

Tal atitude presenciada em sala de aula permite que as desigualdades de gênero sejam operadas como naturais, produzindo um conjunto de campos discursivos caracterizados pelo machismo e falocentrismo, que identificam as dificuldades e as privações que as mulheres estão submetidas.

Outro movimento curricular que aponta a desigualdade de gênero no espaço da mulher é a atribuição sexista do apelido “advogada” a profissão de advogada. O uso do apelido demonstrou-se comum nas interações entre os sujeitos da pesquisa. Após tomar conhecimento do mesmo busquei verificar os trânsitos e agenciamentos no espaço em que acontecem as relações atreladas ao uso do “adjetivo”

Sabemos que a identidade, sobretudo a de gênero/sexual, é construída no e pelo discurso, e que o uso do termo “advogada” pode impactar na produção das subjetividades dos atores envolvidos nesse contexto. As mulheres se relacionam com as feminilidades, fazendo circular discursos que irão fundar o gênero, que inseridos em rede de poder transbordam a esfera do currículo.

Nesse sentido, é fundamental utilizarmos o conceito de *performance* de Judith Butler (2003). Segundo esse conceito, nós não nascemos homens e mulheres, nem simplesmente nos



tornamos - num determinado momento - homens e mulheres, mas nos fazemos homens e mulheres todos os dias, quando andamos de um determinado jeito, falamos de uma determinada maneira, usamos determinadas roupas, construímos o nosso corpo de um determinado modo, sempre referenciados a uma norma hegemônica binária de gênero.

É a *performance* cotidiana que cria a ilusão de uma substância, de uma essência masculina ou feminina - ou qualquer outra.

O fato de o corpo gênero ser marcado pelo *performativo* sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público, da regulação pública da fantasia pela política de superfície do corpo, do controle da fronteira do gênero que diferencia interno de externo e, assim, institui a 'integridade' do sujeito. Em outras palavras, os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora. Se a 'causa' do desejo, do gesto e do ato pode ser localizada no interior do 'eu' do autor, então as regulações políticas e as práticas disciplinares que produzem esse gênero aparentemente coerente são de fato deslocadas, subtraídas à visão. O deslocamento da origem política e discursiva da identidade de gênero para um 'núcleo' psicológico impede a análise da constituição política do sujeito marcado pelo gênero e as noções fabricadas sobre a interioridade inefável de seu sexo ou sua verdadeira identidade. (BUTLER, 2003, pp. 194, 195; grifo da autoria).

Os processos de regulação e de interpelação discursiva tem produção dissimulada, naturalizada, em que o sujeito esquece as imposições ideológicas que o constituem, tendo a ilusão de autonomia, impedindo que se dê conta do jogo de saber-poder que o possibilita e o impõe.

Uma vez meus amigos me chamaram de advogada, tipo naquela brincadeira íntima mesma, e outras foram naquela brincadeira maldosa mesmo, não foi legal. (Bethânia)

Interessante essa é uma das coisas que alguns dos professores usam dentro de sala de aula para se referir a algumas alunas, tipo assim, fala: "Nossa! Você está bonita hoje, é uma *advogada*", já aconteceu dentro da minha sala de aula, já vi acontecer com uma amiga minha. (Caetano)

Eu não quero que alguém chegue em mim e fale nossa você é advogada. Não, eu quero ser tratada como uma advogada com respeito que eu mereço né, como profissional, como qualquer outra pessoa. (Maísa)

Aparentemente é um apelido legal né, que todo mundo fala nossa advogada né, além da felicidade né, de ser advogada, ainda tem aquele padrão da beleza associada a profissão que você é uma advogada com status. Você é bonita, você corresponde a aquilo que esperam de você né, tanto intelectualmente, como aparência física né que,

se falar advogada, então eu sou bonita. Você pensa e ai eu sou bonita, ai você pensa o que é ser bonita né, é andar e bem vestida, com cabelo de determinada forma, ai surge essa questão ai. (Elis)

Já ouvi de homens e mulheres, principalmente agora em época de formatura, mas acho sem graça e não utilizo. (Milton)

Eu acho o advogata inicialmente engraçado e depois... Não sei o que falar. Não acho legal, mas eu também me preocupo com essa palavra, termo, ... porque quando um menino passa você não zoa ele porque ele passou, você não atribui um apelido a ele, você não... tipo assim um menino passou ai ele é bom para Ser advogado, agora uma menina ser advogata... (Gal)

Cinza: Eu não vejo maldade porque as minhas próprias amigas se chamam de advogatas. Então eu acredito que tem uma certa conotação revolucionária de a própria mulher ser advogada que é uma profissão basicamente masculina e além disso, além dela ser advogada ela se considera bonita por aquilo que ela é independente do que vão achar dela. (Gilberto)

Já, ouvi e vejo escrito em redes sociais e até os próprias acadêmicas se auto intitulam advogatas. (Elza)

Essa é uma das coisas que alguns dos professores usam dentro de sala de aula para se referir a algumas alunas, tipo assim, fala: “Nossa! Você está bonita hoje, é uma advogada”, já aconteceu dentro da minha sala de aula, já vi acontecer com uma amiga minha. (Caetano)

A estrutura discursiva apoiada na rede de saber- poder que condiciona o sujeito, permitindo que se transforme naquilo ditado pelas performatividades de gênero. Nesse sentido, o “gênero é uma dimensão central na vida das pessoas e está incessantemente sendo construído e reconstruído nas relações sociais e interações com outros indivíduos” (BORGES; MEYER, 2008, p. 62).

O sentido de ser “advogada” está apoiado num determinado conjunto de regras que permitem que nem todos pertençam a ele. Existem vários modos de coibições do discurso: “ As que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias, as que selecionam os sujeitos que falam [...]. Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (FOUCAULT, 1999, p. 37)

O termo “advogada” pode ser compreendido como resultado de efeitos do poder que regulam as possibilidades de existências e movem os jogos de saber-poder, com seus efeitos envoltos aos gestos interpretativos. Isso porque,

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 2008, p.41).

Em contrapartida algumas bacharelas em direito na UEMS utilizam o termo e manifestam contentamento com o mesmo. Isso ocorre porque

nós somos todos não somente o alvo de um poder, mas também seu transmissor, ou o ponto de onde emana um certo poder! O que se deve descobrir em nós não é o que está alienado nem o que está inconsciente. São essas pequenas válvulas, esses pequenos difusores, essas minúsculas engrenagens, essas microscópicas sinapses através das quais o poder passa e se acha reconduzido por ele mesmo (DROIT, 2006, p. 95).

Vejamos os principais usos do termo nas mídias digitais, já que essas digitais auxiliam na disseminação do uso do termo<sup>4</sup>:

Abigail com Berenice e outras 2 pessoas

1 de fevereiro de 2016 • Instagram •

Amo demais #advogada #uems #querologoanossa #amigasmaislindas #muitoamor

Doralice em UEMS.

6 de março de 2015 • Instagram •

Culto ecumênico! Desejo mto sucesso na vida de todas! #advogada# uems #formatura #direito

Efigênia com Flora e outras 3 pessoas.

8 de maio de 2017 • Instagram •

Mais uma etapa concluída com sucesso! Apta a exercer a advocacia! 🙌 🙏 🙇 🙆  
 🙏 🙏 🙏 🙏 🙏 #oab #oabms #advogada #feliz #advogatas #oabbrasil#obrigadaDeus  
 #abençoada #direito2017 #direitouems

Gilda com Helena. em UEMS.

---

<sup>4</sup> Os nomes trazidos nas publicações ora citadas são fictícios, questão de ética na pesquisa com seres humanos.

6 de outubro de 2016 • Instagram •

Audiência com as lindas hoje! #direito2016 #advogatas # uems

Irene com Julieta e Lúcia em UEMS.

23 de fevereiro de 2016 •

Núcleo de Prática Jurídica com as Migas Loucas!! 🍷🍷🍷🍷🍷🍷 #olhaelas  
#advogatas #npj ❤️😊🐱 #advogatas # uems

Marilda com Nice em UEMS.

10 de fevereiro de 2016 • Mato Grosso do Sul

Agora sim é oficial! Obrigada a cada um de vcs, em especial agradeço a Deus, minha família, meu amor e minhas amigas amadas, por estarem ao meu lado sempre!

#uems #FORMAMOS #Bachareis #Direito #Advogatas hahhaa #amotodos

Odete em UEMS.

10 de fevereiro de 2016 •Mato Grosso do Sul

De ontem. Formatura das lindas e futuras #advogatas. Parabéns a festa esteve linda!!

#uems# direito #xviturma #formatura #advogatas #advogados #oabjafoi#saude  
#matogrossodosul

Nesse ponto torna-se importante evidenciar que o termo é amplamente utilizado na instituição e envolve redes complexas de poder. Ocorre que todo corpo generificado é capaz de produzir cenas de subordinação sexual e conseqüentemente de assédio sexual, sendo esse problema própria da forma como o próprio gênero é produzido. Vejamos dois relatos que demonstram como essa lógica atuante no currículo, é capaz de promover e/ou justificar práticas de assédio sexual.

[...] às vezes, você está conversando com um professor, ele não está olhando em teu olho, ele está olhando, às vezes, no teu decote, é extremamente constrangedor, às vezes, você nem está com decote, está com uma blusa assim, e eu acho que é... não tem nada pior que você conversar com uma pessoa e ele está olhando para o teu decote né, não está olhando no teu olho. Eu acho que foi assim em torno de uns cinco professores que conversa com você olhando no decote, ou que chega em você para conversar e **passa a mão na tua orelha**, eu falo nossa [...] faça-me o favor né. (Maísa, grifo meu)

**Eu já fui assediada.** Tipo, foi uma situação que [...] Por exemplo, você não sabe... porque o professor chega e faz umas falas estranhas e você olha assim... e tipo assim você não sabe se corta ele, ou se... Eu fiquei calada, mas eu não sabia o que fazer. Ai,

eu não lembro, mais assim... tipo me chamando de **gostosa e de bonita e tal** e... mas não de um jeito legal... constrangedor. (Gal, grifo meu)

Olha assediada, violentada eu nunca fui, não me recordo de nenhum momento em que eu fui... às vezes, o assédio não foi assim algo voltado para o sexual, pode ter sido forma de comportamento, ou forma de expressão né, algo que eu tenha falado ou manifestado a minha opinião sobre, que sempre surge a opinião... pessoas que pensam o contrário de você e que às vezes, manifestam isso de forma equivocada, mas o assédio sexual mesmo de professor/aluno, aluno/aluno, nunca sofri, mas sei que existe dentro da universidade. Porque amigas minhas, colegas já passaram por situações de às vezes ficar se questionando “**será que existe, será que o professor está ultrapassando seu limite, será que ele está, será que é só uma brincadeira né**, de que forma isso aí esta acontecendo, se concretizando”. (Elis, grifo meu)

Na verdade na universidade eu tenho notícias de assédio, mas assim como é... ela parte para área criminal eu não me atrevo a dizer de quem, porque assim ouviu-se falar, e quando nós perguntamos quem é, a pessoa que vai dizer que seria, diz não estar e não viu, então fica difícil para gente levantar argumentação. (Ney, grifo meu)

Olha... Eu nunca presenciei não, mas difícil acontecer. Até pelo fato como te disse de eu ser policial, às vezes...pode acontecer sim, mas as pessoas fazem muita coisa errada longe da gente, eles fazem muita coisa errada, mas eu nunca presenciei, mas também não duvido ter acontecido. (Milton)

[...] **a mulher é ou deveria ser uma relação equilibrada na maioria das situações**, então a mulher também age desse modo, então eu entendo o assédio como uma das partes estiver excedendo em relação a questão sexual da coisa, ou até mesmo constrangendo essa pessoa, mesmo que a pessoa não... A parte não invade o aspecto sexual nem nada do tipo... (Alceu, grifo meu)

Sendo instituído de forma sexualizada, hierárquica e falocêntrica, o gênero institui formas de reprodução de desigualdades e conseqüentemente, formas de assédio. “A meu ver, os códigos de assédio sexual se tornam instrumentos pelos quais o gênero é assim reproduzido” (BUTLER, 2014, p.270)<sup>5</sup>. Nesse sentido,

A proibição do assédio sexual das mulheres pelos homens baseada num raciocínio que supõe a subordinação heterossexual como a cena exclusiva de sexualidade e de gênero, torna-se assim ela própria o meio regulador de produção e manutenção das normas de gênero restritas à heterossexualidade. (BUTLER, 2014, p.271)<sup>6</sup>.

As situações de assédio são relatadas com frequência pelas bacharelas entrevistadas, já os sujeitos do sexo masculino dizem não conhecerem de casos de assédio ou mesmo preferem silenciar o assunto, naturalizando ou omitindo o problema. Diante da forma como alguns

<sup>5</sup>BUTLER, Regulações de gênero. cadernos pagu (42), janeiro-junho de 2014:249-274. ISSN 0104-8333. <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>

<sup>6</sup>BUTLER, Regulações de gênero. cadernos pagu (42), janeiro-junho de 2014:249-274. ISSN 0104-8333. <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>

interlocutores tratam a questão do assédio fica claro que não podemos reduzir o problema somente ao sexismo, pensando-o como algo inato as práticas sociais, mas antes devemos questionar as produções heteronormativas de gênero que permitem que os corpos sejam generificados e com isso tenham poderes de dominação.

Estas análises permitem afirmar que há vários discursos de gênero circulantes e operantes no currículo desse curso de direito, materializados em subjetividades que por vezes são aprisionadas em algumas coisas dicotômicas e em outras em formas de possibilidades corporais.

O currículo materializado tenciona produzir mulheres dóceis e frágeis, as relações de poder circulantes nesse permitem produzir outras que não aceitam esses papéis e se agenciam em favor de uma sociedade de gênero igualitária e justa. Os sujeitos “esquecidos pelo currículo” denunciam, estão pensando, se mobilizando dentro das práticas, percebem o movimento e contestam, cada fala de cada interlocutor durante o processo demonstrou essa relação de resistência.

O currículo é mobilizador de práticas de saber-poder e possibilita também a criação de subjetividades à margem do poder estabelecido, engedrando novos saberes, novas linhas de fuga e resistências, dizendo a verdade de si mesmo e operando resistências ante as forças conformadoras. Sendo assim,

[...] é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito do poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 2003a, p. 95)

As interlocutoras percebem as práticas, revidam, usam o espaço dado para denunciar, para não passar esquecido.

[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa”, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto, por estarmos inelutavelmente submetidos à lei? Ou que, sendo a história artil da razão, o poder seria o artil da história – aquele que sempre ganha? Isso equivaleria a desconhecer o caráter relacional das relações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de

apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco das rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas para o compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. Mas isso não quer dizer que sejam apenas subproduto das mesmas, sua marca em negativo, formando, por oposição à dominação essencial, um reverso inteiramente passivo, fadado à infinita derrota. As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos de indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias ou maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem ponto de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis. [...] (FOUCAULT, 1999, pp. 91, 92).

As formas de transformação e de resistências operam por meio de tecnologias que orientam as formas de condutas dos sujeitos, para que sofram transformações internas. Nesse sentido, devemos pensar estratégia como dito por Foucault:

[...] supõe que trata-se no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las, etc... O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. E isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. (FOUCAULT, 1985, p. 216).

Os sujeitos são agentes autônomos e autômatos dos discursos, tendo sua razão entrelaçada com a disciplina e práticas de assujeitamento internos e externos a própria consciência, nesse sentido,

[...] os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória. (BUTLER, 2013, p. 154).

As falas das interlocutoras demonstram que as estratégias de transformação são colocadas em prática em todos os momentos e que nenhum espaço teve transmissão de conhecimento desinteressado. O espaço das práticas pedagógicas é construído na relação entre o que se aprende consigo mesmo e a reelaboração do aprendido e suas experiências objetivas no mundo, ou seja, o não falar sobre gênero, as posturas e práticas machistas no currículo possibilitaram que os interlocutores percebessem essas falhas e lacunas e fizeram com que resignificassem em suas práticas.



## **CURRÍCULO, PODER E RESISTÊNCIAS: PARA COMEÇAR A CONCLUIR**

Para recusar e criticar o que somos, devemos, ao menos num sentido mínimo, ter descoberto o que somos ou como somos constituídos e ter imaginado e inventado que novos tipos de sujeito poderíamos ser. [...] Centralmente, recusar o que somos e libertarmo-nos dos mecanismos hegemônicos da sujeição exige atenção cuidadosa das nossas atuais posições de sujeito e às formas pelas quais cuidamos ou governamos nossos eus. (DEACON & PARKER, 2011, pp. 106, 107.)

Articular as categorias gênero, saber, poder na análise curricular não foi tarefa simples, contudo consigo enxergar a potência que ele manifesta. Compreender as relações de poder-saber contidas nesse currículo abriu a possibilidade de refletir acerca da tarefa política de identificar os regimes de verdade dos quais eu faço parte e por vezes, negá-lo.

O currículo analisado demonstrou-se falocêntrico, pois em muitos momentos opera na lógica binarista de regulação de gênero e transmite discursos heteronormativos que possibilitam mecanismos de dominação. Depreende-se que haviam estratégias discursivas, relatadas a todo momento, que incidiam sobre os corpos para demarcação, simbolicamente e materialmente, das fronteiras de gênero; desconstruindo ou mantendo os discursos normativos que estabelecem as condições de ser homem e mulher na sociedade, o discurso contido nesse currículo é capaz de construir regulações de gênero.

Muitas questões emergiram no diálogo entre saber- poder desse currículo. Identificamos grandes aproximações entre os perfis formativos e as propostas trazidas pelos documentos, sendo que muitas questões emergiram das análises, como os campos de silenciamento das questões de gênero, as possibilidades, tensões e interesses. Observamos nos documentos oficiais há pouco trato com as questões das demandas de gênero, e o discurso circulante na prática docente é heteronormativo e falocêntrico.

Foram suscitadas questões pelos sujeitos da pesquisa que permitem verificar que o discurso sobre gênero transita no espaço de formação, no currículo vivenciado, ainda que não oficialmente. Esses trouxeram muitas problematizações acerca das relações de poder instituídas no processo da prática docente e trouxeram possibilidades no processo de concretização do currículo, como a necessidade de romper com a lógica elitizada e machista do curso.

A ausência de discussões pontuais acerca de desigualdade de gênero é percebida pelos acadêmicos como elemento problemático no currículo, evidenciando a necessidade de se repensar como os saberes sobre gênero estão circulando no espaço da universidade. Notou-se uma diferença considerável quanto a atitude reflexiva dos homens heterossexuais em relação aos homens homossexuais e mulheres, diante de assuntos relacionados as desigualdades de gênero.

Os homens heterossexuais, em grande maioria, não manifestam muito interesse com as questões sobre desigualdades de gênero e sequer utilizaram as entrevistas para se queixarem de algo, aparentando contentamento com o currículo praticado, isso pode ser indicio do falocentrismo presente na formação desse, em que o discurso consumido é que o mundo os pertence e por isso não sentem as amarras que a própria masculinidade pode incidir em seus corpos.

Já os homens homossexuais e mulheres demandam falta de voz, representatividade, aproveitam o ato de fala para denunciar as violências que incidem sobre seus corpos, muitas vezes por meio do currículo, resistindo. O ato de reflexão sobre a condição humana já implica em resistências, pois quando os sujeitos se dão conta do processo de regulação dos corpos e as relações de poder que as induzem e dominam, elas podem passar a exercer escolhas, contrapartidas.

Não somos presos, então. Acontece que estamos sempre de acordo com a situação. O que quero dizer é que temos a possibilidade de mudar a situação, que esta possibilidade existe sempre. Não podemos nos colocar fora da situação, em nenhum lugar estamos livres de toda relação de poder. Eu não quis dizer que somos sempre presos, pelo contrário, que somos sempre livres. Enfim, em poucas palavras, há sempre a possibilidade de mudar as coisas [...]. A resistência vem em primeiro lugar, e ela permanece superior a todas as forças do processo, seu efeito obriga a mudarem as relações de poder. Eu penso que o termo 'resistência' é a palavra mais importante, a palavra-chave dessa dinâmica (FOUCAULT, 2004b, p. 268).

É preciso que educadores estejam atentos as dinâmicas de poder produzidas no currículo, observando as lutas em torno de sua construção, para entenderem que o processo de subjetivação do sujeito não é desinteressado, inevitável, natural e instável, mas produto da construção social e histórica proporcionado também pelo currículo.

O currículo, como campo de produção de saber, visto de forma positiva, pode ser capaz promover a intervenção cultural no processo de produção de identidades, podendo contribuir

na ampliação do enfrentamento crítico, nas questões cotidianas que envolvem as desigualdades. Com seu potencial de revolta, o educador tem a tarefa de problematizar os modos de produção de ciência, questionar quais os poderes expressos nesse, proporcionar um debate crítico acerca do conhecimento que está sendo transmitido, demonstrando quais grupos estão silenciados por esse. Alguns educadores que colocaram esse currículo em movimento indicaram possibilidades de problematizar algumas questões de gênero mesmo não sendo obrigados pelo currículo oficial, o que possibilita que a prática docente tem um espaço de liberdade e força capaz de transformar a forma como tais questões vem sendo discutidas.

É urgente que sejam pensadas e colocadas em práticas outras formas de proporcionar a igualdade entre as diferenças no currículo, isso permitirá que a educação subverta e conteste os valores excludentes corporificados no currículo.

O currículo está em movimento e por isso em contínuo processo de constituição, o que possibilita que seja repensado, reorganizado, permitindo que os sujeitos tenham “o direito de se representar a si mesmo, dizer de si, afirmar a sua cultura, sua linguagem, sua estética” (LOURO, 2000, p.56). Com isso, será possível ampliar e aprimorar as discussões acerca da necessidade do aprimoramento da prática pedagógica que vise combater as desigualdade de gênero, tratando a questão da necessidade de discussão dos regimes de verdades produzidos e mantidos nessa sociedade.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BIRMAN, Joel. **Cartografias do feminino**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- BORGES, Zulmira N.; MEYER, Dagmar E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. 2008, janeiro/março, 16(58), 59-76.
- BORTOLINI, Alexandre. **Pensando a política pública em diversidade sexual e de gênero na escola: uma experiência com análise de conteúdo** in CANDAU, Vera Maria (org). **Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 8.906 de 04 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB. Diário Oficial da União, 05 de julho de 1994.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29/09/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito e dá outras providências.
- BUTLER, Judith P. Fundamentos contingentes: O feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**, 11. São Paulo: UNICAMP, 1998. pp. 11-42.
- \_\_\_\_\_. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, 42, São Paulo: UNICAMP, 2014. pp.249-274
- \_\_\_\_\_. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. pp. 151 – 172.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. – Rio e Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade – A era da informação: economia, sociedade e cultura**. (Tradução Klauss Brandini Gerhardt). V. 2. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.
- CASTRO, A.G. de. Pela melhoria dos cursos jurídicos. In: **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB Conselho Federal, 2000
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** — um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO. Setembro 2005. pp.169-186.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos I: Novos Olhares Na Pesquisa Em Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-128.

\_\_\_\_\_. O que quer um currículo? In: CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo:** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peters; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T.T. (org). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. **Magistério primário:** profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DO PRADO, Juliana. **Dos consultórios sentimentais à rede:** apoio emocional pelas mídias digitais. 2015. 269f. Tese (Tese de Doutorado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Carlos, 2015.

DROIT, Roger-Pol. Michel Foucault, Entrevistas. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

HARAWAY, Donna . Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, 5, 1995: pp. 07-41.

FACIOLI, Lara Roberta Rodrigues. **Mídias Digitais e Horizontes de Aspiração:** um estudo sobre a comunicação em rede entre mulheres das classes populares brasileiras. 2017. 231f. Tese (Tese de Doutorado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Carlos, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.  
\_\_\_\_\_. O que são as luzes?. In: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 335-351, 2008b

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo. Martins Fontes, 1982.

\_\_\_\_\_. **A História da Sexualidade I:**a vontade de saber .Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003 a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** 5 ed., São Paulo: Edições Loyola, 1999

\_\_\_\_\_. **A Verdade e as Formas Jurídicas.** 3 ed. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003b

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976), (trad. de Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. “Política e Ética: uma entrevista.” In: **Ética, Sexualidade e Política**, por Michel FOUCAULT, 218-224. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004

\_\_\_\_\_. **História da loucura:** na idade clássica. 9ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault, uma entrevista:** sexo, poder e a política da identidade. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Verve, São Paulo, nº 5, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 5ª edição. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Michel Foucault. Entrevistadores: Sérgio Paulo Rouanet e José Guilherme Merquió. **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2008a.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitoria a Freud**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995, v.3: O cultivo do ódio.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.

GORE, Jennifer M. **Foucault e educação: desafios fascinantes**. In: SILVA, T.T. (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

KHALIL, Antoin Abou. **A questão ética na advocacia: uma abordagem crítica**. 2014. 169f. Tese (Tese de Doutorado em Direito), Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LAROSA, J. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, T.T. (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Educação, Currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito: um estudo de caso**. 2009. 510 f. Tese (Doutorado em Direito)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Sexualidade e Gênero**. Portugal, Porto Editora. 2000.

\_\_\_\_\_. "**Epistemologia feminista e teorização social desafios, subversões e alianças**". In: ADELMAN, Miriam; SILVESTREIN, Celsi Brönstrup. (Orgs). *Coletânea Gênero Plural*. Curitiba: Editora UFPR, 2001. p. 11-22.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós- estruturalista**. 10 ed. Rio de Janeiro, Vozes. 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Roberto. \_\_\_\_\_. **Por uma Genealogia do Poder**. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista semi-estruturada: análises de objetivos e de roteiros**. Eduardo José Manzini. Depto de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília Apoio: CNPq (s/d). Link <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>> Data de Acesso: 15/04/2011.

MORAES, ÉLCIO Aláudio Silva de. **Educação positivista e as diretrizes do ensino jurídico: currículo e prática pedagógica**. 2012. 194f. Tese (Tese de Doutorado em Direito), Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo e poder**. In: \_\_\_\_\_. Currículo, cultura e sociedade. Tradução de: Maria Aparecida Baptista. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 28-30.

MOSSINI, Daniela E. de S. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. Doutorado em Educação: Currículo PUC-SP, São Paulo, 2010 – 256 f. Tese (doutoramento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

MUCHAIL, Salma.Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

PIMENTEL, Álamo. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Diversidade e Equidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador: Edufba, 2007.

POPKEWITZ, Thomas. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 173-210, 2011.

QUIVY, R.; CAMPENHOULD, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 5ª ed. Lisboa: Gradativa, 2008.

REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel. **O despertar de Eva: gênero e identidade na ficção de língua portuguesa**. Rio grande do Sul, EDIPUCRS, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 235 p.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade: Porto Alegre, 1990

\_\_\_\_\_. **"Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós estruturalista"**. Debate Feminista, São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), p. 203-222, 1999

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: TADEU, Tomaz & CORAZZA, Sandra. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós Moderna**. IN: Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação- Uma arena de significados. In: COSTA, Maria Vorraber (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Dourados: UEMS, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. **Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade**. Disponível em : <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_26\\_p105-119\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_26_p105-119_c.pdf)>. Acesso em 20 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 79. Agosto 2012.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a educação**. 2. ed. 1ª impr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. **Cadernos de educação** (UFPel), v. 1, p. 11-23, 2009

WALSELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2012. Consultado a 01.09.2016, em:<[http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_atual\\_mulheres.pdf](http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf)>



## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “*FALOCENTRISMO, CURRÍCULO E PODER: Análise da construção de gênero no Currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul*”, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Priscila Aparecida Silva Cruz, sob orientação da professora doutora Lucélia Tavares Guimarães, o qual pretende analisar como se dá a construção de gênero no currículo do Curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e quais os discursos de combate e enfrentamento reproduzidos nesse. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista acerca de aspectos da sua formação no curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, investigando o currículo do curso.

Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para que este estudo traga informações importantes sobre o no currículo do Curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa futuramente propor ações para ampliar e aprimorar as discussões acerca da necessidade do aprimoramento da prática pedagógica que vise combater as práticas de desigualdade contra a mulher, tratando a questão da necessidade de discussão dos valores de gênero produzidos e mantidos nessa sociedade, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas.

Ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora tenha subsídios para avaliar se o currículo do curso de Direito é sensível as demandas de gênero e se contribui para formar operadores do Direito comprometidos em fortalecer a luta pela igualdade real no campo do gênero.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. No entanto, há a possibilidade de desconforto durante a realização das entrevistas, pois mesmo não sendo identificado na pesquisa há a intenção de coletar dados inseridos nas respostas buscando uma um aprimoramento da prática pedagógica que vise combater às desigualdades de gênero no curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Se depois de consentir a pesquisa em sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, (**Nome do Participante**), fui informado e aceito participar da pesquisa “*FALOCENTRISMO, CURRÍCULO E PODER: Análise da construção de gênero no Currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul*” onde a pesquisadora Priscila Aparecida Silva Cruz me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
COMITÊ DE ÉTICA COM SERES HUMANOS

Paranaíba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

**Nome completo do pesquisador: Priscila Aparecida Silva Cruz**

**Telefone para contato: (67) 982101229**

**E-mail: [priscilaascruz@gmail.com](mailto:priscilaascruz@gmail.com)**

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3209-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**

## APÊNDICE B- Autorização Institucional

A pesquisa intitulada **“FALOCENTRISMO, CURRÍCULO E PODER: Análise da construção de gênero no Currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba- MS”**, será desenvolvida com base em documentos disponíveis na Secretária Acadêmica da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba- MS, na coordenação do curso do Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba- MS e entrevista e questionário dirigido aos acadêmicos concluintes do curso de Direito da instituição. O projeto em questão tem por objetivo analisar como se dá a construção de gênero no currículo do Curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba e quais os discursos de combate e enfrentamento reproduzidos nesse.

Para tal, solicito sua autorização para a realização da referida pesquisa e seu consentimento para a divulgação dos resultados, com fins científicos, em congressos, periódicos e demais meios de divulgação. Esclareço que identidade dos entrevistados será preservada.

Eu, \_\_\_\_\_

Portador do RG. \_\_\_\_\_ e CPF. \_\_\_\_\_

Autorizo a realização da pesquisa **“FALOCENTRISMO, CURRÍCULO E PODER: Análise da construção de gênero no Currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba- MS”**, no curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba- Ms e autorizo a divulgação dos resultados da referida pesquisa em eventos e periódicos de natureza científicos e demais meios de divulgação.

Autorizo,

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do Coordenador do Curso de Direito  
da Uems- Unidade Universitária de Paranaíba

Responsável pela pesquisa: Priscila Aparecida Silva Cruz

Telefone para contato: (67) 982101229

E-mail: [priscilaascruz@gmail.com](mailto:priscilaascruz@gmail.com)

Orientadora: Lucélia Tavares Guimarães

Instituição: UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Curso: Mestrado em Educação

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3209-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**

**APÊNDICE C- Questionário de Pesquisa****1) Qual o seu email e telefone de contato?**

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

**2) Qual o seu estado civil?**

A ( ) Solteiro (a)

B ( ) Casado (a)

C ( ) Amasiado (a)

D ( ) Divorciado (a)

**3) Qual a sua idade?**

A ( ) Menos de 18 anos.

B ( ) 18 anos.

C ( ) Entre 19 e 25 anos.

D ( ) Entre 26 e 33 anos.

E ( ) Entre 34 e 41 anos .

F ( ) Entre 42 e 49 anos.

G ( ) 50 anos ou mais

**4) Grau de escolaridade:**

A( ) Ensino Médio

B( ) Ensino Profissionalizante

C( ) Ensino Superior

D( ) Especialização.

E( ) Mestrado.

F( ) Doutorado.

**5) Você tem filhos?**

- A ( ) Não
- B ( ) Sim, um.
- C ( ) Sim, dois.
- D ( ) Sim, três.
- E ( ) Sim, quatro
- F ( ) Sim, cinco ou mais.

**6) Qual a sua religião?**

- A ( ) Católica.
- B ( ) Protestante ou Evangélica.
- C ( ) Espírita.
- D ( ) Umbanda ou Candomblé.
- E ( ) Sem religião.
- F ( ) Outra, especifique. \_\_\_\_\_

**7) Qual o seu gênero?**

- A ( ) Homem
- B ( ) Mulher
- C ( ) Outro, especifique. \_\_\_\_\_

**8) Qual a sua orientação sexual?**

- A ( ) bissexual
- B ( ) heterossexual
- C ( ) homossexual
- D ( ) indefinida

**9) Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?**

- A ( ) Nenhuma.
- B ( ) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- C ( ) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- D ( ) Ensino Médio.
- E ( ) Ensino Superior - Graduação.

F ( ) Pós-graduação.

**10) Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?**

A ( ) Nenhuma.

B ( ) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

C ( ) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

D ( ) Ensino Médio.

E ( ) Ensino Superior - Graduação.

F ( ) Pós-graduação.

**11) Como você autodeclara sua raça/cor**

A ( ) Preto

B ( ) Pardo

C ( ) Branco

D ( ) Amarelo

E ( ) Indígena

**12) Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?**

A ( ) Não estou trabalhando.

B ( ) Trabalho eventualmente.

C ( ) Trabalho até 20 horas semanais.

D ( ) Trabalho de 21 a 39 horas semanais.

E ( ) Trabalho 40 horas semanais ou mais.

**13) Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.**

A ( ) Nenhum.

B ( ) Auxílio moradia.

C ( ) Auxílio alimentação.

D ( ) Auxílio moradia e alimentação.

E ( ) Auxílio Permanência.

F ( ) Outro tipo de auxílio.

**14) Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?**

A ( ) Não.

B ( ) Sim, por critério étnico-racial.

- C ( ) Sim, por critério de renda.
- D ( ) Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.
- E ( ) Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
- F ( ) Sim, por sistema diferente dos anteriores.

**15) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?**

- A ( ) Todo em escola pública.
- B ( ) Todo em escola privada (particular).
- C ( ) Todo no exterior.
- D ( ) A maior parte em escola pública.
- E ( ) A maior parte em escola privada (particular).
- F ( ) Parte no Brasil e parte no exterior.

**16) Qual modalidade de ensino médio você concluiu?**

- A ( ) Ensino médio tradicional.
- B ( ) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).
- C ( ) Profissionalizante magistério (Curso Normal).
- D ( ) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.
- E ( ) Outra modalidade.

**17) No seu núcleo familiar, alguém concluiu um curso superior?**

- A ( ) Sim.
- B ( ) Não.

**18) Qual o principal motivo para você ter escolhido o curso de Direito?**

- A ( ) Inserção no mercado de trabalho.
- B ( ) Influência familiar.
- C ( ) Valorização profissional.
- D ( ) Prestígio Social.
- E ( ) Vocação.
- F ( ) Baixa concorrência para ingresso.
- G ( ) Dentre os cursos ofertados próximo a minha residência era o que mais me identificava.
- H ( ) Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

**19) Qual a principal razão para você ter escolhido a UEMS?**

- A ( ) Gratuidade.
- B ( ) Facilidade de acesso.
- C ( ) Proximidade da minha residência.
- D ( ) Proximidade do meu trabalho.
- E ( ) Qualidade/reputação.
- F ( ) Foi a única onde tive aprovação.
- G ( ) Possibilidade de ter bolsas.
- H ( ) Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_



**20) Você conhece a Resolução nº. 12, de 16 de janeiro de 2016 do Conselho Nacional de Combate às Discriminações e promoções dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais travestis e transexuais CNCD/LGBT, que trata sobre o reconhecimento institucional da identidade de gênero?**

- A Sim, conheço profundamente.
- B Sim, conheço relativamente bem.
- C Sim, conheço superficialmente.
- D Sei que existe, mas nunca tive contato.
- E Não conheço.

**21) Você conhece a Lei 11340 de 7 de agosto de 2006, conhecida popularmente por Lei Maria da Penha?**

- A Sim, conheço profundamente.
- B Sim, conheço relativamente bem.
- C Sim, conheço superficialmente.
- D Sei que existe, mas nunca tive contato.
- E Não conheço.

**22) Você conhece a Lei 13104 de 9 de março de 2015, que “Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos”?**

- A Sim, conheço profundamente.
- B Sim, conheço relativamente bem.
- C Sim, conheço superficialmente.
- D Sei que existe, mas nunca tive contato.
- E Não conheço.

**23) Você conhece o Projeto de Lei João W Nery que “dispõe sobre o direito à identidade de gênero e altera o artigo 58 da Lei 6.015 de 1973 (Lei de Registros Públicos)”?**

- A Sim, conheço profundamente.
- B Sim, conheço relativamente bem.
- C Sim, conheço superficialmente.
- D Sei que existe, mas nunca tive contato.
- E Não conheço.

## **APÊNDICE D- Roteiro da Entrevista**

### **A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL:**

#### **DADOS GERAIS**

1. Qual sua idade?
2. Qual sua raça?
3. Qual seu gênero?
4. Qual sua orientação sexual?
5. Onde você mora?
6. De onde você veio?
7. Com quem você mora?
8. Qual sua religião?
9. Qual seu estado civil?
10. Qual sua profissão?
11. Seu grau de escolaridade?
12. Qual sua renda individual?
13. Possui filhos?
14. E você cursa em Direito no período matutino ou noturno?
15. Em que ano ingressou no curso?

### **B. ROTEIRO**

1. Me fale sobre sua trajetória no curso de direito. Você participou de eventos acadêmicos, movimento estudantil, coletivos, projetos de extensão e iniciação? Como foi sua formação acadêmica?
2. Por que o curso de direito? O que achou do curso?
3. Quando se formar pretende atuar em que?

4. Houve espaço para discussão acerca da diversidade de gênero no curso? Qual? Como foi?
5. Temáticas como direito homoafetivo, aborto, violência contra as mulheres, homofobia foram tratados nessa universidade? Como?
6. Você conhece alguma experiência de intervenção no curso de direito da UEMS no que diz respeito às discussões sobre gênero?
7. O que é o feminismo? Foi tratado algo relacionado a ele durante o curso?
8. Conhece a lei maria da penha? O que acha dela? Em que oportunidade a estudou no curso?
9. Você já presenciou ou soube de alguma cena de violência/ assédio na UEMS?
10. O que acha do apelido ADVOGATA usualmente utilizado para designar as acadêmicas do curso de direito? Já utilizaram contigo? Como se sentiu?
11. Teve algum assunto ou problemática que você achava que pudesse ter sido tratado na universidade e não foi?
12. (PARA MULHERES) Teve algum momento que você sentiu discriminação no curso por ser mulher?
13. Existe mais alguma coisa que gostaria de falar sobre o curso?