

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado



RELAÇÕES DE GÊNERO NA PRODUÇÃO CURRICULAR NO CURSO DE DIREITO:

um Estudo de Caso na Universidade Federal de Pelotas



Eliada Mayara Alves Krakhecke
Pelotas, 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação



Tese de Doutorado

Relações de Gênero na Produção Curricular no Curso de Direito:
um Estudo de Caso na Universidade Federal de Pelotas

Eliada Mayara Alves Krakhecke

Pelotas, 2025.

Eliada Mayara Alves Krakhecke

Relações de Gênero na Produção Curricular no Curso de Direito:
um Estudo de Caso na Universidade Federal de Pelotas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas PPGE/UFPel, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite

Coorientadora: Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss

Linha de Pesquisa: Currículo, Políticas Educacionais, Profissionalização e Trabalho Docente

Pelotas, 2025.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

K89r Krakhecke, Eliada Mayara Alves

Relações de gênero na produção curricular no curso de direito [recurso eletrônico] : um estudo de caso na Universidade Federal de Pelotas / Eliada Mayara Alves Krakhecke ; Maria Cecília Lorea Leite, orientadora ; Dulce Mari da Silva Voss, coorientadora. — Pelotas, 2025.
252 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Produção curricular. 2. Relações de gênero. 3. Educação jurídica. 4. Epistemologias feministas. 5. Políticas curriculares. I. Leite, Maria Cecília Lorea, orient. II. Voss, Dulce Mari da Silva, coorient. III. Título.

CDD 375

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Eliada Mayara Alves Krakhecke

Relações de Gênero na Produção Curricular no Curso de Direito:

um Estudo de Caso na Universidade Federal de Pelotas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas PPGE/UFPel, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Currículo, Políticas Educacionais, Profissionalização e Trabalho Docente.

Data da Defesa: 18 de julho de 2025.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss (Coorientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel.

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (PPGE/UFPel)
Doutor em *Curriculum and Instruction* pela *University of Wisconsin Madison, WISC*, Estados Unidos.

Profa. Dra. Márcia Alves da Silva (PPGE/UFPel)
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

Prof. Dr. Renato Duro Dias (PPGD e PPGEA/FURG)
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel.

Profa. Dra. Suzana Cavaleiro de Jesus (PPGE/UNIPAMPA)
Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Às grandes mulheres da minha vida.
Dentre as quais, destaco minha amada vó Suely (*in memoriam*),
mulher de fé incansável, cuja força e inspiração me orientaram a
perseguir e conquistar todos os meus desejos.
O que aprendi com ela não se resume a gestos e palavras, mas à
força silenciosa de sua presença e de sua história.
Seu legado vive em mim.
Te amarei para sempre.

Agradecimentos

É por reconhecer a importância de todas as pessoas que passam em minha vida, de diversas formas, mas que deixam marcas, que registro aqui o meu agradecimento a todas as pessoas que compartilharam comigo este processo formativo e entrelaçaram seus fios nesta trajetória, que conclui um ciclo para abertura de outros.

Agradeço a Deus, fonte de minha força, por permitir que eu chegasse a este momento. Desde sempre entreguei meus caminhos a Ele, que tem feito infinitamente mais do que eu poderia imaginar. Por tudo que já fez e ainda fará, sou grata!

Ao meu grande amor, Ederson Batista Krakhecke, com quem eu amo reinventar cotidianamente a vida. Obrigada, meu amor, pelo teu apoio incondicional desde o primeiro dia de aula até a última revisão desta pesquisa. Lembro-me do momento em que comentei sobre a seleção para o doutorado, ainda no período da pandemia, quando sabia que precisaria morar mais perto da universidade. Entre muitos desafios e ajustes, nos mudamos de São Luiz Gonzaga (a mais de 500 km de distância da UFPel) para a região metropolitana, onde tu já trabalhavas como servidor estadual em Porto Alegre. Eu percorria 320 km até Pelotas, entre aulas, eventos, reuniões e estágios de docência. Durante todo esse período, teu incentivo diário foi essencial e sou imensamente grata por tua paciência, especialmente quando eu dizia que ia desligar o notebook, mas seguia mais uma ou duas horas trabalhando. Obrigada pelos momentos de silêncio, pela compreensão das minhas necessidades e por cuidar de mim de tantas maneiras, seja preparando meu lanche e café ou me acompanhando em viagens durante as madrugadas até o Trensurb ou até Pelotas. Tua presença constante e a confiança que tens no meu potencial foram essenciais para que eu seguisse em frente com determinação. Sem o teu apoio, este percurso não teria o mesmo sentido.

À minha amada mãe, Magna Cardoso, pelo amor incondicional que me sustenta em todos os momentos.

Ao meu pai, Oseias da Silva Alves, pelas constantes lições de valorização do conhecimento. Além de ser fiel leitor e incentivador de minhas escritas. Seu olhar atento e sua crença em mim sempre foram fontes de motivação.

Às minhas irmãs Elisama Maryan Cardoso Alves Fialho, Elifelete Marjorye Cardoso da Silva Alves e ao meu irmão, Oseias da Silva Alves Filho, pelo apoio ao longo de todo o meu processo formativo, de uma forma singular. Um agradecimento

especial à minha gêmea Elisama, por ser minha fiel ouvinte e pelos estímulos constantes.

À minha amada sogra, Líria Mallmann Krakhecke, por sua preocupação e amor que tem comigo, me trazendo mimos culinários enquanto eu me dedicava aos estudos e à pesquisa. Às minhas queridas tias, Hulda Maria da Silva Alves e Maria Ester da Silva Alves Terra, pelo incentivo constante à minha escolha pela vida acadêmica e por sempre valorizarem as pesquisas, especialmente as realizados por/para mulheres. E ao meu querido avô, Noé de Abreu Alves, cujas lições de vida, sabedoria e orações sempre foram essenciais para a minha trajetória.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Cecilia Lorea Leite, por sua inspiração constante e pela generosidade com que me orientou ao longo deste percurso. Sua conduta ética, democrática e humana foi, e continua sendo, um modelo a ser seguido, muitas vezes rara em ambientes acadêmicos. Sua presença doce e seu incentivo constante foram determinantes para a realização desta pesquisa. Admiro-a por seu compromisso com a educação e pelo seu conhecimento, especialmente sobre a educação jurídica, cuja presença e diálogo contribuíram de forma significativa para o percurso da tese.

À professora Dra. Dulce Mari da Silva Voss, por ter aceitado o convite para me coorientar. Nossa relação, construída ao longo de anos, desde o mestrado na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), foi um pilar fundamental para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Sou grata pelas longas tardes de discussão cuidadosa e pelos olhares atentos e generosos que sempre ofereceu. Muito cresce a admiração que tenho pela professora, pesquisadora e ser humana que é. Sem seu apoio e incentivo, principalmente no início, quando me encorajou a seguir para o doutorado e a tentar a seleção logo após o mestrado, este percurso não teria o mesmo significado. A sua orientação foi essencial para a realização desta pesquisa, e, com certeza, sempre será minha eterna orientadora.

À Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que me receberam de portas abertas, possibilitando-me a construção do conhecimento e um ensino público e de qualidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de doutorado, que financiou os últimos dois anos de desenvolvimento desta pesquisa.

Aos Grupos de Pesquisa Philos Sophias e Laboratório Imagens da Justiça,

pelos encontros potentes e alegres, bem como pela troca de conhecimentos teóricos e metodológicos compartilhados. E às minhas queridas colegas e parceiras de doutoramento, Eloísa Berlote Brenner, Francieli Bianquin Grigoletto Papalia, Lucas Pacheco Brum e Natália Ferreira da Cunha, pelas valiosas trocas de experiências e pelos momentos de conversa informal em que dividimos as alegrias e dificuldades de nossos percursos formativos.

Em especial, quero agradecer à amiga Francieli, com quem ingressei no doutorado durante o período da pandemia. Nossa amizade e parceria, desde os tempos de convivência “online”, se fortaleceram e se tornaram ainda mais significativas quando nos encontramos pessoalmente. Nossas discussões sobre o campo do Direito e os desafios da nossa área contribuíram fortemente para a análise de nossas pesquisas. Agradeço pelas trocas, pelos áudios e pelas conversas sem horário marcado, que com certeza tornaram este percurso mais leve.

Aos meus professores que compuseram a banca de avaliação, professor Dr. Álvaro Moreira Hypolito, professora Dra. Márcia Alves da Silva, professor Dr. Renato Duro Dias e professora Dra. Suzana Cavalheiro de Jesus, que com seus olhares atentos, criteriosos, gentis e generosos muito contribuíram para a qualificação desta tese.

À Faculdade de Direito da UFPel pela oportunidade em realizar a produção dos dados da pesquisa, e as/os docentes e discentes praticantes deste estudo.

À Sra. Geneci, ao Sr. João, e à Gisele, por me acolherem em sua casa em Pelotas, sempre que precisei, com muita generosidade.

Por fim, agradeço a todas/os as/os amigas/os e colegas, que compreenderam a minha ausência e deram força para sempre continuar, em especial à minha amiga Jaqueline Barcellos Martins, que esteve ao meu lado incentivando-me à execução deste doutorado, independentemente da distância entre nós e presenteando-me com o convite para ser dinda de sua preciosidade chamada Helena.

Agradeço a todas as pessoas que participaram dessa construção pessoal, coletiva, política e acadêmica. Muito obrigada!

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito da minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (Anzaldúa, 2000, p. 229-232).

RESUMO

KRAKHECKE, Eliada Mayara Alves. **Relações de Gênero na Produção Curricular no Curso de Direito**: um Estudo de Caso na Universidade Federal de Pelotas. Orientadora: Maria Cecília Lorea Leite. Coorientadora: Dulce Mari da Silva Voss. 2025. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Esta tese objetiva investigar as relações de gênero no que concerne à política curricular de formação acadêmico-profissional em ação no Curso de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso que levou em conta os contextos e as práticas discursivas e não discursivas presentes no Projeto Pedagógico, na matriz curricular, na enunciação das percepções e da atuação das comunidades epistêmicas formadas por docentes e discentes do referido curso. A metodologia da Abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvida por Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994; Ball; Maguire; Braun, 2016) e explicitada por Mainardes (2006, 2009, 2018a, 2018b, 2021) serviu de base para a compreensão da configuração dos contextos de influência, de produção de textos e da prática e suas inter-relações acerca da produção curricular em foco, dando maior ênfase à ação das comunidades epistêmicas no contexto da prática. A análise da temática/problemática da pesquisa amparou-se na linha teórico-epistemológica pós-estruturalista, fazendo uso de conceitos de Foucault (1999, 2002, 2006, 2008, 2012, 2013), dos estudos sobre política curricular e currículo realizados a partir de Lopes (2006, 2018), Corazza (2001, 2013) e Sacristán (2000, 2013), bem como as produções teóricas de Butler (2001, 2019, 2021), Paraíso (2016) e Hollanda (2018) sobre relações de gênero, e das epistemologias feministas latino-americanas de Anzaldúa (2000, 2005), Ochoa (2008) e Lugones (2005, 2008, 2014). Com este aporte, entende-se o currículo como dispositivo de poder-saber atravessado por disputas políticas, pedagógicas e epistemológicas, onde se produzem efeitos de verdade e processos de subjetivação. A análise dos processos históricos e políticos pelos quais a formação acadêmico-profissional nos Cursos de Direito se constituiu aponta para a tradição dogmática, elitista, cis-heteronormativa e eurocentrada, sendo que, na contemporaneidade, as políticas neoliberais têm provocado reformas curriculares significativas, orientadas por novas diretrizes nacionais que primam pelas lógicas do produtivismo, qualidade em termos de resultados, eficiência e eficácia da formação acadêmico-profissional. A análise do Projeto Político Pedagógico vigente, da matriz curricular e dos componentes curriculares do Curso de Direito da UFPel indicou que, embora as relações de gênero não sejam contempladas de forma explícita nestes textos e discursos, emergem na produção curricular que acontece nas ações cotidianas por meio de práticas discursivas e não discursivas de docentes e discentes, em projetos de pesquisa, no ensino, na extensão, nos movimentos coletivos e nos posicionamentos críticos. Logo, os discursos e ações das comunidades epistêmicas, por ora, reforçam a formação acadêmico-científica baseada na tradição, por outra, afirmam a necessidade de transformação do currículo do curso em termos de novas perspectivas políticas, pedagógicas e epistemológicas, em que as relações de gênero sejam abordadas. Portanto, conclui-se que a produção curricular funciona como política de um currículo em ação que vai muito além do currículo prescrito, pois forja deslocamentos capazes de desestabilizar os fundamentos dogmáticos e coloniais do campo jurídico, abrindo espaço para saberes

insurgentes. Dentre eles, nesta tese, destacam-se as epistemologias feministas e de(s)coloniais, que propõem outros modos de ensinar, aprender e atuar no campo acadêmico-científico do Direito, desde uma perspectiva ética, plural e comprometida com a efetivação da justiça social.

Palavras-chave: Produção Curricular; Relações de Gênero; Educação Jurídica; Epistemologias Feministas; Políticas Curriculares.

ABSTRACT

KRAKHECKE, Eliada Mayara Alves. **Gender Relations in Curriculum Production in the Law Program: A Case Study at the Federal University of Pelotas.** Advisor: Maria Cecilia Lorea Leite. Co-advisor: Dulce Mari da Silva Voss. 2025. 252 f. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

This thesis aims to investigate gender relations in relation to the curricular policy of academic-professional training in action in the Law Course at the Federal University of Pelotas (UFPel). The research was conducted through a case study that considered the contexts and discursive and non-discursive practices present in the Pedagogical Project, the curriculum matrix, and the expression of perceptions and actions of the epistemic communities formed by professors and students of the said course. The methodology of the Policy Cycle Approach developed by Ball and collaborators (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994; Ball; Maguire; Braun, 2016) and explicated by Mainardes (2006, 2009, 2018a, 2018b, 2021) served as the basis for understanding the configuration of contexts of influence, text production, practice, and their interrelations concerning the curricular production in focus, with greater emphasis on the action of epistemic communities in the context of practice. The analysis of the research theme/problem was supported by a post-structuralist theoretical-epistemological line, making use of concepts by Foucault (1999, 2002, 2006, 2008, 2012, 2013), studies on curricular policy and curriculum based on Lopes (2006, 2018), Corazza (2001, 2013) and Sacristán (2000, 2013), as well as theoretical contributions by Butler (2001, 2019, 2021), Paraíso (2016) and Hollanda (2018) on gender relations, and Latin American feminist epistemologies by Anzaldúa (2000, 2005), Ochoa (2008), and Lugones (2005, 2008, 2014). With this foundation, the curriculum is understood as a power-knowledge device traversed by political, pedagogical, and epistemological disputes, where effects of truth and processes of subjectivation are produced. The analysis of the historical and political processes through which academic-professional training in Law Courses was constituted points to a dogmatic, elitist, cis-heteronormative, and Eurocentric tradition, while contemporary neoliberal policies have triggered significant curricular reforms guided by new national directives emphasizing productivism, quality in terms of outcomes, efficiency, and efficacy of academic-professional training. The analysis of the current Political-Pedagogical Project, curriculum matrix, and curricular components of the Law Course at UFPel indicated that, although gender relations are not explicitly addressed in these texts and discourses, they emerge in curricular production occurring through the daily actions via discursive and non-discursive practices of professors and students, in research projects, teaching, outreach, collective movements, and critical stances. Thus, the discourses and actions of the epistemic communities, on one hand, reinforce academic-scientific training based on tradition; on the other hand, affirm the need to transform the course curriculum in terms of new political, pedagogical, and epistemological perspectives that address gender relations. Therefore, it is concluded that curricular production functions as a policy of a curriculum in action that goes far beyond the prescribed curriculum, forging displacements capable of destabilizing the dogmatic and colonial foundations of the legal field, opening space for insurgent knowledges. Among these, feminist and decolonial epistemologies stand out in this thesis, proposing other ways of teaching,

learning, and acting in the academic-scientific field of Law, from an ethical, plural, and committed perspective to the realization of social justice.

Keywords: Curriculum Production; Gender Relations; Legal Education; Feminist Epistemologies; Curriculum Policies.

Lista de Figuras

Figura 1: Faculdade de Direito da UFPel	138
Figura 2: Faculdade de Direito da UFPel	138
Figura 3: Ano de implementação dos novos currículos do Curso de Direito	143

Lista de Quadros e Tabela

Quadro 1 - Relação de trabalhos encontrados nas bases científicas (2017 - 2020)	39
Quadro 2 - Distribuição das disciplinas da IES analisada em relação à abordagem ou não das relações de gênero	152
Quadro 3 - Ementas de disciplinas da IES analisada que abordam demandas sociais emergentes	152
Quadro 4 - Planos de Ensinos da IES analisada que abordam conteúdos relacionados a gênero, sexo, sexualidade, feminismo/s ou mulher/res.....	155
Quadro 5 - Perfil das/o docentes entrevistadas/o.....	160
Quadro 6 - Perfil das/o discentes entrevistadas/o	161
Quadro 7 - Formação Acadêmica-Profissional das/o docentes entrevistadas/o.....	162
Quadro 8 - Trajetória de Docência das/o docentes entrevistadas/o	163
Quadro 9 - Formação Acadêmica das/o discentes entrevistadas/o.....	164
 Tabela 1 - Distribuição dos Discentes Ingressantes e Concluintes do Curso de Direito da UFPel (2018 - 2024)	 140

Lista de Abreviaturas e Siglas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES – Câmara de Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
COCEPE – Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD – educação a distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INMET – Instituto Nacional de Meteorologia
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MPU – Medida Protetiva de Urgência
NPJ – Núcleo de Práticas Jurídicas
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PNE – Plano Nacional da Educação
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PRE – Pró-Reitoria de Ensino
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
RS – Rio Grande do Sul
SciELO – Scientific Eletronic Library Online
SiSU – Sistema de Seleção Unificada
TAI – Termo de Anuência Institucional
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCUD – Termo de Compromisso de Utilização de Dados

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

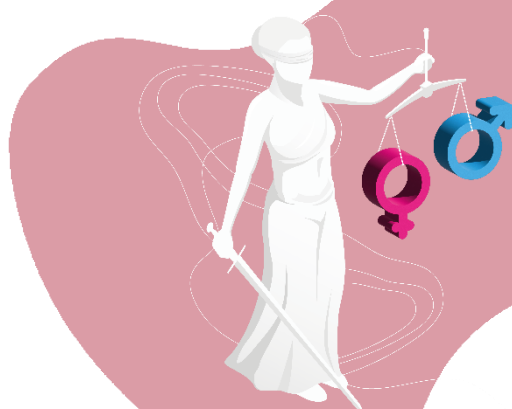
UNIT – Universidade Tiradentes

Sumário

1. FIOS DA PESQUISA: RELAÇÕES DE GÊNERO, PRODUÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL NO DIREITO	18
2. ESTADO DA ARTE ACERCA DA TEMÁTICA/PROBLEMÁTICA PESQUISADA.....	33
2.1 As buscas nas bases.....	34
2.2 Os estudos encontrados	39
3. PERCURSO INVESTIGATIVO E PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA PESQUISA.....	44
3.1 Abordagem do Ciclo de Políticas	47
3.2 Teorias Foucaultianas	55
4. POLÍTICAS CURRICULARES E EMERGÊNCIA DAS EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS.....	62
4.1 Relações de gênero e suas implicações nos currículos: teorias feministas.....	69
4.2 Epistemologias Feministas e Educação Popular na América Latina	77
4.2.1 Viver entre fronteiras: a epistemologia feminista de Anzaldúa	80
4.2.2 Educação popular nas experiências feministas e obras de Ochoa ..	83
4.2.3 Colonialidade de Gênero: um conceito chave de María Lugones	87
4.3 Abordagem De(s)colonial na Educação Jurídica.....	91
5. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E EPISTEME DO DIREITO E DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL	95
5.1 A tradição do Direito: Positivismo e Liberalismo	98
5.2 O Poder-Saber Jurídico e os Dispositivos Legais de Controle da Violência de Gênero	103
6. POLÍTICAS NEOLIBERAIS E REFORMAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	108
6.1 Reconfiguração Capitalista e Reformas Neoliberais/Neoconservadoras na Educação Superior	111
6.2 O Discurso Político Neoliberal nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Direito.....	118
7. PRODUÇÃO CURRICULAR NO CURSO DE DIREITO	129
7.1 Direito, Justiça Social e Educação Jurídica	130

7.2 A Faculdade e o Curso de Direito da UFPel	135
7.2.1 Análise do PPC	141
7.2.2 Análise da Matriz Curricular.....	151
8. AS COMUNIDADES EPISTÊMICAS: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E RELAÇÕES DE GÊNERO	159
8.1 Docentes.....	159
8.2 Discentes	161
8.3 Formação Acadêmico-Profissional	162
8.4 Relações de Gênero	175
8.5 As relações de gênero entram (ou não) na produção curricular do Direito?.....	193
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS.....	220
REFERENCIAL LEGISLATIVO	231
REFERENCIAL TEÓRICO: ESTADO DA ARTE.....	235
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido - discente..	244
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido - docente...	246
APÊNDICE C - Termo de anuência institucional	248
APÊNDICE D - Termo de compromisso de utilização de dados	249
APÊNDICE E - Roteiro das entrevistas docentes	251
APÊNDICE F - Roteiro das entrevistas discentes	252

1. FIOS DA PESQUISA: RELAÇÕES DE GÊNERO, PRODUÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL NO DIREITO



As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar
(Clarice Lispector, 1999, p. 12).

Antes de apresentar o entrelace dos fios que compõem esta pesquisa, gostaria de comentar brevemente sobre a imagem que compõe a capa desta tese, pois ela expressa visualmente sentidos do meu percurso investigativo. A figura traz uma releitura contemporânea da deusa Themis¹, símbolo da justiça, com uma balança inclinada — em que o símbolo do feminino pesa mais — remetendo à desigualdade estrutural de gênero que atravessa o campo jurídico. Não se reproduz o corpo esbelto e idealizado das esculturas gregas clássicas, mas sim um corpo mais próximo do corpo real das mulheres: um corpo possível, plural, situado — em sintonia com os debates feministas que tensionam os padrões normativos e universalizantes. As linhas ao fundo e ao redor da figura representam os fios que atravessam este percurso: rastros, tensões e resistências que se entrelaçam na produção curricular, na formação acadêmico-profissional e nas relações de gênero analisadas ao longo do trabalho.

As palavras sábias e poéticas de Clarice inspiram a escrita das “coisas” que “antecedem” e “ultrapassam” o acontecido no transcurso do Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)², em que me percebo implicada pelo compromisso político e ético de contribuir na construção de

¹ Na mitologia grega, Themis é apresentada como a deusa da justiça, do direito e da ordem, sendo símbolo da imparcialidade, da equidade e da autoridade moral. Tradicionalmente representada com os olhos vendados, uma balança em uma mão e uma espada na outra, sua imagem reforça a ideia de que a justiça deve se manter cega às paixões humanas, julgando com neutralidade e igualdade todos os indivíduos. De acordo com a tradição mitológica, Themis era considerada conselheira dos deuses e protetora dos oprimidos, e seus pratos equilibrados simbolizam a ausência de distinções na aplicação da justiça entre os homens (STF, 2012).

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

novas formas de pensar e agir na formação acadêmico-profissional das/os³ bacharéis em Direito.

Uma vez que, assim como acontece comigo, o exercício profissional na área do Direito envolve situações frequentes em que relações de gênero conflitivas, abusivas e violentas requerem a intervenção jurídica, e podem provocar indagações e reflexões em direção à intervenção jurídica de mediação em situações brutais de violência de gênero ocorridas na vida pública e privada.

Minha posição, como pesquisadora e profissional do Direito engajada no enfrentamento às violências de gênero, começou desde o percurso formativo vivido durante o Mestrado em Ensino na Universidade Federal do Pampa, no período de 2019 a 2021, e que resultou na Dissertação intitulada “Marias (im)possíveis: nas tramas discursivas e não discursivas da rede de atendimento e enfrentamento à violência” (Alves, 2021). Naquele momento, a pesquisa desenvolvida teve como mote o suporte jurídico que prestava às mulheres atendidas pela Coordenadoria Municipal da Mulher em razão das violências de gênero. Os conhecimentos produzidos no Mestrado permitem apontar que o combate às situações de violência demanda a urgência em abordar as relações de gênero nos espaços sociais, nas produções científico-acadêmicas, nas instituições de educação superior, nos currículos e nas escolas.

Enquanto pesquisadora e profissional da área do Direito, entendo que o campo jurídico e, conseqüentemente, a educação jurídica e os currículos de formação acadêmico-profissional produzidos nos processos político-epistemológicos e pedagógicos foram institucionalizados historicamente e permanecem sob forte influência do padrão societário e cultural colonial. A educação jurídica e o Direito são forjados e demarcados pela tradição dogmática, positivista e liberal, que legitima o patriarcado e a moral binária e cis-heteronormativa nas relações humanas e sociais.

É no tempo presente de recrudescimento brutal da colonialidade que surgem os movimentos decoloniais, reacendendo debates mediante novas produções teóricas, epistemológicas, ontológicas e éticas. A colonialidade do poder, do ser e do saber (Maldonado-Torres, 2019) se assenta na colonização moderna, que

³ Nesta escrita utilizo – ainda que sejam formas reducionistas como “as/os bacharéis” - para marcar as feminilidades e masculinidades, registro que considero suas problematizações, recusas, fragilidades e limitações, com o intuito de referenciar e incluir as diversas formas de gênero social (Lugones, 2014).

estabeleceu a imagem de um humano (ocidental e eurocêntrico) como categoria hegemônica.

Pesquisadores/as de diversas regiões do mundo têm investido esforços na discussão e análise da temática colonialidade/decolonialidade⁴ como produção da alteridade e de relações de poder-saber exercidas sobre os corpos e sexualidades periféricas – povos originários, populações negras, crianças e mulheres de demais grupos sociais empobrecidos desde o processo histórico de colonização europeia.

De acordo com Quijano (2005), o domínio colonial, e a consequente captura e violação dos corpos, se tornou possível pela imposição da figura racializada do “Outro”, e decalcada sobre aqueles que não eram considerados civilizados, o que justificaria a exploração direta dos corpos dos povos ameríndios e africanos pela posição territorial e cor da pele. A colonização de corpos subalternizados por relações de poder assimétricas foi intensificada nos tempos modernos da industrialização mundial, que não abandonou o caráter étnico-racial, mas o associou aos marcadores de gênero e geracionais para manutenção do padrão capitalista de exploração do trabalho (Alves, 2021).

A colonização europeia na América Latina se deu a partir do modelo civilizatório europeu e eurocêntrico, o que acarretou a imposição de culturas, valores, costumes, credos, idiomas dos colonizadores e, de forma mais brutal, o genocídio de enormes contingentes de populações colonizadas. Colonização que também favoreceu o domínio sobre os corpos dos povos indígenas e se manteve presente com a escravização negra. Cabe lembrar que, durante a colonização, mulheres negras escravizadas eram frequentemente abusadas sexualmente pelos senhores brancos, além de servirem como cozinheiras, amas de leite, arrumadeiras na casa grande das fazendas e trabalharem nas plantações juntamente com os homens negros. Escravização que impôs castigos físicos, morais e culturais a corpos pretos nas senzalas; instrumentalização que coisificava a vida de inúmeros contingentes populacionais arrancados brutalmente das terras africanas. Como dito por Mbembe:

⁴ Com relação ao uso dos termos decolonialidade ou descolonialidade, trata-se de uma discussão epistemológica ainda em aberto. Pesquisadoras/es adotam uma ou outra forma conforme suas filiações teóricas e contextos de produção. Neste trabalho, optei por manter a forma utilizada por cada autora/autor nas respectivas citações. Quando me refiro ao conceito de maneira geral, utilizo de(s)colonialidade, por compreender que dialogo com autoras/es que trabalham com ambas as perspectivas.

Uma relação desigual é estabelecida ao mesmo tempo em que é afirmada a desigualdade do poder sobre a vida. Esse poder sobre a vida do outro assume a forma de comércio: a humanidade de uma pessoa é dissolvida até o ponto em que se torna possível dizer que a vida do escravo é propriedade de seu senhor. Dado que a vida do escravo é como uma 'coisa', possuída por outra pessoa, sua existência é a figura perfeita de uma sombra personificada (Mbembe, 2019, p. 29-30).

Segundo o autor, a escravização colonial permitiu a formação de terror, política de crueldade e abuso, concatenados entre si como prática de biopoder que se assentava na teoria do racismo à medida que estabelecia a raça branca como superior às demais. A racialização impedia os casamentos mistos, legitimava a esterilização forçada e até mesmo o extermínio dos povos vencidos no mundo colonial (Mbembe, 2019).

Assim, a escravização, tanto das populações indígena e negra no Brasil colonial quanto nas colônias africanas e americanas sob domínio da Europa Ocidental, é uma evidência da imposição do modelo civilizatório eurocêntrico e do exercício biopolítico de governo da vida e da morte das populações colonizadas. O racismo funciona como tecnologia a permitir o exercício de um necropoder:

De fato, a condição de escravo resulta de uma tripla perda: perda de um 'lar', perda de direitos sobre seu corpo e perda do estatuto político. Essa tripla perda equivale a uma dominação absoluta, uma alienação de nascença e uma morte social (que é a expulsão fora da humanidade) (Mbembe, 2019, p. 27).

As necropolíticas estendem-se desde a colonização até os tempos contemporâneos em que o poder eurocentrado segue agindo por meio das guerras de ocupação, e gera a degradação humana em diversas regiões do planeta. A exemplo disso, Mbembe (2019) cita a Guerra de Kosovo entre sérvios e albaneses, na qual as tecnologias de destruição em massa se aprimoraram pelo uso de mísseis, bombas de fragmentação e asfixiantes, destruição de pontes, rodovias, contaminação das águas e controle das populações civis. Essa sofisticação das políticas de morte empregadas com as guerras causa danos persistentes que acarretam a continuidade do exercício de colonização dos corpos, mesmo depois que os conflitos bélicos terminam, como mostra o autor ao escrever sobre a recomendação do aborto às mulheres grávidas em Kosovo, dois anos após o fim da guerra.

Portanto, o racismo se configura como uma tecnologia necropolítica adotada desde o século XV e que se mantém ativa durante os séculos posteriores. No caso

das Américas, a segregação racial se inicia com a chegada dos europeus, que garantem a captura dos povos colonizados mediante a violação e a violência dos corpos definidos e posicionados como inferiores: indígenas, negras/os, mestiças/os.

A colonização gerou a colonialidade através do racismo e demais processos de exclusão combatidos pelos povos originários e as comunidades tradicionais desde as mais remotas eras.

O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer (Quijano, 2005, p. 120).

Em resposta à perversidade da colonização nas Américas, inúmeros movimentos de resistência foram deflagrados e desembocaram na adoção de regimes republicanos desde meados do século XIX e início do século XX. Contudo, no caso brasileiro, somente após ingressar na primeira fase da industrialização, a mão de obra obtida via escravização indígena e negra foi substituída pelo operariado branco decorrente da imigração europeia e oriental. Produção fabril, fruto do processo de reestruturação do modo de produção capitalista mundial, que passa a recrutar o trabalho de mulheres e crianças; mão de obra mais barata que a dos homens.

Com isso, a colonização dos corpos, intensificada nos tempos modernos da industrialização, não abandonou o caráter étnico-racial, mas o associou a marcadores de gênero e geracionais para fins de manutenção do padrão mundial capitalista de exploração do trabalho e concentração de terras. Articulada às formas históricas de controle, as noções de raças superiores e inferiores, gêneros, gerações e classes subalternas foram as categorias sociais expropriadas pela mais-valia, um excedente inquantificável transformado em valor de uso e de lucro imanente aos próprios corpos, que distribui de forma desigual os indivíduos no cenário social. Homens e mulheres negras/os e indígenas, assim como as pessoas dessas descendências, continuam ocupando funções de menor prestígio político e atividades profissionais menos remuneradas.

Logo, a forma peculiar de terror, empregada para a produção e concentração de riquezas, está impressa nos corpos e na vida social desde a escravidão colonial como uma das mais expressivas formas do exercício de soberania do estado moderno e de instrumentalização das existências.

O poder de vida e de morte é impresso e disseminado sobre os corpos, não apenas de forma deliberada e pelo uso da violência extrema, mas também pelas inúmeras formas de produzir saberes, relações, afetos e percepções em torno da vida e do mundo. Algumas culturas se sobrepõem às outras e reservam a elas um estatuto ilusório e ilegítimo, como acontece em nosso país em relação às práticas religiosas, linguagens, modos de vida e valores das coletividades quilombolas, indígenas e afro-brasileiras. Lógica maniqueísta de diferenciação entre um “eu” – cuja referência é o homem branco, cristão, cis-heterossexual e capitalista – e o “outro”, herdeiro de uma subontologia: “alguns seres estão abaixo de outros seres” (Maldonado-Torres, 2019, p. 36-41).

A subontologia se desdobra na colonialidade dos corpos, gêneros e sexualidades que não se expressam de acordo com o padrão cultural hegemônico ditado pelo modelo eurocêntrico, biológico, binário, cis-heteronormativo. Imposição cultural e social que gerou movimentos de resistência no mundo todo desde as décadas de 1960, 1980 e 2000, os quais foram encampados por operárias/os, estudantes, mulheres, feministas, LGBTQI, negras/os, indígenas, trabalhadoras/es sem-terra, comunidades quilombolas, dentre outras coletividades. Lutas travadas por dentro e em torno do aparelho estatal, procurando abrir brechas para inclusão de direitos negligenciados pelo Estado liberal associado ao sistema capitalista excludente.

Na contramão da herança cultural do patriarcado, na desconstrução do binarismo de gênero e no enfrentamento às relações de poder assimétricas machistas foi que, nas últimas décadas, o protagonismo dos movimentos feministas se fortaleceu, forçando a implementação de políticas públicas com foco nas demandas sociais de mulheres, combatendo todas as formas de violência que ferem o direito à vida (Alves, 2021).

Enfrentamentos que movem a produção científico-acadêmica feminista como um sistema epistêmico voltado a questionar não apenas as estruturas desiguais de gênero que sustentam a sociedade ocidental, mas também a aparente neutralidade e naturalidade na definição binária de gênero que posiciona assimetricamente homens e mulheres na vida social. Essas análises denunciam a masculinidade da ciência, afirmando que ela expressa uma forma de conhecimento que pressupõe uma separação rígida entre sujeito e objeto. A ciência parte de um impulso de dominação

e controle sobre a natureza e os seres humanos, dividindo corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto (Silva, T., 2021).

Nesse sentido, cabe destacar os importantes avanços dos estudos de gênero que envolvem a produção de masculinidades (Alves, 2019; Connel, 1995; Grossi, 2004; Oliveira, 2018) e os dispositivos desenvolvidos no enfrentamento à violência contra mulheres, como os Grupos Reflexivos de Gênero, uma das políticas públicas criada pelo sistema jurídico brasileiro para o combate à violência de gênero. Rede que atua na “reeducação de homens que se envolveram em situação de violência doméstica, familiar ou afetiva contra a mulher”, aliada às ações de atenção e proteção, no âmbito da Lei Maria da Penha – Lei 11.340/06 (TJRS, 2021). Nesse sentido, o Judiciário atua mediante conjuntos de dispositivos⁵ de suma importância na regulação das violências.

No entanto, a desconstrução da violência de gênero requer a intensificação de ações políticas que coloquem em pauta o binarismo de gênero e as relações de poder-saber assimétricas. O desafio posto é o de (des)educar corpos e relações que permanecem sujeitadas aos códigos do patriarcado; corpos generificados e posicionados assimetricamente nas relações humanas e sociais, muitas vezes violados por conta de uma cultura, sociedade e educação baseadas na moral machista, cis-heteronormativa, Para tanto:

É preciso entender que a construção da masculinidade varia em diferentes culturas e através do tempo. Seu significado também se modifica ao longo da trajetória de vida de diferentes homens. Portanto, a produção da masculinidade é plural e se articula de diferentes maneiras com outros marcadores, como a classe social, a raça e a performance sexual, o que requer um tratamento multifacetado das masculinidades pelas práticas que visam o enfrentamento das violências (Alves; Voss, 2021, p. 01).

⁵ É comum distinguir nas obras de Foucault três períodos de produção epistemológica: um arqueológico, no qual o filósofo centrou sua produção teórica nas pesquisas em torno das epistemes, especialmente, às relativas à produção das ciências modernas e as ordens discursivas que permitiram seu surgimento e validação; um genealógico, no qual a análise do poder e dos dispositivos que o fazem funcionar foi o cerne dos trabalhos do filósofo; e um terceiro momento, em que a ética constituiu o tema de seus estudos e escritas, principalmente acerca das sexualidades. Desse modo, o conceito de dispositivo, seja ele discursivo ou não, serve para referir-se à rede de relações estabelecidas entre elementos heterogêneos – discursos, instituições, leis, enunciações, o dito e o não-dito – que formam o conjunto de uma dada formação, cuja função é estratégica sobre determinar e dar a ela um efeito produtivo (Castro, 2016).

Violências geradas por relações de gênero⁶ decorrem de uma herança cultural e social colonial, patriarcal e cis-heteronormativa, o que implica colocar sob questão os processos educativos de produção de relações de poder-saber calcadas no posicionamento naturalizado do par binário homem-mulher, processos que fortalecem o machismo e a banalização dos crimes cometidos contra a vida de muitas mulheres e grupos sexuais dissidentes em nosso país (Alves, 2021).

Relações de gênero foram e são construídas, entre outras práticas históricas, sociais, educativas e culturais, através do poder-saber disciplinar, que posiciona e hierarquiza corpos mediante interpelações constantemente repetidas e reiteradas no seio das sociedades colonizadas pelo pensamento e pela política calcada em padrões de normalidade sustentados na moral conservadora, colonial e patriarcal. O resultado de tais processos é percebido pelos privilégios que subjetividades consideradas superiores desfrutam na ordem estabelecida, o que se desdobra, muitas vezes, na disseminação e banalização de violências, com maior incidência quando a desigualdade de gênero está associada aos marcadores étnico-raciais, geracionais e de vulnerabilidade social (Alves, 2021).

Haja vista os dados alarmantes sobre a violência contra as mulheres, o 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025 revela que, embora tenha havido uma queda geral de 5,4% nas mortes violentas intencionais no país, os feminicídios e os estupros alcançaram os maiores números desde o início da série histórica, em 2011. Em 2024, foram registrados 1.492 feminicídios, um aumento de 1% em relação a 2023. No último ano, todos os dias, ao menos quatro mulheres foram mortas vítimas de feminicídio no Brasil. A maior parte das vítimas era mulher negra (63,3%), com idades entre 18 e 44 anos (70,5%), mortas dentro de casa (64,3%), por companheiros ou ex-companheiros (79,8%). Destaca-se o uso de arma branca — como facas, canivetes, tesouras — em 48,4% dos casos, seguido por arma de fogo (23,6%). Ao todo, 121 vítimas de feminicídio nos anos de 2023 e 2024 estavam sob Medida Protetiva de Urgência (MPU)⁷ ativa no momento da morte. O dado mais alarmante

⁶ A expressão “relações de gênero” é adotada nesta pesquisa para abarcar não apenas as identidades de gênero (o binarismo homem/mulher e masculino/feminino), mas também as sexualidades, com destaque para o predomínio da heterossexualidade em relação às demais, acompanhada das exigências sociais que dela decorrem. Com base em Butler (2021), reconhece-se que gênero e sexualidade são categorias construídas a partir de atos performativos.

⁷ As MPUs, previstas na Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), devem ser concedidas sempre que houver fundado receio de ocorrência de dano grave e de difícil reparação à integridade da vítima. A concessão dessas medidas implica uma ordem estatal de restrição — como a proibição de contato,

refere-se ao descumprimento de cerca de 100 mil medidas protetivas ao longo de 2024, sendo o Rio Grande do Sul (RS) o estado com maior número de vítimas nessa condição. No RS, foram registrados 72 feminicídios, dos quais 14 vítimas estavam judicialmente protegidas (FBSP, 2025).

No que se refere aos crimes sexuais, os números continuam alarmantes. Em 2024, o país registrou 87.545 casos de estupro (incluindo estupro de vulnerável), o equivalente a um estupro a cada 6 minutos — o maior número desde 2011. Do total das vítimas, 76,8% eram consideradas vulneráveis, 87,7% do sexo feminino, 55,6% negras e 65,7% dos casos ocorreram dentro de casa. Em relação aos agressores, 45,5% eram familiares, e 20,3% parceiros ou ex-parceiros íntimos. Outros crimes sexuais, como assédio sexual, importunação sexual e pornografia, também apresentaram aumento em relação a 2023. O crime de perseguição (*stalking*) teve um crescimento expressivo de 18,2%, totalizando 95.026 mulheres vítimas — o que corresponde a pelo menos 10 mulheres perseguidas por hora em 2024. Já os registros de violência psicológica cresceram 6,3%, ultrapassando 50 mil registros policiais. Ainda em 2024, uma em cada cinco medidas protetivas concedidas foi descumprida (FBSP, 2025).

O aumento das violências de gênero reflete um quadro persistente de desigualdades estruturais e institucionais que demandam respostas urgentes. Embora os dados oficiais mostrem uma realidade já alarmante, é preciso reconhecer que o que permanece fora das estatísticas — silenciado, invisibilizado ou naturalizado — compõe um cenário ainda mais perverso. A violência de gênero, nesse sentido, não se esgota nos números: ela opera também através da subnotificação, do silêncio imposto às vítimas e da legitimação social de desigualdade de gênero naturalizadas e historicamente construídas.

Relações de gênero assimétricas sustentam e são sustentadas por práticas discursivas e não discursivas ativadas historicamente no campo jurídico, as quais foram herdadas do padrão eurocêntrico, que impôs um modelo civilizatório referendado no homem branco, cristão, cis-heterossexual e de classe média, pois, em

aproximação ou outras determinações legais — entre o agressor e a mulher em situação de violência. Em relação aos novos processos judiciais com solicitação de MPU, os dados do Anuário de 2025 apontam um aumento de 7,2% entre 2023 e 2024, com mais de 630 mil pedidos registrados. Isso significa que, em 2024, em média, pelo menos 72 mulheres solicitaram medidas protetivas a cada hora (FBSP, 2025).

cada período histórico, são criados mecanismos e instâncias que permitem “[...] distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (Foucault, 2014, p. 18).

Percebo que maiores investimentos nos estudos e na produção científica sobre relações de gênero se tornam extremamente necessários e urgentes. Nesse sentido, no Doutorado, busquei dar continuidade ao que já venho pesquisando, porém sob um novo enfoque investigativo, no qual passou a me interessar a discussão das relações de gênero nos currículos que delineiam a formação acadêmico-profissional das/os bacharéis em Direito.

Os dados mostram ser fundamental a abordagem das relações de gênero na formação das/os futuras/os profissionais do Direito, incluindo advogadas/os, juízas/es, promotoras/es, defensoras/es públicas/os, analistas e também professoras/es e legisladoras/es. Parto do entendimento de que o campo jurídico e, conseqüentemente, a formação acadêmico-profissional na área do Direito não estão isentas e nem a parte das relações de poder-saber e regimes de verdade que regulam a vida social. Nesse sentido, afirmo:

O Judiciário não está posto como um elemento que vai impedir a violência. Pelo contrário, age como dispositivo de equilíbrio de forças que permite a naturalização das desigualdades de gênero e a manutenção da ordem cultural patriarcal. Não basta coibir e punir a violência sem que sejam transformadas as culturas machistas e patriarcais, expressas nestes discursos (Alves, 2021, p. 95)

Convém destacar que, sob o ponto de vista histórico, a configuração do campo jurídico como saber verdadeiro a ser disseminado na formação de bacharéis em Direito, efetuada através da educação superior no Brasil, se deu a partir de correntes teórico-epistemológicas específicas. Ou seja, no que concerne ao contexto nacional de formação jurídica, o positivismo e o liberalismo se mantêm como base teórica fundante, pautada por um caráter legalista, formal e dogmático. A tradição jurídica brasileira apresenta como característica marcante o juridicismo, resultado da combinação do individualismo político com o formalismo legalista. Essa tendência acabou por configurar a principal característica da cultura jurídica brasileira, conhecida como bacharelismo liberal. Origens históricas positivistas e liberais que tangenciam

os currículos e práticas educativas nos processos formativos do campo científico e profissional do Direito até os dias de hoje (Alves; Voss; Leite, 2021b).

Porém, penso que tal configuração precisa ser posta em questão frente aos tempos presentes, nos quais a formação e atuação profissional das/os bacharéis em Direito exige dos sujeitos uma imersão na vida social e nos problemas que derivam da tradição jurídica e do pensamento colonial. Não basta aos profissionais do Direito adquirirem o conhecimento da legislação e a habilidade no manuseio do aparato jurídico. Esses sujeitos estão posicionados e se posicionam de algum modo nas relações sociais, políticas e culturais presentes na vida social. É de suma importância que compreendam que fazem parte de uma sociedade e de uma cultura permeadas por relações de gênero assimétricas e que sua formação pode corroborar para reforçar ou transformar tal realidade.

Assim, a operacionalização da pesquisa desenvolvida durante o Doutorado se deu mediante a análise do entrecruzamento de três fios: relações de gênero, produção curricular e formação acadêmico-profissional no Direito, com vistas a compreender como acontece a produção curricular do Curso de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPe) concernente ao funcionamento das relações de gênero.

Portanto, o objeto de estudo trabalhado nesta tese envolve as relações de gênero na formação acadêmico-profissional do Curso de Direito da UFPe, com foco na análise da produção curricular. A escolha por este Curso na referida instituição de educação superior se deu pela presença e relevância histórica no cenário da região sulina⁸.

Profissionais do Direito estão revestidos de um poder falar verdadeiro. Problemática que me força a pensar a formação no campo das Ciências Humanas e Sociais, inclusive do Direito, e a produção curricular movida nos processos pedagógicos de formação de bacharéis que corroboram para a tipificação da atuação profissional engajada ou não com as demandas sociais. Logo, a formação acadêmico-profissional desenvolvida por meio da produção curricular pode contribuir na proteção

⁸ A colonização europeia na região sul do Brasil impôs um modelo civilizatório eurocêntrico, que não apenas subjugou e dizimou as populações originárias, mas também impôs suas culturas, valores, credos e línguas. Esse processo de colonialidade gerou resistências de povos indígenas e comunidades tradicionais, mas também favoreceu o domínio sobre os corpos das mulheres indígenas e negras. As mulheres negras cativas eram frequentemente vítimas de abusos sexuais por parte dos senhores brancos e desempenhavam papéis subalternos, como cozinheiras, amas de leite, arrumadeiras nas casas grandes e trabalhadoras nas plantações, ao lado dos homens negros (Quijano, 2005).

dos direitos individuais e coletivos na vida social, uma vez que o reconhecimento de tais demandas, de acordo com Butler (2019, p. 66), instiga o “apelo ao futuro sempre em relação ao Outro. É também apostar na própria existência de si, na luta pelo reconhecimento”.

Dessa forma, entendo que os currículos engendrados na/pela formação acadêmico-profissional do Direito são também dispositivos que podem provocar efeitos de transformação da conjuntura social e cultural vigente, à medida que estejam voltados às demandas sociais dos grupos minoritários.

Daí por que indago os modos como a produção curricular acerca da temática/problemática relações de gênero se efetua na formação acadêmico-profissional de bacharéis em Direito⁹. Posto isso, o objetivo geral da pesquisa ficou assim formulado: investigar a produção curricular referente às relações de gênero posta em funcionamento na formação acadêmico-profissional do Curso de Direito na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sendo que as ações da pesquisa (objetivos específicos) se definiram da seguinte maneira:

a) Aprofundar estudos sobre a produção curricular e as relações de gênero, com vistas a analisar as implicações na formação e atuação profissional de bacharéis em Direito.

b) Analisar o contexto de influência (políticas neoliberais e reformas na educação superior) que demarca a produção curricular do Curso de Direito da UFPel, articulado ao contexto de produção de texto (PPC, matriz curricular e planos de ensino) e ao contexto da prática (percepções em torno da atuação das comunidades epistêmicas formadas por docentes e discentes).

c) Compreender os modos pelos quais as relações de gênero estão ou não inseridas no currículo e como acontecem na produção curricular do Curso de Direito.

Refiro-me à produção curricular enquanto dimensão de uma política curricular em ação nos contextos da prática em que os currículos são criados e recriados, quase sempre em movimentos contingentes e antagônicos de reprodução/transformação dos currículos. Como esclarece Lopes (2006), à medida que se refere à tomada de decisões sobre as formas de seleção, organização e distribuição de alguns

⁹ Cabe salientar que a problemática e os objetivos da pesquisa foram delimitados ao longo dos estudos e se tornaram mais precisos, principalmente, após a qualificação do projeto, em grande parte pelas contribuições significativas da banca, que favoreceram o entendimento do foco do processo investigativo.

conhecimentos e não de outros, de certas ações pedagógicas que se baseiam em desenvolvimentos simbólicos e que podem legitimar ou transformar uma determinada ordem social.

Dessa forma, importa compreender como ocorre a formação acadêmico-profissional no Curso de Direito da UFPel quanto às relações de gênero. Na pesquisa faço uso da noção de discurso em Foucault (1996), o que leva ao entendimento de que é no interior das relações de poder-saber que coisas ditas e não-ditas se revestem de vontade de verdade, e induzem efeitos nos modos como são fabricadas discursivamente as posições dos sujeitos distribuídos de maneiras distintas na vida social e cultural. As práticas discursivas e não discursivas produzem modos de subjetivação nos dispositivos que compõem os textos curriculares e nas percepções dos sujeitos envolvidos e implicados na produção curricular.

Com isso, os discursos imbricados pelas relações de poder-saber e vontade de verdade podem ser transformados à medida que os sujeitos são interpelados, individual e coletivamente, a desestabilizar ou reiterar as verdades ditas e que atingem os corpos tornados vulneráveis nas relações humanas: “mulheres, crianças, idosos/as, pretos/as, homossexuais, transexuais, e tantos outros/as que escapam ao padrão cultural heteronormativo, patriarcal e eurocêntrico tido como o normal” (Alves, 2021, p. 28).

No desenvolvimento da pesquisa, também busquei sustentação na Abordagem do Ciclo de Políticas, com base tanto nas teorizações de Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994; Ball; Maguire; Braun, 2016) quanto na de Mainardes (2006, 2009, 2018a, 2018b, 2021), para a compreensão das articulações entre demandas advindas das políticas curriculares nos contextos de influência, de produção de textos e da prática da produção curricular e suas inter-relações, dando maior ênfase a ação das comunidades epistêmicas no contexto da prática.

Assim, minha tese está fundamentada em inquietações e problematizações que instigam a produção de conhecimentos em relação à temática/problemática indicada, de modo a articular os campos científicos da Educação e do Direito, ou seja, visando à análise e compreensão dos movimentos, discursos e práticas discursivas e não discursivas quanto às relações de gênero postas em ação na produção curricular do Curso de Direito na UFPel.

Encerro esta seção especificando os capítulos que constituem os estudos e a pesquisa realizada para elaboração desta tese, organizada da seguinte forma:

O capítulo intitulado “Estado da Arte acerca da Temática/Problemática Pesquisada” apresenta os resultados do levantamento bibliográfico voltado ao mapeamento das pesquisas até então desenvolvidas e dos conhecimentos produzidos que possibilitaram aproximações aos objetivos deste estudo, de modo a avançar na produção científico-acadêmica de análise do tema em foco.

No próximo capítulo, intitulado “Percurso Investigativo e Perspectiva de Análise da Pesquisa”, explico as bases teóricas, epistemológicas e metodológicas que sustentam a pesquisa, com ênfase nos estudos pós-estruturalistas e na Abordagem do Ciclo de Políticas. Também apresento as contribuições das epistemologias feministas, tendo como mote a Educação Popular na América Latina.

Já no capítulo seguinte, intitulado “Políticas Curriculares e Emergência das Epistemologias Feministas”, discuto a temática/problemática das relações de gênero cis-heteronormativas e binárias, que suscitaram resistências empreendidas pelos movimentos feministas, com o intuito de problematizar as implicações sociais, políticas e epistêmicas nos campos científicos, especialmente nas humanidades, incluindo a educação.

Em seguida, no capítulo intitulado “Contextualização Histórica e Episteme do Direito e da Educação Jurídica no Brasil”, tendo como base conceitos foucaultianos, abordo as contingências históricas que compõem a educação jurídica no país e que circunscrevem a tradição positivista, liberal e elitista como elemento fundante da formação das/os bacharéis em Direito.

No próximo capítulo, intitulado “Políticas Neoliberais e Reformas na Educação Superior”, analiso como as políticas neoliberais e as reformas educacionais influenciam a produção curricular no ensino jurídico, em especial no Curso de Direito da UFPel. Essa análise se conecta com a reflexão sobre as políticas educacionais contemporâneas e suas implicações na formação acadêmico-profissional do Direito.

No capítulo sete, intitulado “Produção Curricular no Curso de Direito”, apresento os dados produzidos na pesquisa e os resultados da pesquisa documental. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi escolhido como documento base para as análises documentais, junto às ementas das disciplinas e à matriz curricular, visando

compreender como as relações de gênero são ou não abordadas na produção curricular.

No capítulo oito, “As Comunidades Epistêmicas: Formação Acadêmico-Profissional e Relações de Gênero”, analiso as práticas discursivas e não discursivas de docentes e discentes participantes da pesquisa, como elas refletem e impactam a formação acadêmico-profissional das/os bacharéis em Direito da UFPel, especialmente no tocante às relações de gênero.

Por fim, nas “Considerações Finais”, retomo os principais achados da pesquisa à luz dos objetivos propostos. As análises desenvolvidas ao longo da tese apontam que a formação jurídica ainda está fortemente ancorada em uma racionalidade dogmática, técnica e excludente, mas que, simultaneamente, há movimentos de resistência e reinvenção que tensionam essa tradição. Concluo que transformar a formação acadêmico-profissional no Direito exige deslocamentos epistêmicos e políticos que só serão possíveis com a valorização de saberes insurgentes, especialmente aqueles mobilizados pelas epistemologias feministas e de(s)coloniais, que convocam novas formas de ensinar, aprender e praticar o Direito — mais éticas, sensíveis, plurais e comprometidas com a justiça social.

2. ESTADO DA ARTE ACERCA DA TEMÁTICA/PROBLEMÁTICA PESQUISADA

Este capítulo socializa os resultados obtidos no mapeamento das produções científico-acadêmicas que tratam da temática/problemática das relações de gênero na produção curricular que delinea a formação acadêmico-profissional nos Cursos de Direito, e que se aproximam aos interesses e perspectivas mobilizadas na realização da pesquisa. Assim, a análise deste estudo é realizada sob o enfoque do currículo como discurso produzido nos textos curriculares e nas disputas por sentido mediante atuação de comunidades epistêmicas implicadas nas políticas curriculares em ação.

Com o mapeamento foi possível identificar trabalhos que circundam os pontos centrais desta tese – relações de gênero, produção curricular e formação acadêmico-profissional no Direito –, a fim de qualificá-la. Para obter esses resultados e selecionar os estudos pertinentes, foram utilizadas diferentes composições com os descritores: “cursos de Direito”, “educação”, “gênero” e “currículo”.

O mapeamento foi realizado com base em levantamento das produções científicas nas seguintes bases de dados: catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a plataforma digital Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e periódicos classificados como Qualis A1 nas áreas de Educação e Direito. O levantamento abrangeu resultados em todos os níveis de ensino. Em seguida, foram direcionados para os estudos sobre gênero no currículo da educação superior, com o objetivo de analisar quais são os objetos de pesquisa existentes nesses cursos e a relevância para minha pesquisa.

Essa divisão privilegia a apresentação dos resultados das buscas, seguidos dos trabalhos afins encontrados e, por fim, do estado da arte referente à presença dos estudos de gênero no currículo da educação superior, direcionados para o bacharelado em Direito. Os resultados revelaram uma escassez de trabalhos que abordam especificamente a mesma relação proposta neste projeto. No conjunto das produções acadêmicas analisadas, compreende-se que Cruz (2017) e Neves (2019) abordam uma concepção de currículo em que a produção curricular decorre das práticas de interpretação e/ou tradução. Enquanto que Corrêa (2018), Santos (2019) e Correa (2020) indicam uma concepção de currículo restrita à análise dos textos.

2.1 As buscas nas bases

A busca no catálogo da CAPES¹⁰, que reúne teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, utilizando os termos “direito”, “educação”, “gênero” e “currículo”, inicialmente, resultou em mais de 325.052 títulos, o que demonstrou a necessidade de refinar os critérios. Utilizando o operador booleano “AND”¹¹ entre os descritores (**direito AND educação AND gênero AND currículo**), foi possível alcançar um total de 17 resultados¹², sendo 7 teses e 10 dissertações relacionadas ao tema.

Sendo que três pesquisas abordam áreas da saúde (Zagoury, 2003; Vasconcelos, 2013; Tinoco, 2013). Muitos temas de relevância social surgiram, como educação inclusiva (Ginja, 2008) e relações étnico-raciais no ambiente escolar (Almeida, 2012). A educação aparece como tema central em pesquisas sobre docência na educação infantil (Venzke, 2010; Moraes, 2010) e na educação básica (Silva, L., 2012). Também há estudos sobre políticas públicas de educação (Rocha, 2012). Outros abordam temas específicos, como análise de performances de masculinidade (Nunes, 2012), questões relacionadas aos acidentes de trânsito e à (re)produção e exercício de masculinidades no espaço do trânsito (Silva, A., 2014), artefatos culturais (Sevilla, 2014) e exposição às redes sociais pela população infanto-juvenil feminina (Tomazzetti, 2022). Todos são estudos relevantes, mas não estão diretamente relacionados à educação superior. Quatro desses estudos abordam especificamente a educação superior, sendo três deles direcionados ao estudo do currículo dos Cursos de Direito (Cruz, 2017; Neves, 2019; Correa, 2020) e um deles analisou os currículos dos cursos de graduação de Pedagogia, Educação Física e Direito (Santos, 2019).

A busca na BDTD¹³ foi feita utilizando os termos “direito”, “educação”, “gênero” e “currículo”, e resultou em aproximadamente 187 trabalhos. Resultado que, refinado

¹⁰ Data da consulta: 08/03/2023 (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>)

¹¹ O operador booleano é uma ferramenta utilizada em pesquisas e bancos de dados para combinar palavras-chave e refinar os resultados. O operador booleano AND retorna resultados que contenham todas as palavras-chave especificadas. Por exemplo, “direito AND educação” irá retornar resultados que incluam tanto a palavra “direito” quanto “educação”.

¹² Todos os retornos encontrados foram considerados, independentemente do ano de depósito, da área ou da abrangência.

¹³ Data da consulta: 08/03/2023 (<https://bdtb.ibict.br/vufind/>)

com o mesmo operador booleano entre os descritores (**Curso de direito AND gênero AND currículo**), chegou a 72¹⁴ produções¹⁵.

Dois trabalhos abordaram a educação infantil (Gonzaga, 2011; Camilo, 2019) e vinte e um trabalhos trataram da educação básica (Razzini, 2000; Oliveira, 2009; Pereira, 2014; Oliveira, 2016; Silva, D., 2016; Souza, 2016; Ferreira, 2016; Gonzalez, 2017; Meirelles, 2017; Costa, 2017b; Rodrigues, 2017; Moda, 2017; Andrade, 2018; Marques, 2018; Ramos, 2019; Azevedo, 2019; Titon, 2019; Araújo, 2019; Cardoso, 2019; Cerqueira, 2020; Silva, L., 2020). Além disso, surgiram especificações relacionadas à educação, como trabalhos sobre educação escolar quilombola (Silva, J., 2018), educação inclusiva (Santos, 2009), educação prisional (Silva, A., 2019), políticas públicas para o ensino de línguas (Mesquita, 2014) e educação de jovens e adultos (Silva, L., 2015; Almeida, 2018). Outros trabalhos abordaram temas específicos, como pedagogia árabe (Pinto, 2016), atendimento pedagógico hospitalar/domiciliar (Jesus, 2017), análise das clínicas jurídicas (Lima, 2021) e práticas dos atendimentos psicológicos a pessoas trans (Moraes, 2021).

Muitos temas de relevância social surgiram, como violência contra idosos (Paiva, 2014), questão afrocurricular na História do Direito Brasileiro (Santos, 2016) e ações afirmativas, em especial as cotas raciais (Souza, 2017). Destaca-se também os trabalhos relacionados à formação profissional de mulheres, seja em espaços de vulnerabilidade (Campos, 2015) ou em ambientes predominantemente masculinos, como é o caso da polícia militar (Pereira, 2020) ou da polícia civil (Larini, 2020). Neste último, a autora realizou um estudo sobre os currículos da Academia da Polícia Civil do Rio Grande do Sul. Todos esses trabalhos são bastante relevantes, porém não estão relacionados à educação superior em cursos de Direito.

Foram encontrados trinta e três trabalhos sobre a educação superior, sendo que dois deles não especificaram o curso (Freire, 2006; Cazeri, 2019). Dentre os demais, oito abordaram a formação inicial de professores (Amorim Neto, 2008; Drumond, 2014; Araújo, 2015; Couto, 2015; Nascimento, 2019; Oliveira, 2020; Santos, 2021; Silva, M., 2022), um tratou do Curso de Biblioteconomia (Barbosa, 2021), um dos Cursos do Departamento de Música (Cunha, 2020), um dos Cursos de

¹⁴ A pesquisa resultou em 76 resultados, porém, considerando que 4 deles foram repetidos, foram selecionados 72 trabalhos para análise.

¹⁵ Todos os retornos encontrados foram considerados, independentemente do ano de depósito, da área ou da abrangência.

Enfermagem (Oliveira, 2014; Bonfim, 2015), um do Curso de Gastronomia (Venâncio, 2010), quatro do Curso de Medicina (Medeiros, 2012; Belaciano, 2015; Avila, 2017; Silva, P., 2022), um do Curso de Pedagogia (Marinho, 2021), um do Curso de Psicologia (Silva, L., 2020), dois do Curso de Serviço Social (Souza, 2008; Costa, 2017a), um do Curso Superior de Tecnologias (Carlucci, 2016), um do Curso de Letras (Silva, W., 2020), um sobre Licenciaturas em geral (Silva, D., 2020), dois sobre Licenciatura em Educação do Campo (Teles, 2015; Gonçalves, 2019) e um sobre Licenciatura em Educação Física (Borges, 2016). Dentro desse contingente, apenas quatro trabalhos trataram especificamente do Curso de Direito (Riza, 2015; Corrêa, 2018; Neves, 2019; Santos, 2019). Vale ressaltar que os dois últimos já haviam sido encontrados na busca realizada na plataforma CAPES, mencionada anteriormente.

A busca na SciELO¹⁶, que reúne revistas científicas brasileiras em formato eletrônico, utilizando os termos “direito”, “educação”, “gênero” e “currículo”, com o operador booleano entre os descritores (**direito AND educação AND gênero AND currículo**), resultou em apenas uma produção.

O artigo intitulado *Mulheres, matemática e a proposta curricular das “escolas de primeiras letras”: uma perspectiva da ética discursiva habermasiana*, de autoria de Peralta (2022) e publicado na revista *Ciência & Educação*, propõe uma discussão sobre as desigualdades de gênero relacionadas à presença das mulheres no campo da matemática, utilizando a perspectiva da ética discursiva de Jürgen Habermas. A autora busca abordar as questões de desigualdade e injustiça de gênero historicamente presentes nos discursos que envolvem a relação entre mulheres e a disciplina da matemática. Utilizando a ética discursiva habermasiana, Peralta (2022) analisa a proposta curricular das “escolas de primeiras letras” e como essas propostas influenciam a participação e o desempenho das mulheres na matemática.

A consulta no site do Educ@¹⁷, que proporciona um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação, utilizando os termos “direito”, “gênero” e “currículo”, com o operador booleano entre os descritores (**direito AND gênero AND currículo**), apresentou três resultados.

O primeiro artigo alcançado, intitulado *Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções*, de autoria de Cardoso *et al.* (2019) e

¹⁶ Data da consulta: 08/03/2023 (<https://scielo.org/>)

¹⁷ Data da consulta: 15/03/2023 (<http://educa.fcc.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>)

publicado pela revista *e-Curriculum*, realiza uma análise das leis, diretrizes e bases nacionais relacionadas às políticas públicas de educação e currículo. As autoras destacam as políticas públicas como efeitos de diferentes forças, que lutam para capturar condutas, formar sujeitos e direcionar racionalidades. Por meio de suas análises, elas observam movimentos de inclusão de grupos que anteriormente foram excluídos ou expulsos do contexto educacional. Além disso, destacam o incentivo positivo para a promoção desses grupos em avaliações e materiais pedagógicos.

No entanto, as autoras argumentam que, nos documentos analisados, o termo gênero é utilizado como sinônimo de sexo biológico, o que reforça uma visão binária e determinista de gênero. Observam assim, que há uma falta de problematização das práticas discursivas que produzem desigualdades entre grupos, sejam elas relacionadas à classe, gênero, sexo ou etnia. Embora haja avanços na inclusão desses grupos nas políticas educacionais, é necessário questionar as práticas discursivas que perpetuam essas desigualdades.

O segundo artigo, intitulado *Direito de vida e morte em um currículo de Biologia*, de Paranhos e Cardoso (2020), publicado no periódico *Educar em Revista*, aborda as argumentações de licenciandos em Biologia sobre questões éticas relacionadas a testes genéticos, como seleção ou descarte de características raciais, deficiências físicas, eugenia, reprodução humana e aborto. As autoras utilizam a análise foucaultiana do material produzido em grupos focais para argumentar que o discurso biotecnológico tem estabelecido um regime de verdades sobre corpos vivíveis e matáveis, criando padrões abjetos e direitos pouco problematizados no currículo de formação em Biologia. Ao problematizar o direito de vida e morte, as autoras confrontam as dimensões éticas e culturais que afetam os participantes envolvidos em procedimentos biotecnológicos, como o início da vida, o descarte de embriões e o aborto. A partir desses confrontos, elas desenvolvem considerações que visam refletir sobre as biotecnologias, os currículos educacionais e a produção de sujeitos não fascistas.

O terceiro artigo é o mesmo encontrado na SciELO, intitulado *Mulheres, matemática e a proposta curricular das “escolas de primeiras letras”: uma perspectiva da ética discursiva habermasiana*, de Peralta (2022).

O último levantamento realizado¹⁸ considerou periódicos classificados como Qualis A1¹⁹ na área da Educação, são eles: Educação e Pesquisa (USP); Revista Brasileira de Educação (ANPED); Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (UNESP); Educação em Questão (UFRN); Educar em Revista (UFPR); Educação e Realidade (UFRGS); Educação e Sociedade (UNICAMP); Educação Temática Digital; Educação em Revista (UFMG); Práxis Educativa (UEPG); Currículo Sem Fronteira; Diálogo Educacional (PUC-PR); Paradigma; Estudos e Avaliação Educacional (Fundação Carlos Chagas); Revista Argumentum (UFES); Todas as letras (UPM); Holos (IFRN); Acervo (Arquivo Nacional); Pesquisa Qualitativa (SE&PQ); Texto livre (UFMG). Além disso, também foram considerados periódicos da área do Direito, como: Revista Direito Público (RDP); Direito, Estado e Sociedade (PUC-RJ); Revista Brasileira de Ciências Criminais (RVCCrim); Revista Direito e Práxis (UERJ).

A análise dos artigos publicados nos periódicos acima citados indicou falta de aproximação com a temática de interesse da pesquisa. Os poucos artigos que, inicialmente, pareciam estar relacionados com o tema, na realidade abordavam estudos sobre gênero nos currículos da educação básica e/ou na formação inicial docente. Apenas um artigo intitulado *Representações de mulheres estudantes de direito sobre direitos reprodutivos: entre saberes e valores*, de autoria de Monica, Martins e Rocha Júnior (2019), publicado na Revista Educação e Pesquisa (USP), embora não aborde diretamente o currículo do Curso de Direito e gênero, trouxe considerações importantes sobre o ensino jurídico.

O referido artigo consiste em uma análise interdisciplinar dos resultados de uma pesquisa empírica realizada com graduandas da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense. O objetivo principal do estudo foi compreender as representações das estudantes sobre direitos reprodutivos no contexto de sua formação universitária, levando em consideração as tensões entre saberes disciplinares e valores individuais. A pesquisa se baseou em teorias sociais contemporâneas sobre relações de gênero e ensino jurídico para analisar os dados coletados. Ao investigar as representações das estudantes, o estudo busca identificar tendências no tratamento jurídico de controvérsias relacionadas aos direitos

¹⁸ Data da consulta: 12/05/2023

¹⁹ Qualis A1 é a categoria mais elevada de classificação para periódicos científicos no sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Brasil. A escolha desses periódicos indica a busca por artigos de qualidade e contribui para a garantia de rigor e consistência na pesquisa realizada.

reprodutivos. É destacado que as representações das estudantes têm o potencial de influenciar a atuação dos atores do Sistema de Justiça em curto ou médio prazo. A partir dos resultados da pesquisa, o estudo sugere reflexões sobre a adequação dos currículos dos cursos de Direito e a problematização das diretrizes nacionais para a formação jurídica universitária. Essa reflexão visa não apenas aprofundar os direitos humanos e os direitos das mulheres, mas também contribuir para a democratização da sociedade brasileira, identificando as restrições ao exercício dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres.

Os resultados dessa última busca confirmaram a escassez de estudos correlacionados a esta tese, o que já havia sido indicado pelos resultados das buscas anteriores. Isso ocorre porque os estudos sobre o currículo do Curso de Direito e as relações de gênero, ou termos relacionados, ainda não são parte dos estudos sobre a formação das/os bacharéis em Direito.

2.2 Os estudos encontrados

A construção do estado da arte sobre a relação entre currículo, Curso de Direito e relações de gênero proposta nesta tese levou a seleção de seis trabalhos, os quais estão listados e detalhados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Relação de trabalhos encontrados nas bases científicas (2017 - 2020)

Ano	Referência	Título	Tipo	Depósito	Perspectivas teórico-epistemológicas
2017	CRUZ, 2017	Falocentrismo, currículo e poder: análise do currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.	Pós-estruturalismo
2018	CORREIA, 2018	Educação jurídica no âmbito da transnacionalização das relações humanas: recontextualização curricular do Direito Internacional em cursos de Direito no Brasil	Tese (Doutorado em Educação)	Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.	Teoria sociológica de Basil Bernstein.
2019	CARDOSO, <i>et al.</i> , 2019	Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções	Artigo	e-Curriculum	Pós-estruturalismo

2019	NEVES, 2019	Imagens e discursos sobre violência de gênero à mulher: os corredores de uma faculdade de direito como lugar de produção/transformação do currículo	Tese (Doutorado em Educação)	Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.	Epistemologia(s) Feminista(s) Descolonial(a)s
2019	SANTOS, 2019	A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in)formam pedagogas(os), professores(as) de educação física e bacharéis em direito na Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação (Mestrado em Educação)	Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas	Pós-estruturalismo
2020	CORREA, 2020	Gênero e sexualidades no currículo do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande: um estudo de caso	Dissertação (Mestrado em Direito e Justiça Social)	Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.	Pós-estruturalismo

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Optou-se por um redirecionamento na seleção dos trabalhos, com foco nas dissertações e teses que abrangem os estudos de currículo e gênero nos cursos de Graduação em Direito, totalizando cinco trabalhos, tendo em vista ser esse o objeto investigado na pesquisa que origina esta dissertação.

Dessa forma, neste trabalho foram analisadas as produções acadêmicas de três dissertações – duas de mestrado em Educação (Cruz, 2017 e Santos, 2019) e uma de mestrado em Direito e Justiça Social (Correa, 2020) – e duas teses de doutorado em Educação (Corrêa, 2018 e Neves 2019).

Neves (2019) concentra sua análise na compreensão da cultura da violência de gênero contra a mulher no contexto acadêmico da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e identifica as estratégias adotadas pelas/os sujeitas/os desse espaço curricular para transgredi-la, em um movimento de resistência manifestado por meio de imagens nos corredores e divulgadas nas mídias virtuais do ciberespaço. Em relação aos estudos de currículo, recorre às teorizações de Lopes e Macedo (2011) e Tomaz Tadeu da Silva (1995) e defende a tese de que as/os estudantes utilizam os corredores como lugar de produção/transformação do currículo ante a violência de gênero contra a mulher, porque nele não encontram outro espaço para essa demanda (sala de aulas e demais instâncias da universidade), além de divulgarem imagens desses manifestos na internet, visando maior publicidade e visibilidade na busca de soluções e/ou diminuição dessa forma de violência constatada.

Também se percebe que Cruz (2017) compartilha da concepção de currículo e produção curricular alinhada à teoria curricular de Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2018). Sua pesquisa está embasada na perspectiva teórico-epistemológica arqueogenealógica de Michel Foucault, tendo como objeto de análise os dispositivos de saber e poder sobre gênero nos documentos oficiais do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, em 2016, os quais constituem o currículo como texto através dos Planos de Ensino e do Projeto Político Pedagógico. Ao mesmo tempo, a autora analisa a produção curricular por meio de entrevistas com discentes concluintes, a fim de compreender as percepções das/os estudantes acerca das relações de gênero no currículo. Os discursos em disputa nessa produção curricular evidenciaram um dizer a verdade do outro pela manutenção do falocentrismo, que visa operar o silenciamento das minorias. No entanto, essa operação não impede que alguns estudantes, principalmente homossexuais e mulheres, se posicionem em resistência ao não lugar que ocupam no currículo.

Já Corrêa (2018) opera sua análise de currículo com base na teoria de Bernstein (1996), que conceitua o “currículo coleção”. A autora analisou as normativas que regulam a Educação Jurídica no Brasil, desde a criação dos cursos de Direito, em 1827, até a proposta de novas diretrizes curriculares nacionais. Ela apurou os Projetos Pedagógicos de Cursos do Sistema Federal de Ensino e identificou o posicionamento, enfoque e carga horária destinada ao Direito Internacional. Por fim, analisou os Projetos Pedagógicos Institucionais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) e da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Considera-se, portanto, que nessa pesquisa prevalece a concepção de currículo como texto, cujo discurso, segundo a autora, privilegia a formação jurídica de uma postura territorialista que não favorece o enfrentamento das relações humanas transnacionalizadas, o que contribui para a manutenção de posturas afastadas do acesso aos Direitos Humanos por parte dos sujeitos cujas relações transpõem as fronteiras dos Estados nacionais.

Por sua vez, o trabalho de Santos (2019) denota uma análise de currículo dissonante da perspectiva teórica da política curricular permeada por conflitos em torno da definição do texto curricular. O autor se atém a analisar a (re)apresentação da diversidade sexual e de gênero nos documentos que regulam a organização curricular de cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB), incluindo o bacharelado

em Direito. Para o autor há uma lacuna na formação jurídica em relação aos direitos humanos, diversidade sexual e de gênero, em razão desses documentos não contemplarem tais temáticas. Observa-se que sua concepção de currículo está restrita ao currículo instituído, sem levar em conta a disputa entre demandas que permeiam a configuração desses documentos.

Essa concepção de currículo instituído também está presente na pesquisa de Correa (2020), que analisa os temas de gênero e sexualidades no plano de uma disciplina optativa intitulada “Direito e Gênero”, do Curso de Direito da FURG. O autor considera que essa disciplina contribui para uma formação não homofóbica e mais inclusiva em relação às identidades e culturas LGBTQ+. Através dessa disciplina foram abordados conhecimentos e promovidas discussões que são intencionalmente excluídos dos currículos e das práticas educacionais devido ao discurso/poder social dominante, que é heterossexista e homofóbico.

No conjunto das produções acadêmicas que compõem esse estado da arte, compreende-se que Cruz (2017) e Neves (2019) abordam uma concepção de currículo em que a produção curricular decorre das práticas de interpretação e/ou tradução mobilizadas nas disputas pelo controle dos sentidos atribuídos ao currículo. Enquanto que Corrêa (2018), Santos (2019) e Correa (2020) indicam uma concepção de currículo restrita à análise dos textos de regulação das políticas curriculares que atendem, ou não, às demandas dos grupos dissidentes de gênero.

Há que se considerar que as formas e objetivos das políticas curriculares são, ao mesmo tempo, homogêneas e heterogêneas, produzindo sentidos por meio de diversas articulações entre o local e o global. Conforme observado por Lopes (2006, p. 39), “nem tudo que não se deixa aprisionar na pretensa homogeneidade é resistência, nem tudo que busca a sintonia com o global é submissão ao instituído”. Logo, a produção curricular também abre espaços para a reinterpretação, modificação e releitura diversa dos processos formativos em desenvolvimento. Análise que possibilita entender como as políticas curriculares são constituídas, operadas, subvertidas ou ressignificadas e que jogos de poder-saber são nelas ativados.

Nesse sentido, meu interesse de pesquisa está voltado para as políticas curriculares que norteiam e configuram a produção curricular do Curso de Direito, de um modo geral, no contexto global e nacional, e seus desdobramentos no contexto da instituição de educação superior em análise. Busco compreender como ocorre a

composição de demandas relativas às relações de gênero nesses contextos, como entram em negociação e podem, ou não, produzir certas concepções comuns ou divergentes.

Processos de construção de conhecimentos em que estão presentes as concepções relativas ao que é considerado conhecimento legítimo, relações de poder-saber e vontade de verdade na produção de currículos. No entanto, esse jogo é caracterizado por uma negociação entre discursos culturais, em que resistência e dominação não ocupam posições fixas e não se referem a sujeitos, classes ou objetos específicos (Lopes, 2006).

Portanto, nas negociações das políticas curriculares e produções curriculares decorrentes entram em jogo concepções de currículo e acordos a serem estabelecidos entre diferentes segmentos sociais, incluindo as comunidades e sujeitas/os representativas/os das demandas provenientes dos movimentos sociais de gêneros, sexualidades e étnico-raciais. As relações de gênero são constitutivas e constituem as políticas curriculares à medida que acontecem e estão presentes, de forma implícita ou explícita, nas disputas de demandas da produção curricular nos diversos processos formativos, inclusive no campo científico das ciências jurídicas e nos currículos dos cursos de Direito.

Por fim, o estado da arte das produções científico-acadêmicas que tratam da temática/problemática das relações de gênero na produção curricular dos currículos dos Cursos de Direito permitiu ressaltar a pertinência e a necessidade de ampliação das pesquisas relativas ao tema proposto na pesquisa do Doutorado.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO E PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA PESQUISA

No decorrer deste capítulo, apresento o detalhamento do percurso investigativo e as perspectivas teórico-epistemológicas e metodológicas de análise dos dados produzidos na pesquisa desenvolvida durante o Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação da UFPel, a qual teve como foco as relações de gênero na produção curricular referente à formação e atuação profissional do Curso de Direito da UFPel.

Desenvolvi um estudo de caso acerca das relações de gênero na produção curricular, com ênfase nas práticas discursivas e não discursivas efetuadas pelo dito e não-dito nos discursos dos documentos – PPC, base curricular e planos de ensino –, bem como nas narrativas das comunidades epistêmicas formadas por docentes e discentes do referido Curso.

O estudo de caso, conforme as pesquisadoras e professoras Menga Lüdke e Marli André (1986), oferece elementos valiosos para compreender melhor o papel da instituição educacional – no contexto desta pesquisa, o ensino superior – e suas relações com outras instituições da sociedade. Ao retratar o cotidiano dessa instituição em toda a sua riqueza, o estudo de caso permite uma análise detalhada e específica. As autoras afirmam que o estudo de caso se concentra em uma instância particular, que pode ser simples e concreta ou mais complexa e abstrata. Esse caso deve ser bem delimitado, com contornos claramente definidos no decorrer da pesquisa. Embora possa apresentar semelhanças com outros casos, ele se distingue por seu interesse próprio e singularidade.

Nesse sentido, a investigação buscou desvelar as práticas discursivas e não discursivas postas em funcionamento na produção curricular do Curso de Direito da UFPel. A escolha por esse campo empírico para a realização do estudo de caso foi motivada pela minha própria experiência enquanto bacharela em Direito. Embora formada em outra Instituição de Educação Superior e em outros tempos, pude perceber que as lacunas deixadas nos currículos de formação acadêmico-profissional quanto às relações de gênero ainda persistem. Já a escolha do Curso de Direito da UFPel foi motivada, principalmente, pela longa trajetória institucional da Faculdade de Direito, criada em 1912, o que a torna uma referência histórica em termos de formação de bacharéis em Direito não só na região Sul, mas em todo o País.

Na pesquisa foram utilizados três métodos de produção de dados: observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A análise documental foi realizada a partir de documentos institucionais e materiais pedagógicos do Curso de Direito da UFPel. De acordo com Lima Junior *et al.* (2021), a análise documental envolve um exame detalhado de materiais previamente não analisados ou passíveis de uma nova interpretação. Esses documentos foram utilizados para complementar a análise das entrevistas e observações, proporcionando uma compreensão mais ampla da produção curricular em relação às questões de gênero.

A observação participante foi uma das principais fontes de dados, sendo que o registro das ações observadas foi feito em diário de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 91), “na observação participante, o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou em algum aspecto particular dessa organização”.

Não realizei a observação das atividades pedagógicas no ambiente das salas de aula, como pretendia inicialmente, por razões de impossibilidade de deslocamento da cidade onde resido até Pelotas, em virtude das enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul entre final de abril e maio de 2024. A tragédia climática, de proporções históricas²⁰, afetou gravemente a infraestrutura do estado, desorganizou rotinas de trabalho em diversas áreas e levou à suspensão temporária das atividades da UFPel, inviabilizando o cronograma previsto para a realização das observações das aulas.

Porém, entendo que a análise documental e as entrevistas semiestruturadas realizadas com as/os docentes e discentes foram suficientes para a produção de dados pretendida, de modo que responderam aos objetivos traçados na pesquisa. As/os docentes e discentes participantes da pesquisa foram escolhidas/os por adesão voluntária, a partir da apresentação do projeto de pesquisa na instituição²¹, estando cientes de que suas informações seriam tratadas com sigilo. Busquei atingir um

²⁰ Conforme noticiado pela Agência Brasil, as inundações que atingiram o estado do Rio Grande do Sul a partir de maio de 2024 impactaram 478 dos 497 municípios, afetando cerca de 2,4 milhões de pessoas. Os dados indicam ainda quase 200 mil pessoas desalojadas ou desabrigadas e, no pico da emergência, mais de 81 mil acolhidas em abrigos. Ao todo, 184 pessoas morreram e 25 permanecem desaparecidas (INMET, 2025).

²¹ Considerando que a pesquisa envolvia seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Científica, conforme as Resoluções CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510/2016, sendo aprovada pela Faculdade de Enfermagem da UFPel (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 74513923.1.0000.5316). O acesso às instalações acadêmicas foi formalizado com o Termo de Anuência Institucional (TAI), que se encontra nos apêndices desta tese. Para utilizar documentos e materiais no processo de análise documental, obteve-se a autorização da instituição por meio de um Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD), também evidenciado nos apêndices.

número mínimo de cinco entrevistadas/os em cada grupo, realizando entrevistas com seis docentes e cinco discentes. Também forneci a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está evidenciado nos apêndices desta tese.

As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro básico, servindo para ampliar o conhecimento acerca do tema pesquisado a partir das narrativas dos sujeitos, modos como interpretam aspectos cotidianos, resistências, motivações, perspectivas, percepções, significados particulares e significados atribuídos às experiências (Meyer; Paraíso, 2012).

O objetivo principal do roteiro foi obter dados mais consistentes sobre os movimentos, discursos e as práticas discursivas e não discursivas postas em ação na produção curricular do referido curso no que concerne às relações de gênero. Para isso, utilizei um instrumento de gravação, além de notas de campo devidamente anotadas em um diário de bordo para registrar possíveis nuances da linguagem, gestos ou outros elementos que pudessem contribuir para a análise das entrevistas posteriormente. Desta forma, procurei prestar muita atenção, durante as entrevistas semiestruturadas, a “toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (Lüdke; André, 1986, p. 36).

O roteiro para as entrevistas com as/os docentes²² foi estruturado para obter uma compreensão abrangente sobre a formação acadêmica-profissional e a trajetória na docência das/os professoras/es entrevistadas/os. As primeiras perguntas abordam a formação acadêmica, fornecendo contexto sobre sua preparação e áreas de pesquisa. As questões subsequentes focam na trajetória docente, buscando compreender os motivos que levaram à escolha da profissão e a experiência das/os docentes na educação superior, incluindo sua atuação específica no Curso de Direito da UFPel. A partir da pergunta 11, o roteiro direciona-se para aspectos mais específicos, como os componentes curriculares trabalhados e a presença ou ausência da temática de relações de gênero nas suas aulas. Essas questões visam investigar como a temática é abordada nos processos de ensino e aprendizagem e nas

²² O instrumento encontra-se evidenciado nos apêndices da presente tese.

interações com as/os estudantes, bem como a percepção das/os docentes sobre as relações de gênero dentro da Faculdade e do Curso de Direito da UFPel.

Por sua vez, o roteiro para as entrevistas com as/os discentes²³ buscou entender o percurso das/os estudantes, desde o ingresso no curso, suas motivações e como avaliam sua formação até o momento. Em seguida, o roteiro explorou as concepções de gênero e sexualidade, além da importância dessa temática no currículo do curso e como era ou não abordada no contexto do Curso.

Na sequência apresento a perspectiva teórico-epistemológica e metodológica pós-estruturalista adotada na pesquisa, embasada, principalmente, na Abordagem do Ciclo de Políticas e nas teorias de Foucault, e as epistemologias feministas latino-americanas, com vistas a sinalizar a potencialidade desses estudos na análise das relações de gênero e na construção de novas configurações curriculares na educação jurídica, inclusive no campo científico do Direito.

3.1 Abordagem do Ciclo de Políticas

*[...] queremos ‘transformar’ a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro de instituições e das salas de aula [...], mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades do discurso. [...] A política é feita **pelos e para** os professores; eles são **atores e sujeitos**, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos*
(Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13, grifo meu).

A Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) surgiu no final da década de 1980 e início da década de 1990, a partir das pesquisas de Stephen J. Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994), com o objetivo de compreender como as políticas são produzidas, desde sua elaboração até a sua efetivação nos diferentes contextos. Os primeiros estudos realizados por esses pesquisadores abordaram a “implementação” do currículo nacional inglês a partir de 1988²⁴.

²³ O instrumento encontra-se evidenciado nos apêndices da presente tese.

²⁴ O *Education Reform Act* (Ato de Reforma Educacional) estabeleceu, entre outras questões, a ideia de um currículo nacional para a Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte (Stem Learning, 2024).

Conforme explicado por Mainardes (2018a), a Abordagem foi concebida inicialmente em três facetas ou arenas: A “política proposta”, que se referia tanto “à política oficial, relacionada às intenções não somente do governo”, como também às “intenções das escolas, das autoridades locais e de outras arenas onde as políticas emergem”; a “política de fato”, constituída pelos “textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática”; e a “política em uso”, correspondente “aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática” (Mainardes, 2018a, p. 02-03).

Em 1992, Ball e Bowe reformularam a Abordagem do Ciclo de Políticas, por entenderem que a versão inicial carregava certa rigidez decorrente de uma racionalidade centrada na gestão estatal, o que acabava separando a análise dos processos políticos em fases distintas de “formulação e implementação”, desconsiderando, de certa forma, a atuação de agentes posicionados nas práticas institucionais, como os professores das escolas, que também estão envolvidos na produção das políticas (Mainardes, 20018a).

A reformulação da Abordagem se deu com a definição mais precisa da noção de ciclo contínuo, introduzindo a análise de políticas em **três contextos**, que não seguem uma direção sequencial e linear, mas estão interligados e podem se formar em ambas as fases de formulação e implementação de políticas:

- a) O **contexto de influência** engloba as influências globais, internacionais, regionais e locais impressas sobre as políticas, tanto pela circulação de fluxos de ideias quanto pela sua disseminação por grupos e indivíduos implicados na organização das agendas e na efetivação das políticas, sejam elas formuladas inicialmente em outros contextos ou no próprio contexto onde são postas em prática mediante aderência ou resistências aos propósitos originais e criação de outras políticas;
- b) O **contexto de produção de textos** corresponde à elaboração de documentos legais, institucionais, científicos, livros, periódicos e conferências, materiais instrucionais e outros materiais que constituem os discursos políticos em circulação nos diversos cenários e jogo de disputas das políticas;

- c) O **contexto da prática** contempla as ações, relações, movimentos, disputas que acontecem em todos os contextos, sujeitas ou não às decisões tomadas em instâncias globais, nacionais e locais, incluindo aí a ação do Estado. Cabe, portanto, entender que, no contexto das práticas, as políticas não são o resultado de uma simples transposição de agendas ou ideias formuladas fora das instituições e distante dos agentes posicionados nas escolas. Formular e implementar políticas são práticas que acontecem o tempo todo, em que agendas e ideias são constantemente reformuladas, recriadas e até mesmo rejeitadas ou substituídas por outras (Mainardes, 2006).

Cabe compreender que as políticas são produzidas na articulação desses três contextos, onde são ativadas influências e estabelecidas arenas de disputas que envolvem propósitos e agentes diversos em interpretações ativas, processos de resistência, acomodações, conflitos e disparidades. Em cada contexto, são apresentadas arenas, lugares e grupos de interesses que disputam entre si o controle, resultando em inúmeras outras lutas nos diferentes campos de produção das políticas. Nessas arenas podem ser formadas redes de atuação que envolvem agentes de partidos políticos, do governo, de setores sociais, de intelectuais e de profissionais (Mainardes, 2006).

As influências globais, internacionais e regionais podem ocorrer tanto pela circulação de fluxos de ideias, disseminadas por grupos e indivíduos que vendem suas soluções ao mercado político por meio de livros, periódicos e conferências, quanto pela imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais. No entanto, essas influências são sempre recontextualizadas e reinterpretadas nos contextos nacionais e locais.

Dessa forma, as análises feitas a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas devem considerar que os professores e demais agentes posicionados fora das instâncias administrativas que respondem pela gestão do Estado, não são meros receptores, mas produzem políticas educacionais, pois desempenham um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas. Portanto, “o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 53).

Tal entendimento decorre, em grande parte, da segunda reformulação da Abordagem do Ciclo de Políticas, feita em 1994, com a inclusão de mais dois contextos:

- d) O **contexto dos resultados** (efeitos), que diz respeito aos impactos e interações provocadas pelas políticas em cenários de desigualdade e injustiças sociais; e
- e) O **contexto da estratégia política**, relacionado às atividades sociais e políticas necessárias para lidar com os efeitos desiguais da política. É nesse contexto que os intelectuais devem cumprir a função estratégica de enfrentar politicamente os efeitos da política que reforçam injustiças (Mainardes, 2018a).

O Ciclo de Políticas de Ball, como abordagem analítica e teórica, oferece instrumentos para uma análise aprofundada da trajetória das políticas e dos contextos que são influenciados e que influenciam as políticas, desde a abertura de sua agenda até sua “implementação”. Com base nos escritos de Mainardes e Marcondes (2009), Ball demonstra preocupação com o uso do termo “implementação”, ao conceber as políticas como um processo linear e extremamente complexo, no qual as políticas se movem em direção à prática de forma direta. Ele acredita que as políticas não são simplesmente implementadas, mas sim atuadas, ou seja, efetivadas na prática e por meio dela.

Além disso, em 2012, Ball, Maguire e Braun publicaram um novo livro intitulado “*How Schools Do Policy*” (“Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”, em português), no qual apresentam a teoria da atuação (*theory of policy enactment*). Conforme explicado por Mainardes (2018a), essa teoria aprofunda a compreensão de que as políticas estão sujeitas a inúmeros processos de recontextualização. As políticas não surgem de um único e homogêneo contexto, nem são reproduzidas e transmitidas de um contexto para outro sem sofrer transformações.

Ball explica o conceito de atuação da seguinte forma:

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária

por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que os alcances destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não destrói eles – para parafrasear Anthony Giddens (Avelar, 2016, p. 06, *grifos do autor*).

Desde então a Abordagem do Ciclo de Políticas tem sido utilizada como referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais. Com base nos escritos de Ball, Maguire e Braun (2016), de maneira geral, essa metodologia tem permitido compreender “como as escolas e os professores fazem política na prática” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 09).

Mainardes (2006) destaca que essa abordagem enfatiza a natureza complexa e controversa da política educacional, dá ênfase aos processos micropolíticos e à ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Nas palavras do autor (2006, p. 49): “É importante destacar desde o início que esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível”.

Mainardes (2006, p. 58) também destaca que “uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico”.

Nesse sentido, ao analisar políticas, é necessário considerar várias dimensões contextuais, como contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e externos. Essas dimensões são extremamente úteis para a análise de políticas, pois orientam o/a pesquisador/a a identificar os aspectos envolvidos na produção de políticas no contexto da prática (Mainardes, 2018a).

Ainda sobre o processo de traduzir as políticas em práticas e sua complexidade, em uma entrevista sobre justiça social, pesquisa e política educacional, Ball aponta três modalidades das políticas:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é a textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. É quase como uma peça teatral (Mainardes e Marcondes, 2009, p. 305, *grifo dos autores*).

Estudos mais recentes sobre políticas educacionais trouxeram à tona a compreensão de que as análises de políticas se dão sob perspectivas teórico-epistemológicas diversas. Mainardes (2006, p. 50) argumenta que se concentra principalmente na “formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”. Em relação aos contextos propostos por Ball e Bowe para a análise de políticas, o autor ressalta que a inter-relação e o imbricamento desses contextos ganham destaque, uma vez que a política não ocorre de forma objetiva. Portanto, “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”.

Conforme esclarece Ball, em entrevista concedida a Mainardes (2021), as análises de políticas podem resultar de dois tipos de epistemologias: uma epistemologia de superfície, aquela que é dominada por uma racionalidade empírica em que se atribui um caráter ordenado e coerente às políticas, tratadas como realidades dadas e se limitando a questioná-las ou não; e uma epistemologia profunda, na qual o pensamento segue o sentido atribuído por Foucault às epistemes, ou seja, é preciso pensar sobre “as epistemes que sustentam e tornam possíveis certas afirmações sobre a verdade da política” (Mainardes, 2021, p. 225-226).

Nesse sentido, Tello (2012) desenvolveu a proposta do **Enfoque Epistemológico dos Estudos de Política Educacional (EEPE)** que compreende três elementos: (1) **perspectiva epistemológica**, adstrita à perspectiva teórica empregada pelo/a pesquisador/a na investigação; (2) **posicionamento epistemológico**, em que cada perspectiva assumida implica numa tomada de decisão e numa forma específica de análise, sendo, portanto, uma ação política; e, (3) **enfoque epistemometodológico**, modo como o pesquisador constrói metodologicamente a pesquisa decorre das opções que faz, o que resultará em

determinadas análises e conclusões, com ou sem coerência e consistência teórico-epistemológica e metodológica, o que requer a constante vigilância epistemológica nas análises de políticas.

Ainda conforme Tello (2012, p. 54), o EEPE: “[...] é um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da vigilância epistemológica, bem como para desenvolver estudos de metapesquisa em política educacional”, com vistas a obter maior integração entre teoria e dados. Ou seja, a vigilância epistemológica demanda o exercício de reflexividade e consciência crítica “[...] permanente com relação aos aspectos sociais que estão envolvidos no processo de produção do conhecimento em sua pesquisa” (Mainardes, 2017, p. 03).

Segundo Mainardes (2018b), o enfoque epistemometodológico:

[...] é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa com base em determinada perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico. Nenhuma metodologia é neutra e, por essa razão, ao explicitar as suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica em sua pesquisa (metodologia, análise de dados, argumentação, conclusões etc.), cuja construção parte da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico. Em linhas gerais, o enfoque epistemometodológico está relacionado ao nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões. Pode ser analisado na existência ou não de um fio condutor que articula os elementos da pesquisa. Envolve a leitura sistemática e a análise da configuração textual (Mainardes, 2018b, p. 02).

Portanto, o uso da Abordagem do Ciclo de Políticas em pesquisas sobre a produção curricular torna-se relevante, uma vez que permite levar em consideração os contextos macro e micro nos quais ocorrem os processos formativos direcionados à atuação de futuros profissionais em diversos campos, incluindo o campo profissional do Direito. A Abordagem do Ciclo de Políticas constitui-se como um método analítico das políticas educacionais em suas várias dimensões, apresentando um formato multifacetado e não linear, o que possibilita a compreensão completa da política. Ela indica um *lócus* de análise, tanto no contexto micro quanto no contexto macro.

É nesse sentido que justifico a relevância teórica e social do uso da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas para a análise e compreensão dos discursos e movimentos que envolvem a produção curricular do Curso de Direito na UFPel no que concerne às relações de gênero, bem como as repercussões que as interpretações feitas pelas/os docentes dos textos acarretam na prática e no fazer docente. Assim, é

importante ressaltar que a política é resultado de uma priorização na agenda, que ocorre a partir de tensões, conflitos e resistências de determinados grupos organizados da sociedade civil.

Além disso, essa abordagem possibilita a compreensão de que a política é texto e também é discurso, não podendo ser analisada por um método que desconsidere os diversos contextos nos quais as políticas ganham forma, corpo e se materializam, seja por meio de textos ou pela própria ação prática. Essa interpretação envolve, antes de tudo, a identificação de processos de articulação, resistência, conformidade e subversão que ocorrem dentro e entre as arenas da prática, além do delineamento de conflitos e das diferenças e desigualdades entre os discursos nessas arenas de disputa.

Essas movimentações políticas podem dar origem a outros discursos e demandas, no sentido de abrir os currículos para a discussão de temas como as relações de gênero, fazendo com que essas questões ocupem um lugar importante no debate relacionado à produção das políticas curriculares.

No que se refere a utilização da Abordagem do Ciclo de Políticas na pesquisa realizada, importa destacar que, neste trabalho, o **contexto de influência** é entendido a partir da configuração das políticas neoliberais e das reformas na educação superior que incidem sobre a produção curricular dos Cursos de Direito, assim como as influências trazidas pela tradição histórica de composição da educação jurídica e do campo do Direito, além das novas demandas surgidas com as movimentações sociais e epistemologias emergentes.

Todas essas influências acabam por constituir as circunstâncias históricas, políticas, culturais, sociais e epistemológicas sob as quais se forma o **contexto de produção de texto**, considerando que, na análise de políticas desta tese, o respectivo contexto refere-se às diretrizes legais e documentos institucionais: PPC e planos de ensino, que funcionam como instrumentos de regulação da produção curricular do Curso de Direito da UFPel.

Portanto, a investigação teve como foco a produção curricular efetivada atualmente no Curso de Direito da UFPel no que tange às relações de gênero, colocando sob análise as práticas discursivas e não discursivas expressas nos documentos (PPC, matriz curricular e planos de ensino) e nas percepções das comunidades epistêmicas formadas por docentes e discentes do referido Curso

acerca da formação acadêmico-profissional, o que é tratado aqui como **contexto da prática**. Para tanto, o Ciclo de Políticas, combinado com os pressupostos teórico-epistemológicos de análise do discurso proposta pelas teorias foucaultianas, servem de base epistemometodológica para a pesquisa realizada.

3.2 Teorias Foucaultianas

Segundo Fischer (2003), a atitude metodológica aprendida de Foucault é aquela em que se busca descrever a miríade de múltiplos saberes de uma determinada época para fazer emergir daí a descrição dos enunciados que, nesse tempo e lugar, se tornam verdades nas práticas sociais. Em outras palavras, a análise das formações discursivas é feita para mostrar os enunciados e as relações colocadas em funcionamento, ou seja, analisar os discursos como envoltos em relações de poder-saber e como produtores de significados, de práticas, de modos de subjetivação engendrados na vida social. Portanto, verdades são estabelecidas acerca de um modo de vida social e das normas que a regulam; verdades dadas como universais que, ao serem legitimadas como regimes de verdade, passam a regular as relações sociais.

Além disso, Castro (2016) lembra que a interrogação filosófica foucaultiana pelo poder tem outras motivações teóricas e políticas. Os fenômenos políticos da Modernidade, como o Estado centralizado, a burocracia, os campos de concentração, as políticas de saúde, etc., colocam o problema da relação entre o processo de racionalização da modernidade e as formas de exercício do poder. Na linha foucaultiana, a particularidade histórica das formas políticas da Modernidade, não só o Estado moderno, reside em que em nenhuma outra sociedade ocorre uma combinação tão complexa de técnicas de individualização e de procedimentos de totalização.

As relações de poder-saber se assentam e sustentam regimes de verdade. Foucault (2006, p. 233) entende por verdade: “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros”. Pode-se, então, dizer que, em toda sociedade, a produção e circulação de discursos coloca a linguagem em funcionamento, engendrando relações de poder-saber e regimes de verdade. Assim, cada sociedade estabelece procedimentos

considerados válidos para obtenção da verdade e também os tipos de discursos reconhecidos como verdadeiros (Foucault, 2006).

Para Foucault (2006) o poder não é uma substância ou uma qualidade, algo que se possui ou que se tem; é, antes, uma forma de relação. Assim, as relações de poder suscitam, necessariamente, e apelam a cada instante para uma possibilidade de resistência. É porque há uma possibilidade de resistência real que o poder tenta manter-se com mais força, com mais astúcia, quanto maior for a resistência.

As teses de Foucault (2002) acerca do campo jurídico também têm servido aos propósitos dos meus estudos e pesquisas. O autor demonstra como as práticas sociais podem engendrar domínios de poder-saber via aparatos jurídicos de controle e vigilância da vida social, condições históricas sob as quais a verdade jurídica aparece. Portanto, na perspectiva foucaultiana, a verdade jurídica é produto do contexto histórico e social e está ligada ao poder. Isso implica compreender que o discurso jurídico não é imparcial nem isento dos problemas e questões que o envolvem, nos quais são elaborados e aplicados os preceitos legais e a ordem jurídica.

Foucault se interessa particularmente pela relação entre as formas de governo de si e as formas de governo de outros. Os modos de objetivação-subjetivação situam-se no entrecruzamento desses dois eixos. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que o quadro geral das investigações de Foucault foram as práticas de governamentalidade que constituíram a subjetividade ocidental. Utiliza-se o termo “governamentalidade” para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar, e esse estudo não pode deixar de lado a relação do sujeito consigo mesmo e as relações entre o governo de si e dos outros no marco da governamentalidade, o que permite, por outro lado, a articulação das estratégias de resistência.

Nesse sentido, Castro (2016, p. 327) afirma que “o poder não se exerce senão sobre sujeitos livres e na medida em que eles são livres”. Sujeitos individuais e/ou coletivos têm um campo de possibilidades onde são passíveis diferentes condutas no governo que é exercido sobre eles, bem como no autogoverno que exercem dos seus corpos e ações, governo de si e dos outros. Assim, o autor explica a governamentalidade sob dois aspectos. Em primeiro lugar, um domínio definido por:

1) O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitam exercer essa forma de exercício de poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de

segurança. 2) A tendência, a linha de força que, por um lado, no Ocidente, conduziu à preeminência de um tipo de poder que é o governo sobre todos os outros: soberania, a disciplina, e que, por outro lado, permitiu o desenvolvimento de toda uma série de saberes. 3) O processo, ou melhor, o resultado do processo, pelo qual o Estado de justiça da Idade Média converteu-se, durante os séculos XV e XVI, no Estado administrativo e finalmente Estado governamentalizado de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se nesse caso, do que se poderia chamar de 'governamentalidade política'. Em segundo lugar, Foucault chama 'governamentalidade' ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si (Castro, 2016, p. 190-191).

Com efeito, a análise da governamentalidade abarca, então, em um sentido muito amplo, o exame do que Foucault denomina as artes de governar:

Essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas de governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros. Nesse campo, estariam incluídos: o cuidado de si, as diferentes formas de ascese (antiga cristã), o poder pastoral (a confissão, a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica, a polícia, a razão do Estado, o liberalismo (Castro, 2016, p. 191).

Na sociedade disciplinar, a disciplina é uma forma de exercício de poder que: 1) distribui os indivíduos no espaço; 2) exerce controle sobre procedimentos; e 3) aplica uma vigilância constante sobre os indivíduos. O poder disciplinar singulariza os sujeitos para torná-los passíveis do exame – vigilância permanente, classificatória, de modo a localizá-los, julgá-los e, assim, utilizá-los ao máximo. A repartição, a classificação, a diferenciação e a hierarquização dos indivíduos supõem uma regra que permite cada uma dessas operações. As instituições disciplinares (o exército, o hospital, a fábrica, a escola, o tribunal, a prisão) são, com efeito, instâncias de normatização (Hardt; Negri, 2001).

Desde uma perspectiva foucaultiana, o poder integra-se à forma jurídica do Estado moderno, à formação das disciplinas modernas e da biopolítica, ou seja, ao aparecimento do biopoder. Nos dizeres de Castro (2016), que faz uma análise das teorias de Foucault acerca do conceito de poder e das contingências históricas nas quais esse é produzido nas sociedades ocidentais, o Estado moderno integrou uma forma política nova a uma velha técnica de poder nascida nas instituições cristãs: o poder pastoral. O poder pastoral, na realidade, surge com o cristianismo a partir da tradição hebraica e de certas técnicas de governo da tradição grega, sobretudo a

filosofia da época helenística. É com o monasticismo que essas duas tradições se conjugam para constituir a primeira versão do poder pastoral.

Essa multiplicação dos objetivos do poder pastoral e do fortalecimento das instituições que o exercem permitiu o desenvolvimento das ciências do homem. Assim, onde antes só havia sujeitos, sujeitos jurídicos aos quais era possível tomar os bens, o governo da vida também passou a ser materializado sobre os corpos e populações. As novas formas do poder pastoral concernem, precisamente, ao governo dos corpos, à disciplina e ao governo das populações, poder biopolítico (Castro, 2016).

Foucault (2008), em seu curso de 1978-1979, *Naissance de La Biopolitique* [Nascimento da biopolítica], advoga que na chamada sociedade de soberania, o poder era, antes de tudo, direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente, da vida. Culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la, poder de causar a morte ou deixar viver.

Na contemporaneidade, o poder é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro e os corpos. A disciplina se constitui em uma tecnologia de governo dos corpos para criar indivíduos dóceis e úteis; a biopolítica, por sua vez, é a tecnologia de governo das populações. Ambas funcionam a partir da definição da norma. As sociedades contemporâneas são guiadas pelo controle que funciona via mecanismos de comando imanentes ao campo social, cada vez “mais democráticos”. (Hardt; Negri, 2001, p. 42).

As técnicas biopolíticas levam em consideração fenômenos coletivos que têm duração mais longa (a proporção de nascimentos, os óbitos, a taxa de reprodução, as enfermidades endêmicas, a higiene pública, a velhice, as relações com o meio ambiente, o urbanismo, o controle das violências e da criminalidade). Por isso, os mecanismos de previsão e de estimativa estatística tendem a estabelecer medidas globais que têm como objetivo o equilíbrio dos contingentes de diminuição e crescimento dos fenômenos que atingem a população. Há, concomitantemente, uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização e de disciplina que se coadunam no chamado biopoder (Foucault, 2008).

Contudo, o governo da população requer também que os indivíduos assumam os riscos do autogoverno de suas vidas. Forma-se um sujeito autoempreendedor, que Foucault (2008) denomina *homo ecomonicus*, induzido a administrar sua própria

conduta em termos de responsabilização por ganhos ou perdas. Nessa linha de pensamento, a racionalidade administrativa que emerge das condutas objetiva transformar a racionalidade prática de realização de tarefas em aproximações que indiquem bem-estar e capacidades individuais.

Tomando como referência os estudos realizados pelas professoras Meyer e Paraíso (2012), é importante destacar que as investigações que se alinham à perspectiva teórica pós-estruturalista, incluindo as teorias foucaultianas, estão menos interessadas em encontrar respostas para o que as coisas são e mais preocupadas em descrever e problematizar os processos pelos quais significados e saberes específicos são produzidos dentro de redes de poder específicas, com consequências particulares para determinados indivíduos e/ou grupos. “Trata-se, pois, de investir na discussão de certas formas de conhecer e das políticas que estas informam e colocam para funcionar” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 51).

O mote do pensamento pós-estruturalista fundamenta-se nos modos como as instituições, símbolos, normas, conhecimentos, leis e políticas são constituídos por práticas discursivas que produzem os sujeitos e as verdades anunciadas sobre eles. Processos de disciplinamento dos corpos e das condutas que se dão nas famílias, escolas, igrejas, entre outras instituições herdeiras da modernidade. É no campo da linguagem que os sujeitos são nomeados, classificados e inseridos na ordem social pelos artefatos culturais, como literatura, cinema e mídias, fazendo com que sujeitos sejam educados de determinado modo.

Em primeiro lugar, a perspectiva pós-estruturalista concebe o processo de significação basicamente como indeterminado e instável e enfatiza a indeterminação e a incerteza também no campo do conhecimento. A própria história da ciência torna-se um problema a ser analisado, buscando compreender como determinados conceitos, práticas e sujeitos foram e são produzidos por meio de discursos que estabelecem regimes de verdade (Foucault, 2012). Em segundo lugar, inspirando-se especialmente em Foucault, a perspectiva pós-estruturalista em relação ao currículo questiona as definições filosóficas de “verdade” (Silva, T., 2021, p. 123).

Desse modo, uma das contribuições da perspectiva pós-estruturalista, como abordagem epistemológica para a pesquisa em educação, consiste na leitura desconstrutora das categorias essencializadas e naturalizadas da modernidade. A medicina e as ciências psi (Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise) são campos

científicos revestidos do poder pensar e falar sobre os gêneros. No entanto, é necessário desnaturalizar a categorização de gêneros binários que define o que é ser um gênero e não outro, e considerar as performances e processos pelos quais ocorrem modos de subjetivação de diferentes gêneros e sexualidades nas relações de poder-saber que tornam complexas e difusas as categorias generificadas, lembrando que o ato de tornar-se um certo tipo de gênero não é um ato fundante, mas uma produção subjetiva precária que pode causar reconhecimento, estranhamento e/ou silenciamento.

A vertente pós-estruturalista questiona a produção discursiva que naturaliza discursos cientificistas classificatórios e hierarquizantes sobre os corpos, indicando que as práticas discursivas funcionam como dispositivos de governo das condutas. Nesse sentido, a pesquisa realizada buscou discutir as práticas discursivas e não discursivas quanto às relações de gênero forjadas na produção curricular do Curso de Direito da UFPel que impactam diretamente a formação e atuação profissional.

As práticas discursivas, nesta pesquisa, dizem respeito aos documentos institucionais do Curso de Direito e às narrativas dos sujeitos que compõem suas comunidades epistêmicas, evidenciando como esses elementos constroem e sustentam os saberes jurídicos. Por sua vez, as práticas não discursivas envolvem as relações de poder-saber, os regimes de verdade e os processos de subjetivação que atravessam e moldam as práticas pedagógicas e a produção do conhecimento jurídico, delimitando as fronteiras do que pode ser dito, ensinado e legitimado no âmbito da formação acadêmico-profissional de bacharéis em Direito.

No que se refere ao conceito de gênero, entende-se que as práticas discursivas são construções socioculturais e linguísticas. Essa perspectiva privilegia análises em torno da produção discursiva e não discursiva de identidades e diferenças, das relações de poder-saber e dos modos de subjetivação, levando a entender que as desigualdades de gênero estão relacionadas à vida social e cultural.

Assim, historicamente, as relações de gênero decorrem da cultura patriarcal e cis-heteronormativa que ainda vigora nas sociedades ocidentais contemporâneas. A cultura patriarcal, ou patriarcado, se estabelece à medida que as expressões de gênero são atribuídas como identidades naturais e fixas, servindo de base para as relações de poder-saber entre gêneros opostos ou binários, que são distribuídos hierarquicamente e tendem a funcionar de acordo com o padrão normativo

constantemente reiterado e que se faz penetrar na vida social. São essas relações de poder-saber, calcadas no patriarcado e no padrão cis-heteronormativo, que geram a naturalização e a banalização das violências praticadas contra as mulheres (Alves, 2021).

Importa, pois, compreender a produção curricular no que tange às relações de gênero na formação acadêmico-profissional, entendendo que a configuração dos currículos dos Cursos de Direito pode priorizar uma educação jurídica de reprodução/transformação na conjuntura social e cultural vigente em cada época e lugar. Como alerta Paraíso (2016), os currículos se constituem em territórios de disputas, nem tudo está sob controle. Em se tratando de currículo, há o que resiste, extrapola o planejado, abrindo outras possibilidades. É importante frisar que esses processos formativos são atravessados por muitas demandas sociais, as quais engendram questões de gênero.

Por isso, os estudos realizados sobre epistemologias feministas latino-americanas também constituem o aporte teórico-epistemológico na análise das relações de gênero no debate curricular aqui proposto, o que me leva a trazê-lo de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

4. POLÍTICAS CURRICULARES E EMERGÊNCIA DAS EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS

As lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais. Para entendê-las, parece-me importante compreender os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desses discursos
(Alice Casimiro Lopes, 2006, p. 40).

O objetivo deste capítulo é apresentar conceitos utilizados na pesquisa. O conceito de produção curricular utilizado nesta análise refere-se aos distintos processos políticos, pedagógicos e epistemológicos desencadeados pelas políticas curriculares que configuram a formação acadêmico-profissional do Curso de Direito da UFPel.

O enfoque da análise do discurso, sustentada na vertente pós-estruturalista, permite compreender que os processos políticos de elaboração das políticas curriculares envolvem não apenas disputas provocadas nas lutas de distintas classes sociais, mas também nas relações conflituosas de gênero, diferenças sexuais e étnico-raciais, entre outras. Essas demandas evidenciam o esgotamento do modelo disciplinar baseado na concepção epistemológica moderna e a necessidade de transformação nas abordagens dos currículos.

Processos de disputas políticas colocam em jogo diferentes concepções epistemológicas. Isso ocorre porque a linguagem é produtora de significados sobre as coisas, que só passam a existir quando lhes atribuímos sentidos. Portanto, não há uma única “realidade”, mas múltiplas realidades que podem ser expressas por meio dos discursos. Além disso, esses discursos estão em constante disputa, sendo considerados válidos apenas aqueles que conseguem “ganhar” as lutas de poder-saber e se impor como regimes de verdade estabelecidos (Corazza, 2013).

A perspectiva trazida por Corazza (2001, p. 09) ao “conceber um currículo como uma linguagem”, como conjunto de “signos” agenciados nos tempos e espaços em que é construído e pelos “significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes”, tangencia a análise e a discussão que esta tese busca contemplar.

Ao indagar “o que quer um currículo?”, a autora apresenta a ideia de um currículo como ser falante que cria e coloca em funcionamento uma certa vontade de verdade acerca dos saberes, normas, prescrições, relações, modos de produção subjetiva, nele e através dele engendrados. Vontade de verdade do que anuncia e que dependerá sempre do modo como será traduzido em sua época e lugar: “Ousa-se, assim, uma resposta geral, que é dada para ser desconstruída. Invariavelmente, quando perguntado, um currículo costuma responder que quer um sujeito, que lhe permita reconhecer-se nele. Por isto, qualquer currículo, seja ele qual for, tem vontade de sujeito” (Corazza, 2001, p. 15).

O entendimento de que a seleção e a organização dos currículos refletem a conjuntura social e cultural vigente em cada época e lugar é válido. No entanto, é importante destacar que os currículos não estão dados e nem permanecem imutáveis. Os currículos são constituídos, formados e transformados nos processos de produção curricular, que são atravessados por forças que forjam permanências ou transformações na vida social e que acabam reconfigurando as práticas discursivas mobilizadas pelos e através dos currículos. Essas forças resistem à captura das potências e capacidades inventivas que mobilizam o poder da vida, desafiando os padrões impostos pelo projeto social, cultural e político majoritário. Assim, o currículo se constitui em território de disputa e espaço de encontro que escapa ao controle, que resiste, extrapola o planejado e abre-se a outras possibilidades (Paraíso, 2016).

A autora destaca que as políticas curriculares brasileiras, expressas nos textos legais contemporâneos, têm buscado excluir os temas de gênero e sexualidade dos currículos (Paraíso, 2016). Diante desse contexto, é crucial compreender que a produção curricular tem o poder tanto de forjar modos de subjetivação e atuação associados ao que parece dado quanto pode eleger e combinar outros modos de pertencer à vida social e cultural existente. Segundo Foucault, é preciso que “a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele” (Foucault, 2014, p. 254).

Também conforme Bernstein (1988), as projeções pelas quais os currículos se configuram no tempo escolar e no conjunto de conhecimentos a serem ensinados indicam práticas de educação moral que visam à formação de sensibilidades voltadas para a compreensão do mundo e o desenvolvimento do indivíduo e do cidadão. Essa

formação moral vai além da prescrição e da organização formal dos currículos, pois está intrinsecamente relacionada ao seu próprio funcionamento.

Considerando as atuais disputas no cenário brasileiro causadas pela expansão e proliferação de uma moral neoconservadora no campo educacional, é fundamental forjar resistências contra as forças que impulsionam um forte retrocesso nas conquistas democráticas. Dizer “não” e criar agenciamentos que gerem novas potências são formas de resistir. Resistir é transformar o “não” em uma intensidade de vida, como potencialidade de mudanças. Após o “não”, é necessário um movimento intenso que mobilize agenciamentos potentes para encontrar soluções. Assim, após recusar tudo o que entristece, desanima e impede o movimento, é preciso seguir adiante e dizer “sim” à vida (Paraíso, 2016, p. 406).

Criar novas configurações curriculares que contemplem questões relevantes, como as relações de gênero, é fundamental para que os sujeitos envolvidos e implicados nos processos formativos na educação possam refletir sobre essas questões e posicionar-se como cidadãos e agentes políticos que enfrentarão esses desafios em suas práticas profissionais. Dessa forma, a formação e atuação profissional estão intrinsecamente ligadas à tomada de decisões e à construção de uma postura política, social e ética que promova o comprometimento com a justiça social e com a luta contra as desigualdades de todo tipo, incluindo as relações de gênero.

A inclusão da temática das relações de gênero nos currículos de formação de profissionais do Direito possibilita a abertura de discussões sobre relações de poder-saber presentes na vida social. Isso envolve analisar os processos de formação dos profissionais do Direito e como esses processos influenciam a constituição de comportamentos que aceitam ou recusam o que é socialmente naturalizado.

Diante disso, responsabilidades políticas, sociais e éticas se apresentam aos intelectuais e às comunidades epistêmicas que atuam nas distintas esferas de produção curricular. Esses agentes têm o papel crucial de se engajar na produção das políticas curriculares de forma crítica e reflexiva, questionando os regimes de verdade majoritários e buscando incorporar nos currículos a pluralidade de demandas em jogo.

Tal concepção não deixa de considerar que as políticas curriculares também estão intrinsecamente ligadas à tradição disciplinar legada pelo pensamento moderno fundamentado no cientificismo, tendo em vista que a gênese histórica e

epistemológica do que se convencionou denominar currículo se deu com base na classificação e nomeação dos campos científicos específicos das disciplinas. As ciências modernas estabeleceram a organização dos campos científicos em disciplinas, como dispositivos que servem para nomeação e hierarquização de saberes cientificamente legítimos e ilegítimos, dos objetos do conhecimento que visam produzir verdades acerca das coisas, do mundo, dos corpos e condutas. No entanto, a herança da tradição moderna está sujeita a diferentes interpretações no que diz respeito aos sentidos atribuídos aos conhecimentos e às tecnologias que constituem os currículos.

É importante ressaltar que nenhuma política curricular seguirá uma única direção, pois é resultado das disputas de demandas e articulações que são mobilizadas nos processos de produção curricular. Lopes (2006) refere-se à dimensão política da produção curricular como uma tomada de decisão sobre as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento, ressaltando que esses processos são baseados em desenvolvimentos simbólicos que legitimam ou transformam uma determinada ordem social.

As políticas curriculares são estabelecidas por comunidades epistêmicas que operam a produção curricular. Conforme Lopes (2006), o conceito de comunidades epistêmicas permite aprofundar a compreensão das relações de poder-saber nas políticas curriculares em um mundo globalizado. Comunidades epistêmicas fazem circular discursos no campo educacional, os quais fundamentam a produção de significados e sentidos para as políticas curriculares em múltiplos contextos, em constante tensão entre homogeneidade e heterogeneidade. As políticas curriculares colocam em movimento demandas antagônicas que disputam legitimidade no campo social, educacional e cultural que as circunscrevem.

Em outras palavras, as comunidades epistêmicas são formadas por agentes políticos ativos, que geram e compartilham um conjunto de conhecimentos e práticas dentro de um determinado campo de construção e implementação das políticas curriculares. Essas comunidades desempenham um papel crucial na definição dos conteúdos, abordagens e perspectivas que constituem os currículos.

Ao observar as práticas discursivas e as relações de poder envolvidas na produção curricular por parte das comunidades epistêmicas que atuam tanto no âmbito do Estado como na sociedade civil, torna-se possível compreender o jogo de

disputas que tende a privilegiar algumas demandas em detrimento de outras. Exercitar o debate em torno das políticas curriculares requer problematizar esse jogo e os projetos políticos, sociais e culturais engendrados nos processos políticos, pedagógicos e epistemológicos que configuram currículos.

Como aponta Sacristán (2000), a produção curricular envolve diferentes campos de atividades que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. O autor propõe uma leitura do currículo em seis dimensões principais: o currículo prescrito, que consiste nas orientações formais e oficiais sobre os conteúdos considerados essenciais; o currículo apresentado aos professores, que envolve as interpretações dessas prescrições através de meios intermediários, como os livros didáticos; o currículo moldado pelos professores, no qual docentes reinterpretam e reconfiguram os conteúdos a partir de suas experiências e contextos de trabalho; o currículo em ação, isto é, a prática pedagógica efetiva em sala de aula; o currículo realizado, que diz respeito aos efeitos concretos do processo de ensino e aprendizagem, incluindo dimensões cognitivas, sociais e afetivas; e, por fim, o currículo avaliado, que expressa o modo como os resultados são medidos, selecionando e valorizando determinados aspectos do saber em detrimento de outros.

Nesta tese, serão usados os conceitos de **currículo prescrito** e **currículo em ação**. O **currículo prescrito** refere-se aqui aos discursos presentes nos documentos que normatizam a formação acadêmico-profissional do Curso de Direito em discussão, visto que são essas diretrizes “que atuam como referência na ordenação do sistema curricular” e que “servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc” (Sacristán, 2000, p. 104). Essas orientações, embora fundamentais, são geralmente genéricas e sujeitas a múltiplas interpretações.

Já o **currículo em ação** é aquele que se concretiza no cotidiano escolar, na dinâmica das aulas, nas interações entre docentes e discentes e nas estratégias pedagógicas adotadas. É nesse nível que se revela, de forma mais nítida, o “significado real do que são as propostas curriculares”, pois a prática ultrapassa os propósitos formais, sendo atravessada por um “complexo tráfico de influências” e por elementos implícitos que configuram, de fato, o ensino (Sacristán, 2000, p. 105-106). Para esta pesquisa, é nesse cruzamento entre o que se prescreve e o que se faz — entre norma e prática — que emergem sentidos importantes sobre a formação acadêmico-profissional e as relações de gênero.

Segundo Sacristán, na produção curricular entram em ação mecanismos de regulação que procuram justificar sua utilização, o que faz e para que o faz, mas não se limitam a isso, ou seja, os objetivos e conteúdos prescritos num currículo não estão circunscritos apenas a certas tradições. “Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc” (Sacristán, 2013, p. 23). Portanto, a produção curricular tende a coincidir com o que se costuma idealizar em termos de realidade a ser alcançada na vida social. No entanto, surge uma nítida distância entre o projeto educacional e a realidade efetiva existente, criando um “abismo teleológico” inevitável, pois a própria realidade não existe como algo dado (Sacristán, 2013).

Cada processo de produção curricular expressa jogos de poder-saber deflagrados e marcados por disputas de demandas e efeitos de verdade. Por meio desses jogos, os currículos se constituem pela seleção, organização e disseminação de conhecimentos sobre os objetos e sujeitos neles implicados e posicionados de forma distinta em relação aos processos de tomada de decisões. Processos em que os sujeitos não são passivos, mas ativos e agem por meio de negociações, ou em conformidade ou em resistência às normatizações provenientes do campo político majoritário. Portanto, as políticas curriculares não são simplesmente impostas ou instituídas, mas surgem a partir de um intenso e conflituoso processo de circulação e negociação de demandas e produção de sentidos. Em cada política curricular, distintas demandas podem entrar em negociação. O hibridismo é caracterizado, principalmente, pela negociação de significados nos diferentes momentos da produção de textos e discursos que constituem as políticas curriculares, o que também se aplica à produção curricular que coloca em ação as relações de gênero.

Com isso, forma-se uma estrutura aberta e descentrada em que não há uma relação definida entre dois significantes, duas identidades, pode-se dizer, dois gêneros. As lutas identitárias são necessárias devido às desigualdades que permeiam a vida social. É possível pensar em lutas políticas baseadas em uma identificação provisória entre os sujeitos, diferenciando-se da noção de identidade por não ter nenhum tipo de fundamento: “não é essencial, biológica, histórica ou estrutural”, uma vez que toda significação é híbrida, ocorrendo por meio da “proliferação caótica de

sentidos" no próprio "ato de significação e interação entre os sujeitos" (Lopes; Macedo, 2011, p. 227-228).

Trata-se de uma prática discursiva de nomeação que vale para a representação das demandas envolvidas de modo peculiar em certas contingências sociais, políticas e culturais. Ou seja, a definição de identidades serve para indicar diferenças em relação a outras identidades e não por algo que lhes é próprio. "Uma vez definidas, recebem marcadores simbólicos que fazem com que sejam vistas como se fossem essenciais: a cor da pele, o pênis, o córtex, a posse dos meios de produção" (Lopes; Macedo, 2011, p. 223).

O foco para os pós-estruturalistas está na diferença e não naquilo a que a diferença está relacionada. Isso ocorre porque o que é diferenciado muda de acordo com o contexto. Dentro dessa estrutura desestruturada, os significantes remetem apenas a outros significantes, e como esse processo de remissão não possui uma direção definida, não é possível fixar sentidos específicos para cada significante nem mesmo através da diferença em relação a outro. O sentido se torna flutuante e adiado. No limite, a perspectiva pós-estrutural descentraliza a identidade de tal forma que a referência à identidade, ou mesmo às identidades dos sujeitos, torna-se impossível. O que existe são identificações contingentes, que se estabilizam em formações discursivas históricas e sociais muito específicas. Assim, são definidas identidades como feministas, dos movimentos negros, dos povos originários, dos trabalhadores/as etc. Esses termos nada significam em si, mas apenas pela diferença em relação a outros termos que lhes servem de contraponto. É essa estabilização que está em jogo quando afirmamos que os significados são construídos dentro dos sistemas de significação, e que os sujeitos constroem suas identidades por meio do contato com as representações (Lopes; Macedo, 2011).

Com base no exposto até aqui, procurei destacar a compreensão das políticas curriculares como uma produção cultural, na qual os currículos se configuram como territórios de disputas e lutas. Essas lutas são simultaneamente políticas e culturais, ocorrendo em torno da atribuição de sentidos e significados demandados pelas comunidades epistêmicas envolvidas na elaboração e definição da produção curricular, mas que acontecem de diferentes modos em cada contexto.

Uma vez que as políticas curriculares se desenvolvem em múltiplos contextos, elas mobilizam diversas demandas em processos de negociação, gerando sentidos e

significados que podem ser tanto homogêneos quanto heterogêneos nas decisões tomadas pelos agentes que compõem as comunidades epistêmicas. Essa arena é configurada por meio de disputas pela significação do currículo entre os diferentes discursos dos grupos e sujeitos que atuam na produção curricular e buscam legitimar seus interesses.

Segundo Lopes e Macedo (2011), o currículo como texto decorre das práticas de interpretação e/ou tradução mobilizadas nas disputas pelo controle da produção curricular, com vistas a atribuir determinados sentidos ao currículo. Ou seja, trata-se da produção de uma política curricular permeada por conflitos em torno da definição do texto curricular. Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2018), abordam a produção curricular como práticas de interpretação e/ou tradução mobilizadas nas disputas pelo controle na atribuição de sentidos ao currículo como texto.

Além disso, Lopes (2018) refere que as políticas de currículo representam conflitos entre diferentes concepções do que constitui o currículo, assim como entre as identidades e subjetividades que essas representações projetam. A autora questiona a política de currículo como prática discursiva que busca “dizer a verdade para o outro” e “tornar o outro consciente da verdade do mundo” (Lopes, 2018, p. 128). Em contrapartida, a teoria curricular discursiva propõe a negociação do que deve ser dito e a promoção da interlocução no currículo, reconhecendo a impossibilidade de ocupar o lugar do outro, mas ainda assim buscando interpretar esse lugar.

Dessa forma, novas movimentações e negociações podem surgir em cada contexto específico. Isso abre a possibilidade de inclusão das questões de gênero no debate curricular contemporâneo que emergirá das políticas locais estabelecidas pelas comunidades epistêmicas.

4.1 Relações de gênero e suas implicações nos currículos: teorias feministas

Há que se considerar as lutas feministas em diversos momentos da história, e as epistemologias feministas como referência para a discussão das relações de gênero e a produção curricular sob novas perspectivas. Na virada do século XIX e primeiras décadas do século XX, as manifestações feministas contra as desigualdades de gênero ganharam visibilidade por meio da reivindicação do direito ao voto, conhecido como sufragismo. Esse movimento foi liderado principalmente por

mulheres de classe média branca, revelando sua tendência liberal. Além disso, outras vertentes feministas também estavam ativas nesse período, como o feminismo socialista, surgido da luta das mulheres trabalhadoras nas fábricas e ligado aos sindicatos, e o feminismo anarquista que, além de reivindicar direitos sociais relacionados ao trabalho feminino, lutava pela liberdade do corpo e da sexualidade (Louro, 1997).

Em meados do século XX, período de grande efervescência política no mundo ocidental, o ano de 1968 representa um marco histórico de rebeldia e contestação em países como França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha, assim como em nações periféricas em relação ao contexto europeu. Nesses países, intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens e diversos grupos sociais estavam engajados na luta contra os arranjos de um vazio formalista acadêmico, a discriminação, a segregação e o silenciamento dessas categorias (Louro, 1997).

Diante das inúmeras lutas contra regimes totalitários e militares, os movimentos feministas investiram na produção de estudos e pesquisas que tinham como objetivo não apenas denunciar, mas também compreender e explicar a subordinação das mulheres e sua invisibilidade na vida social. Durante os debates travados entre estudiosas, militantes e seus críticos, o conceito de gênero começou a ser utilizado e problematizado.

O uso do termo gênero (*gender*) surgiu com o movimento de estudiosas anglo-saxãs, ao argumentarem que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres são construídas social e culturalmente, e não determinadas biologicamente. O conceito de gênero passou a ser utilizado para se referir aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que são inscritos nos corpos sexuados pela cultura. Ele se opõe ou complementa a noção de sexo, enfatizando que as características de gênero são resultado de processos sociais e não de uma determinação biológica (Louro, 1997).

No contexto brasileiro, os movimentos feministas dessa época estavam intrinsecamente ligados à luta contra o regime militar. Os esforços das feministas se concentraram na produção de estudos e pesquisas que visavam não apenas denunciar, mas também compreender e explicar a subordinação social e invisibilidade política das mulheres a partir da teoria do patriarcado.

Portanto, a produção discursiva e não discursiva das relações de gênero binárias e cis-heteronormativas suscitaram resistências empreendidas pelos movimentos feministas, com o intuito de problematizar as implicações sociais, políticas e epistêmicas nos campos científicos das humanidades, incluindo a educação.

As teorias feministas produziram uma reviravolta epistêmica acerca das relações de gênero, o que também gera implicações na educação e na vida social, dimensões constituídas pelo cientificismo moderno e influenciadas pelas concepções binárias de gênero. Assim:

Os arranjos sociais e as formas de conhecimento existentes são aparentemente apenas humanos: eles refletem a história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero. O que a análise feminista vai questionar é precisamente essa aparente neutralidade – em termos de gênero – do mundo social. A sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, masculino. Na análise feminista, não existe nada mais masculino, por exemplo, do que a própria ciência (Silva, T., 2021, p. 93).

Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2021) as teorias feministas questionam os desdobramentos em termos de classificações de gênero na organização de disciplinas e carreiras profissionais. Características como ligações pessoais, intuição, cooperação e áreas como as artes são comumente indicadas e reforçadas nos currículos como eminentemente femininas. Enquanto que atribuições do tipo raciocínio, domínio, controle, técnica e competitividade são tratadas como naturalmente masculinas. Isso resulta na percepção de que as áreas das ciências exatas são mais apropriadas aos homens, enquanto que as áreas humanas e das artes são mais apropriadas às mulheres.

No entanto, a crítica às desigualdades de classe, raça, gênero e sexualidade no campo educacional e curricular devem se dirigir tanto à produção epistemológica dos conhecimentos, distribuídos de forma desigual, quanto às relações de gênero calcadas no pensamento e na política de sustentação do patriarcado, da cis-heteronormatividade e do machismo. Como ressalta o autor (2021):

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica da ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância

das ligações pessoais, a instituição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação - características que estão todas ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. A solução não consistiria simplesmente numa inversão, mas em construir currículos que refletem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina (Silva, T., 2021, p. 94).

A educação e o currículo são territórios políticos, éticos e estéticos de produção e experimentação de corpos e de modos de estabelecer relações uns com outros. Prática de significação das relações, de controle e domínio (Silva, T., 2021).

O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relação de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo (Silva, T., 2021, p. 97).

Dentre as pesquisadoras pós-estruturalistas que marcam a virada epistemológica dos estudos de gênero, destaca-se Judith Butler, que criou o conceito de performatividade ao levantar a seguinte questão: quem é o sujeito do feminismo? Butler (2021, p. 17) explica que as teorias feministas têm presumido a existência de uma identidade definitiva, como a categoria de “mulheres”, que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior do seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada. Ela aponta que a categoria “mulher” e até mesmo a categoria “homem” são profundamente instáveis e atravessadas por uma infinidade de marcadores e relações de poder.

É importante salientar que, até o momento, a noção de “sexo²⁵” como a diferença corporal fundamental entre homens e mulheres, e tudo o que decorre disso, continua existindo. Em outras palavras, existe um fundamento biológico na noção de “diferença” que será inicialmente questionada por Gayle Rubin, Judith Butler e Linda Nicholson, estabelecendo as bases para uma teoria transfeminista e para a completa ruptura dos ditames da biologia sobre o funcionamento social das relações de gênero no mundo (Vieira, 2018, p. 241).

Portanto, categorias de gênero criadas e naturalizadas na sociedade, como homem/mulher e masculino/feminino, continuam produzindo o caráter binário e as desigualdades de gênero. Essa categorização perpassa uma relação de poder

²⁵ Destaco que as primeiras considerações acerca do gênero o inserem em um sistema linear que determina sexo e gênero como iguais.

expressa via linguagem, que, por sua vez, assume caráter político. As teorias pós-estruturalistas apontam que não basta inquirir como as mulheres podem se representar de forma mais plena na linguagem e na política. A crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzido e reprimido pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais a emancipação é buscada (Butler, 2021).

Se por gênero entendermos “não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é”, e sim “uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (Butler, 2000, p. 111), então a ideia de um sujeito mulher que estabilize o coletivo feminista e a própria noção de corpo feminino passa a ser problematizada. Performances experimentadas fora do que se convencionou como padrão de normalidade não se colocam no mundo a partir desse lugar de identificação que diz ‘eu sou feminista’, ‘eu sou um homem, sou feminista’. Hoje, talvez não nos soe muito estranho, mas até muito recentemente, era quase uma heresia pensar em um homem feminista ou em uma mulher trans feminista.

Segundo Hollanda (2018), a disseminação do ideário feminista e a consequente expansão desses discursos, via ferramentas de comunicação digital, possibilita uma visão mais clara e consistente dos “feminismos da diferença” na contemporaneidade. As lutas feministas negras têm se desenvolvido desde a segunda onda do feminismo e trazem à tona o debate sobre a interseccionalidade de classe, raça e gênero. Nesse sentido, a autora afirma:

O feminismo hoje não é o mesmo da década de 1980. Se naquela época eu ainda estava descobrindo as diferenças entre as mulheres, a interseccionalidade, a multiplicidade de sua opressão, de suas demandas, agora os feminismos da diferença assumiram, vitoriosos, seus lugares de fala, como uma das mais legítimas disputas que têm pela frente. Por outro lado, vejo claramente a existência de uma nova geração política, na qual se incluem as feministas, com estratégias próprias, criando formas de organização desconhecidas para mim, autônomas, desprezando a mediação representativa, horizontal, sem lideranças e protagonismos, baseadas em narrativas de si, de experiências pessoais que ecoam coletivas, valorizando mais a ética do que a ideologia, mais a insurgência do que a revolução. Enfim, outra geração (Hollanda, 2018, p. 10).

Os feminismos da diferença produziram o desmoronamento total do caráter biológico como definidor da condição de gênero de um sujeito mulher ou sujeito

homem, demonstrando que toda enunciação que busca tornar inteligíveis e normais o gênero feminino ou masculino não passa de um discurso impresso sobre a materialidade dos corpos. Assim, Hollanda (2018) aponta a necessidade de desconstruir verdades estabelecidas pelas práticas discursivas de um feminismo universal:

No seio desse processo de desnaturalização da identidade mulher, as epistemologias feministas se viram frente a uma série de contestações. Exemplo disso é o feminismo negro questionando discursos combatidos pelo feminismo branco, como a ideia de um lugar da mulher sendo confrontado com o que a sociedade produziu como um lugar da mulher negra. A desnaturalização da identidade da mulher, resultou, portanto, na denúncia da multiplicidade das experiências resultantes no que socialmente se chamava de mulher e na impossibilidade de uma resposta categórica e universal à pergunta, aparentemente simples: 'O que é ser mulher?' (Vieira, 2018, p. 240).

A noção universal de “feminismo” não acomoda a pluralidade de modos de subjetivação nos quais se processam as relações de gênero e o campo social é atravessado por relações complexas de diversas desigualdades e dimensões da vida.

As conquistas feministas também se deram no campo jurídico, através de leis e políticas públicas que visam à proteção de direitos das mulheres na vida social pública e privada. Contudo, o termo “mulher” enunciado nos discursos legais denota uma identidade comum inexistente, pois a categoria de gênero não se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos. Os gêneros são construídos em intersecção com outras modalidades, como as questões raciais, de classe, étnicas, sexuais, regionais, religiosas, entre outras.

Isso se reflete de maneira marcante nas disparidades dentro das carreiras jurídicas, uma vez que, na cultura patriarcal e cis-heteronormativa que prevalece nas sociedades ocidentais, a manutenção das desigualdades de gênero é uma prerrogativa para a preservação dessas estruturas de poder-saber. O patriarcado se consolida quando as expressões de gênero são naturalizadas e tratadas como identidades fixas, servindo de base para relações de poder assimétricas entre os gêneros binários, o que, no contexto jurídico, reflete diretamente nas trajetórias profissionais das mulheres, moldadas por barreiras sociais e estruturais que perpetuam essa dinâmica de desigualdade.

De acordo com pesquisa divulgada pelo IBGE em 2023, o Brasil conta com 104,5 milhões de mulheres, o que corresponde a 51,5% da população. Trazendo

essas informações para o universo jurídico, segundo os dados do Relatório Justiça em Números, até o final de abril de 2024, o percentual de magistradas em todo Poder Judiciário era de 36,8%, em contraposição a 59,8% de homens magistrados. O percentual de participação feminina diminui à medida que se eleva o nível da carreira: 23,9% desembargadoras e somente 18,8% ministras de tribunais superiores. No Supremo Tribunal Federal (STF), mais alta Corte do país, em todos esses anos, apenas três mulheres pontuaram como ministras: Ellen Gracie, Cármen Lúcia e Rosa Weber. O órgão máximo do Poder Judiciário Brasileiro não contou com a presença de uma ministra negra. Em um paralelo com a participação das mulheres na União Europeia, verifica-se que o Brasil ainda demonstra baixa representatividade feminina, pois, enquanto a média brasileira é de 36,8%, na Europa, as mulheres juízas já correspondiam, no ano de 2022, a mais da metade da magistratura, 59,7% (CNJa, 2024).

Pela primeira vez, o Relatório Justiça em Números incluiu também o perfil étnico-racial, revelando que o percentual de negras/os em todo o Poder Judiciário é de 14,3%, sendo 12,4% pardas/os e apenas 1,8% pretas/os. Os índices mais elevados de magistradas/os negras/os são encontradas nos tribunais das regiões Norte e Nordeste, como no Amapá (TJAP e TRE-AP), Piauí (TJPI), Sergipe (TRT-20) e Bahia (TJBA, TRT-5 e TRE-BA). Por outro lado, nos tribunais das regiões Centro-Sul, os índices tendem a ser menores, como no caso do Rio Grande do Sul (TRT-4), São Paulo (TJSP e TRE-SP), Santa Catarina (TJSC e TRE-SC) e o TRF-4, que abrange os três estados da região Sul (CNJa, 2024).

Essa desigualdade não se restringe aos cargos públicos, sendo evidenciada também na advocacia. Embora as mulheres representem mais de 50% do total de advogados no país, conforme aponta o Estudo Demográfico da Advocacia Brasileira (OAB, 2024), o número de mulheres ocupando altos cargos na área é significativamente baixo. Até o momento, apenas cinco mulheres ocuparam cargos na diretoria do Conselho Federal da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil): Marina Beatriz Silveira de Magalhães, que em 1995 se tornou a primeira mulher a integrar a Diretoria da OAB Nacional, assumindo o cargo de secretária-geral adjunta; Cléa Carpi da Rocha, eleita em 2007 como a primeira mulher para o cargo de secretária-geral e, no ano seguinte, tornando-se a primeira mulher a presidir interinamente o Conselho Federal da OAB; Márcia Regina Machado Melaré, que ocupou a presidência do

Conselho Federal em duas ocasiões durante o ano de 2011, quando era secretária-geral; Sayury Otoni, que em 2022 se tornou a terceira mulher a presidir interinamente a OAB Nacional e atualmente exerce o cargo de secretária-geral; e Milena Gama, que atualmente é Secretária-Geral Adjunta.

A área da docência no Brasil segue a mesma tendência de desigualdade de gênero. De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2023 (INEP, 2024), 327.966 docentes atuaram na educação superior no Brasil em 2023, sendo 177.599 na rede pública e 150.367 na rede privada. Os números apontam que, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, a faixa etária mais frequente é de 42 anos. No entanto, observa-se que o masculino predomina nas instituições públicas, enquanto o feminino é mais frequente nas privadas, embora os dados específicos não sejam apresentados. Vale ressaltar também que, segundo o Censo da Educação Superior 2022 (INEP, 2023), as mulheres ocupavam 47,3% das funções docentes no ensino superior, enquanto o Censo da Educação Superior de 2021 (INEP, 2022) revelou que os homens representavam 52,98% dos docentes.

Por isso o Direito, enquanto campo de relações de poder-saber tangenciado pelas disputas identitárias de gênero, deve “responder de forma mais efetiva aos desafios postos por um contexto contemporâneo complexo e permeado de novos conflitos” (Leite; Dias, 2015, p. 44). Segundo Leite e Dias (2015), o mundo jurídico não está restrito a um sistema formalizado pelo Estado, mas também depende da transmissão do conhecimento válido na sociedade e dos processos de pedagogização que reforçam o investimento neste estudo.

Assim, o currículo pode ser um artefato eficaz para a produção, o reconhecimento e a valorização da convivência entre sujeitos que experimentam seus corpos e relações em diferentes performances. A educação e o currículo produzem e reproduzem, a partir de certos incentivos sobre os corpos, os estereótipos sociais que marcam corpos, sexualidades e relações de gênero. Nesse sentido, observa-se que a escolarização sempre buscou a formação moral da alma capaz de regular a si mesma, mas é primeiramente sobre o corpo que ela tem sido exercida (Louro, 1997).

É importante que essas problematizações que envolvem a produção discursiva e não discursiva das relações de gênero alcancem níveis mais expressivos de articulação no meio social, questionando o binarismo latente e evidenciando a fragilidade da concepção binária e cis-heteronormativa diante da pluralidade de

performances reais vividas na sociedade. Dessa forma, é fundamental repensar as relações pedagógicas e as políticas curriculares com vistas à construção de relações em que corpos e prazeres possam viver singularmente.

4.2 Epistemologias Feministas e Educação Popular na América Latina

As epistemologias feministas latino-americanas, assim como as epistemologias feministas pós-estruturalistas, destacam a interseccionalidade, mas com uma ênfase particular nas especificidades da realidade latino-americana, como o racismo, o classismo e o patriarcado, além de outras formas de opressão. Essas epistemologias buscam valorizar o conhecimento e as experiências de mulheres indígenas, negras e de outras comunidades marginalizadas.

Nesta escrita, as epistemologias feministas latino-americanas são fundamentais para a discussão das relações de gênero enquanto proposição de transformação da produção curricular no campo científico e acadêmico do Direito. O objetivo é produzir ressonâncias às ações, pensamentos, narrativas e artes de existir de autoras e ativistas latino-americanas, com destaque para autoras fronteiriças como Gloria Anzaldúa, Luz Maceira Ochoa e María Lugones. O foco é compreender o ativismo feminista e a produção de conhecimentos dessas autoras enquanto repertórios interculturais de despatriarcalização das ciências e da educação na América Latina, inclusive na educação jurídica.

Ações políticas e pedagógicas interculturais favorecem a integração e valorização das culturas originárias e o desenvolvimento do pensamento feminista na América Latina. Nesse sentido, Gutiérrez (2020) aponta que a inclusão de uma perspectiva intercultural deve ir além da mera ação afirmativa ou de políticas específicas para grupos sociais, pois isso pode fragmentar a visão do nacional e distorcer a inclusão. Em vez disso, a interculturalidade deve ser encarada como um princípio que permeia a representação e a voz de todos os coletivos sociais.

As comunidades originárias latino-americanas, suas visões de mundo, suas práticas, valores e saberes próprios, precisam ser levados em conta nas políticas curriculares. A educação intercultural requer mudanças no campo curricular, pois este tende a reforçar a tradição científica moderna e o modelo civilizatório eurocêntrico, baseado na imagem de um humano universal e transcendental em detrimento da

diversidade cultural. Para tanto, indica-se a intersecção entre as epistemologias feministas e a educação popular como ação política e pedagógica propulsora do enfrentamento à opressão desencadeada desde a colonização europeia, que impôs a figura do homem branco, cristão e colonizador como central nas relações humanas e, conseqüentemente, na produção de conhecimentos dotado de cientificidade (Sardenberg, 2002).

O patriarcado e a colonialidade se constituem pela imposição do poder, ser e saber eurocêntrico como padrão majoritário de pensamento e ação política, mas têm sido confrontados pela produção epistemológica e ação política insurgente: “É a partir dessas compreensões que podemos avançar na construção de um feminismo descolonial latino-americano, com base popular, comprometida com os interesses de classe de uma grande parcela de mulheres que estão aliadas das estruturas de poder” (Silva, M., 2019, p. 188).

Cabe aqui apresentar outro ponto-chave que os estudos de Márcia Alves da Silva (2022) trazem sobre feminismos, no plural. A autora (2022, p. 02) especifica: “O feminismo que trato aqui é um feminismo de caráter descolonial”, enfatizando que busca incorporar as perspectivas de autoras/es e produções latino-americanas que reconhecem o “patriarcado aliado ao processo de colonialismo, ou, mais do que isso, colonialidade”. A autora recorre às contribuições de Aníbal Quijano, que elaborou o conceito de “colonialidade do poder”, para fundamentar essa perspectiva. Assim, mesmo reconhecendo que os povos periféricos não estão mais diretamente subjugados pelo poder colonial na contemporaneidade, Silva argumenta que este poder ainda subsiste, enraizado em paradigmas eurocêntricos e patriarcais de mundo.

O feminismo de(s)colonial torna-se ainda mais necessário frente a permanência e o agravamento das violências de gênero acometidas na sociedade ocidental contemporânea, especialmente nos países da América Latina, onde parece manter-se inabalada a herança cultural, patriarcal, colonialista e machista, graças aos privilégios desfrutados pelas subjetividades consideradas superiores e normais na ordem majoritária estabelecida.

Relações de gênero e violências praticadas contra mulheres negras e sexualidades periféricas foram e continuam sendo geradas através do poder-saber

disciplinar²⁶ e biopolítico²⁷, que hierarquiza e vulnerabiliza corpos e vidas posicionadas como inferiores e até mesmo descartáveis pelos poderes de morte, necropolíticas²⁸ da ordem social majoritária. Nesse sentido: “o patriarcado se refere a toda uma dinâmica de construção social e familiar na qual o homem (enquanto patriarca) submete todas as outras pessoas da família ao seu poder, especialmente as mulheres” (Silva, M., 2019, p. 188). Em relação aos povos do Sul Global, submetidos à colonização europeia, a hegemonia do patriarcado se alia ao colonialismo.

Importa destacar, em entrevista concedida a Spyer *et al.* (2019, p. 35), que Julieta Paredes (2019, p. 35) define o patriarcado como:

[...] é o sistema de todas as opressões, discriminações e violências que a humanidade vive; pela humanidade entendemos homens, mulheres e pessoas intersexuais. Estamos falando de corpo e não de gênero, ou seja: patriarcado, para nós, é o sistema de todas as opressões e violências que a humanidade e a natureza experimentam, mas esse sistema foi construído historicamente sobre os corpos das mulheres. Essa conceituação primeiro nos afasta do reducionismo que feministas de direita, neoliberais ou liberais, e outras feministas da esquerda também fazem. Essas feministas confundem machismo com patriarcado e isso as leva a lutar contra alguns homens e contra os homens ‘machistas’, acreditando que estão lutando contra o patriarcado. Se você se der conta, nós lutamos contra o machismo em nossas comunidades, isto é, contra homens e mulheres machistas. A diferença entre os dois é que as mulheres não se beneficiam do machismo das mulheres, ainda que elas também sejam machistas. Lutamos contra o machismo em nossas famílias, relacionamentos, comunidades, mas, como mulheres, temos que incorporar a especificidade das lutas de nossas mulheres contra um

²⁶ Foucault entende por disciplina uma forma de exercício de poder que: 1) é uma arte da distribuição dos indivíduos no espaço; 2) não exerce seu controle sobre os resultados, mas sobre os procedimentos; 3) implica uma vigilância constante sobre os indivíduos. É o poder da singularização, cujo instrumento fundamental é o exame. O exame de vigilância permanente, classificadora, que permite repartir os indivíduos, julgá-los, avaliá-los, localizá-los e, assim, utilizá-los ao máximo. As instituições disciplinares (o exército, o hospital, a fábrica, a escola) são, com efeito, instâncias de normatização. A repartição, a classificação, a diferenciação e a hierarquização dos indivíduos supõem uma regra que permita cada uma dessas operações (Hardt; Negri, 2001).

²⁷ De acordo com Foucault (2008) a biopolítica refere-se ao governo da vida das populações, que leva em consideração fenômenos coletivos de maior duração, tais como a proporção do nascimento, os óbitos, a taxa de reprodução, as enfermidades endêmicas, a higiene pública, a velhice, as relações com o meio ambiente e o urbanismo. Por isso, o governo biopolítico se vale de mecanismos de previsão e de estimativa estatísticas que tendem a estabelecer medidas globais cujo objetivo é o equilíbrio das taxas e índices referentes à vida da população, sua homeostase e sua regulação.

O poder biopolítico coloca em funcionamento tecnologias de governo da vida das populações - estatísticas, padrões numéricos, índices -, que agenciam a produção de condutas individuais e coletivas (Foucault, 2008). Em termos geopolíticos, a configuração da governamentalidade biopolítica tem ocorrido, desde o pós-guerra, em países posicionados no eixo central do capitalismo global, como Alemanha, Inglaterra, França e Estados Unidos, e nos países posicionados na periferia desse sistema - como Brasil, Argentina, México e Chile -, a partir das últimas décadas do século XX.

²⁸ Mbembe (2019) afirma que, no padrão civilizatório ocidentalizado, o biopoder está associado às políticas de morte, necropolíticas. Diz o autor: “Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado” (Mbembe, 2019, p. 18).

sistema de todas as opressões, que é o patriarcado, que também oprime os homens, as pessoas intersexuais e a natureza, mãe e irmã.

Na contramão do colonialismo e sua herança cultural androcêntrica, o protagonismo dos movimentos feministas de ativistas latino-americanas se fez e tem se fortalecido na luta pelos direitos das mulheres e demais grupos vulnerabilizados, povos originários, populações negras, pobres, crianças, pessoas LGBTQIAP+. Movimentos feministas latino-americanos contra-hegemônicos produzem epistemologias próprias, que servem de referencial para a transformação de relações de gênero na vida social e na educação.

Os movimentos feministas latino-americanos e a produção de conhecimentos de autoras e ativistas latino-americanas - brancas, negras, indígenas, mestiças, mulatas, chicanas, mexicanas, transexuais, entre outras - colocam em questão o poder majoritário do patriarcado colonial. Com base nesse entendimento, trago à tona o ativismo e o pensamento construídos por Anzaldúa, Ochoa e Lugones em relação às epistemologias feministas latino-americanas e à educação popular.

4.2.1 Viver entre fronteiras: a epistemologia feminista de Anzaldúa

Gloria Anzaldúa, mulher fronteira, de cor, campesina, trabalhadora e lésbica, traduz sua vivência e atuação política na literatura que escreve e expressa seu engajamento aos movimentos feministas latino-americanos. Anzaldúa, nasceu no Vale do Rio Grande, no Texas, na fronteira entre México e Estados Unidos. Oriunda de uma família pobre e campesina, enfrentou desde os primeiros meses de vida dores intensas causadas por um desequilíbrio hormonal, somente aliviadas com a cirurgia de histerectomia aos 38 anos, uma experiência traumática. Teve a infância marcada pelo trabalho nos campos, mas buscava por momentos de liberdade e expressão criativa com a escrita de contos noturnos (Ferreira, 2023).

Relatos profundos e emocionantes são apresentados em seu ensaio intitulado “*La Prieta*”, publicado em “Essa ponte que chamo de minhas costas: escritos por mulheres radicais de cor” (Moraga, Anzaldúa, 1984, *tradução minha*)²⁹, coeditado por Cherrie Moraga:

²⁹ Texto original: “This bridge called my back: writings by radical women of color” (Moraga, Anzaldúa, 1984).

Como me afastar da jornada infernal que a doença me impôs, das noites alquímicas da alma. Desmembrada, esfaqueada, assaltada, espancada. Minha língua (espanhola) arrancada da boca, deixada sem voz. Meu nome roubado de mim. Minhas entranhas violadas com o bisturi do cirurgião, útero e ovários jogados no lixo. Castrada. Separada de minha própria espécie, isolada. Meu sangue vital sugado por meu papel como nutridora feminina - a última forma de canibalismo (Anzaldúa, 1984, p. 231-232, *tradução minha*)³⁰.

Anzaldúa escreve sobre a dificuldade de conciliar o trabalho no campo com os estudos universitários. Diz ter escapado do destino tradicionalmente imposto às mulheres chicanas mais pobres que, na sua época, era viver nos campos trabalhando para sobreviver, casar e ter filhos. Sua busca por outras possibilidades a levou à Universidade Pan American, onde se formou em Artes e Literatura Inglesa. Posteriormente, tornou-se professora e mestre em educação artística e literatura pela Universidade de Austin. A inserção nos movimentos campestres e feministas aconteceu na década de 1970 (Ferreira, 2023).

Após enfrentar obstáculos na academia devido à resistência aos estudos feministas, Anzaldúa se mudou para São Francisco, onde formou grupos de escritoras feministas. Percebeu a predominância de mulheres brancas nesses espaços como elemento dificultador da percepção das assimetrias das relações de gênero marcadas por desigualdades étnico-raciais. Essas experiências a inspiraram a unir vozes marginais e a incluir todas as formas de opressão em suas discussões. Em 1981, passou a lecionar no Programa de Estudos sobre Mulheres da Universidade de São Francisco (Ferreira, 2023).

Em 1981, Anzaldúa e Moraga escreveram sobre a atuação política e pedagógica de mulheres marginalizadas na sociedade e movimentos feministas latino-americanos na obra intitulada *"This bridge called my back, writings by radical women of color"* (Moraga, Anzaldúa, 1984). Essa obra se constitui como um espaço inclusivo para as vozes das mulheres de cor, rompendo o silêncio imposto não apenas pela sociedade, mas também dentro do próprio movimento feminista branco.

O poder majoritário das elites brancas, tanto na vida social como um todo quanto na distribuição do conhecimento dotado de cientificidade, se perpetua

³⁰ Texto original: "How to turn away from the hellish journey that the disease has put me through, the alchemical nights of the soul. Torn limb from limb, knifed, mugged, beaten. My tongue (Spanish) ripped from my mouth, left voiceless. My name stolen from me. My bowels fucked with a surgeon's knife, uterus and ovaries pitched into the trash. Castrated. Set apart from my own kind, isolated. My life-blood sucked out of me by my role as woman nurturer – the last form of cannibalism" (Anzaldúa, 1984, p. 231-232).

mediante o pacto da branquitude (Bento, 2022). Diz a autora que o pacto da branquitude é uma espécie de narcisismo, no qual “as formas de exclusão e manutenção dos privilégios nos mais diferentes tipos de instituições” levam a negação do outro, do diferente visto como ameaça: “Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma de como reagimos a ele” (Bento, 2022, p. 18).

Vozes de mulheres fronteiriças desafiam silenciamentos por meio da escrita forte, aplacável, visceral. Para Anzaldúa, a escrita cria a liberdade que o mundo real lhes nega:

21 de maio de 1980

Queridas mulheres de cor, companheiras no escrever.

Sento-me aqui, nua, ao sol, máquina de escrever sobre as pernas, procurando imaginá-las. Mulher negra, junto a uma escrivainha no quinto andar de algum edifício de Nova Iorque. Sentada em uma varanda, no sul do Texas, uma chicana abana os mosquitos e o ar quente, tentando reacender as chamas latentes da escrita. Mulher índia, caminhando para a escola ou trabalho, lamentando a falta de tempo para tecer a escrita em sua vida. Asiático-americana, lésbica, mãe solteira, arrastada em todas as direções por crianças, amantes ou ex-marido, e a escrita. (...)

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais: sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos diz a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? (...)

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito da minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (Anzaldúa, 2000, p. 229-232).

Como diz Loponte (2021), na escrita chicana de Anzaldúa, é possível sentir a pulsante vitalidade da língua, o palpitar do coração e o fervilhar do sangue. Anzaldúa convoca outras mulheres posicionadas à margem do padrão civilizatório e societário a quebrar a tradição do silêncio a elas imposto historicamente, e reinventar a identidade mulher mestiça, mesclada a sua identificação como feminista latino-

americana queer: “(...) sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados” (Anzaldúa, 2005, p. 708).

Ao ressignificar as noções de gênero, etnia e sexualidade, que foram difundidas pelo poder e o saber opressivo majoritário, Anzaldúa, junto com outras chicanas, promove a “voz triplamente diferente’: mulher, mestiça e lésbica”. Sua narrativa abraça uma concepção de fronteira que transcende os limites físicos, destacando também as fronteiras sociais invisíveis que exercem controle sobre os sujeitos (Santos, 2014, p. 03).

A obra de Anzaldúa desarticula o conceito de mulher e a identidade indígena ou hispânica que não se encaixa nos padrões societários e epistêmicos da identidade mestiça, inventada no contexto específico da cultura chicana na fronteira colonizadora e colonial. Seu objetivo é não apenas incluir a experiência chicana, mas abranger outras mulheres que se identifiquem com a noção de hibridez local (Ferreira, 2023).

Anzaldúa (2005) transcende dualidades e padrões estabelecidos. Sua obra conclama uma “*conciencia mestiza*” que transcende fronteiras culturais, étnico-raciais, de gênero e sociais, desafiando normas e crenças pré-concebidas. Para isso, instiga as *mestizas* a se apoiarem mutuamente e a se envolverem ativamente nas lutas feministas. Nas palavras de Anzaldúa (2005, p. 711): “A luta da *mestiza* é, acima de tudo, uma luta feminista”.

A análise da história de vida e das obras de Anzaldúa nos remete às vozes de outras mulheres latino-americanas que se movem entre fronteiras culturais. Assim como Ochoa, escritora e ativista cuja escrita interliga o feminismo à educação popular.

4.2.2 Educação popular nas experiências feministas e obras de Ochoa

Luz Maceira Ochoa nasceu em 1974, no México, assim como Anzaldúa. Especializada em estudos de gênero na educação e educação cidadã, Ochoa concluiu o mestrado em Estudos de Gênero pelo *El Colegio de México* e o doutorado em Pesquisas Educacionais pelo *Cinvestav*. Atualmente, é professora e pesquisadora na

UPN-Ajusco, com ênfase em diversidade e interculturalidade (Maceira, 2009, *tradução minha*)³¹.

Ochoa escreveu o livro “*El Sueño y la Práctica de Sí. Pedagogía Feminista: una Propuesta*” (2008), onde articula o pensamento e atuação política de mulheres da América e a educação popular, propondo uma ação pedagógica que provoque a reflexão crítica dos conflitos de gênero e a tomada de consciência através do ativismo feminista. Assim, afirma que as organizações civis são espaços de criação e impulso do feminismo, sendo fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia feminista. Nas palavras de Ochoa:

O vínculo entre o feminismo e a educação popular tem uma força distinta em cada caso e é trabalhado em maior ou menor medida, em termos de uma crítica e reelaboração da educação popular a partir da ótica feminista e das necessidades do trabalho com mulheres. Na maioria dos casos, o feminismo e a educação popular são identificados como perspectivas convergentes, tanto pela perspectiva de construção social da realidade que subjaz a ambas, pelo objetivo emancipador, quanto pelo que implicava, para o fortalecimento das mulheres, em termos práticos, a participação em um projeto de educação popular (Ochoa, 2008, p. 138).³²

A Pedagogia Feminista de Ochoa (2008) é fundamentada na análise de projetos e experiências de três organizações civis em que se envolveu e promoveu atividades educativas feministas no México: “*la Coordinadora Rural Feminista Indígena (Comaletzin), el Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) y el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir (ILSB)*” (2008, p. 34).

Ochoa (2008) destaca a relação entre o feminismo e a educação popular, ressaltando que essa conexão varia de intensidade e profundidade em diferentes contextos. Ela observa que, na maioria dos casos, o feminismo e a educação popular são percebidos como perspectivas convergentes, compartilhando uma visão de construção social da realidade e um objetivo emancipador: “*Como lo señalé, hay una*

³¹ Texto original: “[...] doctora en Investigaciones Educativas por el Cinvestav, maestra en Estudios de Género por El Colegio de México. Es especialista en estudios de género en la educación y educación-ciudadana, temas sobre los cuales ha escrito varios libros y un par de manuales. Es profesora-investigadora de la upn-Ajusco en el área de diversidad e interculturalidad” (Maceira, 2009).

³² Texto original: “El vínculo entre el feminismo y la educación popular tiene una fuerza distinta en cada caso y está trabajado en mayor o menor medida, en términos de una crítica y reelaboración de la educación popular desde la óptica feminista y las necesidades del trabajo con mujeres. En la mayoría de los casos el feminismo y la educación popular se identifican como perspectivas convergentes, tanto por la perspectiva de construcción social de la realidad que subyace a ambas, por el objetivo emancipador, como por lo que implicaba para el fortalecimiento de las mujeres en términos prácticos el participar en un proyecto de educación popular” (Ochoa, 2008, p. 138).

relectura de la educación popular, los principios de ésta se entrecruzan con una óptica feminista y se ponen en juego sus convergências como pedagogías críticas y liberadoras para hacer un trabajo con las mujeres” (Ochoa, 2008, p. 139).

Também Rosa (2019, p. 102) argumenta que as feministas têm subvertido a Educação Popular: “provocando olhar para novos temas, estabelecendo outros questionamentos e caminhos metodológicos das práticas educativas escolares e comunitárias”. Esse movimento visa (re)criar uma educação que valorize as histórias e saberes das mulheres, integrando-os ao processo educativo, com especial atenção às experiências feministas e à realidade do trabalho e das lutas cotidianas das mulheres:

Ouvir o que as mulheres disseram e tem a dizer quanto a educação é uma opção epistemológica, includente e humanizadora. Questionar quais suas contribuições, que temas problematizam, como pensam a educação, são exemplos de temas que a educação popular deve se preocupar. Nesse (re) pensar as mulheres como/nas fontes pedagógicas estamos encontrando temas que não estão sendo trabalhados na formação de professores/as, tampouco estão anunciados em nossas pesquisas no campo da educação popular. O próprio conceito de Pedagogia Feminista precisa ser melhor trabalhado e estudado. Optamos por apresentar a Luz Maceira Ochoa e a sua compreensão sobre Pedagogia Feminista. Trata-se de uma pedagogia que se propõe romper com o patriarcado (Rosa, 2018, p. 05).

Rosa (2018) reforça que os estudos feministas de Ochoa fortalecem o campo da Educação Popular. A autora conclui que as pedagogias feministas, em interação com as lutas feministas latino-americanas, têm promovido uma ampliação do debate no campo da Educação Popular, na medida em que resgatam os saberes e as práticas das mulheres. Segundo ela, a construção de uma Pedagogia Popular Feminista é um processo contínuo e colaborativo, onde o conhecimento é produzido coletivamente, enriquecendo a prática educativa com base nas vivências e saberes das mulheres.

Como diz Márcia Alves da Silva (2022), a Pedagogia Feminista de Ochoa apresenta dois alicerces: um alicerce filosófico-político, que se caracteriza pela “identidade e sentido de uma pedagogia feminista”, o qual implica “(...) na busca de construção de um projeto de sociedade diferente, sem opressão nem subordinação feminina, sem nenhum tipo de discriminação e com maior liberdade para todas as pessoas”; interligado ao alicerce teórico-conceitual que se refere à visão dos sujeitos e das sujeitas como seres em construção, o que implica reconhecer sua dimensão sexual e de posição social específica perante o mundo e os processos educativos.

Nesse sentido, de acordo com a autora, o processo educativo deve partir das experiências de vida, das diferenças, emoções e dores, para que cada pessoa possa recuperar-se, decidir e fazer de si mesma o que desejar. Trata-se de uma perspectiva ética, contemplada no horizonte de justiça, de igualdade, de liberdade e de solidariedade, que não somente é um ideal a alcançar, mas que supõe que os processos educativos procurem gerar e aprender valores éticos (Silva, M., 2022, p. 06).

A escrita de Ochoa pode ser considerada marco da construção de uma Pedagogia Feminista Latino-Americana. Entende-se que o livro *“El sueño y la práctica de sí. Pedagogía Feminista: una propuesta”* junto com outras obras de feministas latino-americanas possuem um viés político e pedagógico de enfrentamento ao patriarcado e ao colonialismo, constituindo repertórios interculturais de despatriarcalização do campo científico e da educação na América Latina.

Nesse contexto, Walsh (2019) ressalta que a interculturalidade representa um paradigma que não só questiona e transforma a colonialidade do poder, mas também evidencia a diferença colonial:

Em suma, a interculturalidade é um paradigma ‘outro’, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica ‘outra’ a esse conceito - uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta (Walsh, 2019, p. 27).

Nesse processo, a interculturalidade emerge como conceito de uma perspectiva ontoepistemológica, cuja abordagem e posicionamento configuram “a diferença colonial, as políticas da subjetividade do movimento e seu pensamento e as ações relacionadas com o problema da colonialidade do poder”. A subordinação decorrente da diferença colonial cria as condições para o projeto de interculturalidade, que está inter-relacionado. Além disso, essas interconexões fundamentam o “posicionamento crítico fronteiriço, cujo caráter epistêmico, político e ético orienta-se para a diferença e a transformação das matrizes do poder colonial” (Walsh, 2019, p. 28).

Ou seja, tanto em termos de pensamento como de práxis, os repertórios interculturais desmontam as categorias do pensamento eurocêntrico, propondo alternativas reais de despatriarcalização do poder, do ser e do saber. Assim, as

epistemologias feministas de ativistas e escritoras latino-americanas trazem em si uma abordagem educacional comprometida com a prática de liberdade das mulheres fronteiriças. Essa Pedagogia Feminista Popular implica não apenas na adoção da Educação Popular como uma abordagem política e metodológica na produção científica, mas, principalmente, na promoção de uma “Educação Popular Feminista” nas práticas cotidianas das escolas e universidades (Rosa; Silva, 2017, p. 97).

Entendo que essa proposta vai ao encontro das experiências e dos conhecimentos de Anzáldua e Ochoa aqui estudados, pois ambas nos instigam a repensar a educação como um espaço de inclusão real das culturas originárias, comunitárias e fronteiriças. A interculturalidade é, portanto, um elemento crucial para uma educação plural, na qual o discurso pedagógico ofereça caminhos concretos para a potencialização e emancipação das mulheres latino-americanas.

4.2.3 Colonialidade de Gênero: um conceito chave de María Lugones

O pensamento de María Lugones também constitui a ampla perspectiva epistemológica feminista que, na contemporaneidade, ainda vive as marcas da colonialidade nos corpos racializados pelo patriarcado.

Importante sinalizar que, quando se pesquisa sobre María Lugones no Brasil, muitas vezes se cria uma imagem equivocada, vinculando-a ao feminismo argentino. Contudo, Lugones não era nem branca, ‘*portenã*’³³ de criação, mas sim descendente de povos originários, nascida e criada em Los Toldos, uma pequena cidade, distante da capital argentina. Em sua própria família, era chamada de “A Negra”. Essa vivência pessoal reflete diretamente seu envolvimento nas lutas pelas reivindicações das “mulheres de cor” nos Estados Unidos, ações que eram fundamentadas em sua própria experiência de vida, marcada por uma resistência autêntica e pessoal (Veiga; Bidaseca, 2022, p. 02).

María Cristina Lugones (1944-2020), mestre e doutora em Filosofia pela *University of Wisconsin*, Madison (EUA), desenvolveu uma reflexão teórica que entrelaça suas experiências pessoais com seu engajamento político. Reconhecida como uma das principais vozes do feminismo decolonial e da crítica à colonialidade

³³ A expressão “*portenã* de criação” refere-se a alguém que foi criada na cidade de Buenos Aires, que é chamada de “*La Porteña*” por ser a capital e principal porto da Argentina.

de gênero, sua trajetória intelectual foi profundamente marcada por sua vivência como mulher de cor e lésbica, o que a levou a questionar as estruturas coloniais e patriarcais que perpassam a vida social no mundo ocidentalizado. Costumava se definir como pedagoga popular, um título que a aproximou das comunidades latinas e chicanas, sendo responsável pela criação da “*Escuela Popular Norteña*”, em Valdés, Novo México. Além disso, iniciou seu trabalho com grupos feministas aprofundando sua atuação no campo da educação popular e do feminismo decolonial (Veiga; Bidaseca, 2022; Bidaseca; Costa, 2022).

No final da década de 1980, Lugones escreveu o artigo *Playfulness, ‘World’-Travelling, and Loving Perception*, publicado na Revista *Hypatia* em 1987, no qual abordava a ideia de “viajar-mundos”. Ela a entendia como a possibilidade de transitar entre diferentes “mundos” e até habitar múltiplos desses mundos simultaneamente.

Já no início dos anos 1990, Lugones teve contato com a Oficina de História Oral (THOA) em La Paz, Bolívia, fundada pela socióloga Silvia Rivera Cusicanqui. Durante esse período, aproveitando suas viagens sempre que a saúde permitia, ela teve a oportunidade de aprender a língua aimará com Filomena Miranda Casas, professora da língua, e esse contato com a cosmovisão aimará, juntamente com sua percepção sobre a exploração capitalista e a opressão colonial, consolidou seu engajamento com os feminismos de Abya Yala³⁴. Dessa forma, Lugones também se envolveu com a pedagogia decolonial, reconhecendo que o feminismo não deveria se restringir a uma perspectiva eurocêntrica, mas sim abraçar a resistência das mulheres em Abya Yala, entendendo que a luta contra a colonialidade deveria ser um esforço coletivo, abrangendo diversas culturas, práticas e epistemologias (Bidaseca; Costa, 2022).

Na década de 1990, Lugones passou a integrar o programa modernidade/decolonialidade, também conhecido como virada decolonial, ao lado de Walter Dignolo e Catherine Walsh, entre outras/os. Suas contribuições se mostraram essenciais para o feminismo decolonial, oferecendo uma análise crítica da colonialidade de gênero, raça e decolonialidade. Lugones questionou a maneira como

³⁴ Dessa forma, conforme Márcia Alves da Silva (2019), retomo aqui esse termo como, [...] forma de ressaltar a noção de pertencimento cultural e político, como elemento fundante na construção de uma epistemologia feminista descolonial, pois, da mesma forma que os povos originários sofreram com o processo de colonialismo, as mulheres pertencentes a esses povos também sofreram o mesmo processo, aliado ao estabelecimento de um sistema patriarcal machista eurocêntrico (Silva, M., 2019, p. 182).

o colonialismo europeu impôs uma dicotomia entre os colonizadores e os colonizados, racializando e desumanizando as populações nativas e africanas. Em seus estudos, ela argumentou que o sistema de gênero imposto pela colonização não é uma estrutura natural, mas uma construção voltada para a dominação capitalista e racial (Lugones, 2014).

Lugones (2014) propõe uma crítica ao confrontar a teoria da “colonialidade do poder”, de Quijano com sua própria concepção de colonialidade de gênero, o que representa uma ampliação e aprofundamento das ideias originais. A proposta de Quijano sobre a colonialidade do poder é reconfigurada por Lugones ao integrar questões de gênero, raça e sexualidade de forma interseccional, ou seja, reconhecendo como essas dimensões se entrelaçam e afetam as mulheres de maneira única e específica. Segundo Lugones, a estrutura colonial e patriarcal nunca reconheceu as mulheres não brancas como “mulheres” de fato, considerando-as desprovidas de gênero e tratando-as como “não-humanas”. As sexualidades dessas mulheres eram vistas como anormais e suas identidades raciais associadas à subordinação e à marginalização.

O conceito de “colonialidade de gênero” é um elemento central na obra e vida de Lugones e se refere ao processo de desumanização imposto pelas potências coloniais, que não só exploraram as mulheres indígenas e negras, mas também as reduziram a uma condição de invisibilidade e negação de sua subjetividade. Como expressa Lugones (2008, p. 94):

(...) faz parte de sua história que, no Ocidente, apenas as mulheres burguesas brancas foram reconhecidas como mulheres. As mulheres excluídas por e nessa descrição não eram apenas subordinadas, mas também eram vistas e tratadas como animais, de uma forma mais profunda do que a identificação das mulheres brancas com a natureza, com as crianças e com os animais pequenos. As mulheres não-brancas eram consideradas animais no sentido profundo de serem seres ‘sem gênero’, marcadas sexualmente como fêmeas, mas sem as características da feminilidade (Lugones, 2008, p. 94, *tradução minha*).³⁵

³⁵ Texto original: “[...] es parte de su historia, que, en el Occidente, sólo las mujeres burguesas blancas han sido contadas como mujeres. Las hembras excluidas por y en esa descripción no eran solamente sus subordinadas sino también eran vistas y tratadas como animales, en un sentido más profundo que el de la identificación de las mujeres blancas con la naturaleza, con los niños, y con los animales pequeños. Las hembras no-blancas eran consideradas animales en el sentido profundo de ser seres ‘sin género’, marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad” (Lugones, 2008, p. 94).

Lugones afirma que a categoria “gênero” é tão central e indispensável quanto a categoria “raça” para a validade do padrão colonial de poder e conhecimento. Da mesma forma, questiona o estatuto totalizante da raça, cuja limitação reside em considerar o gênero anterior à sociedade e à história, o que naturaliza as relações de gênero, a heterossexualidade e os efeitos da pós-colonialidade. Assim, a autora propõe o “sistema de gênero colonial moderno” na análise da colonialidade do poder.

Segundo María Lugones (2014, p. 935), observar as mulheres não brancas envolve ir além da lógica “categorial”, e utilizá-la como uma ferramenta para aprofundar a teorização sobre a “lógica opressiva da modernidade colonial”. O uso de dicotomias hierárquicas e de lógica categorial é fundamental para o pensamento capitalista e colonial moderno, especialmente no que diz respeito às questões de raça, gênero e sexualidade.

O que estou propondo ao trabalhar rumo a um feminismo descolonial é, como pessoas que resistem à colonialidade do gênero na diferença colonial, aprendermos umas sobre as outras sem necessariamente termos acesso privilegiado aos mundos de sentidos dos quais surge a resistência à colonialidade. Ou seja, a tarefa da feminista descolonial inicia-se com ela vendo a diferença colonial e enfaticamente resistindo ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la. Ao vê-la, ela vê o mundo renovado e então exige de si mesma largar seu encantamento com ‘mulher’, o universal, para começar a aprender sobre as outras que resistem à diferença colonial (Lugones, 2014, p. 948).

Seu trabalho, ainda hoje, reverbera no debate sobre as relações entre feminismo, colonialismo e resistência. Lugones foi pioneira ao refletir sobre como as categorias de gênero e raça não apenas se intercalam, mas se constroem mutuamente, reforçando uma lógica colonial de dominação.

Nesse sentido, Costa e Bidaseca (2022) destacam que uma das contribuições mais importantes de Lugones aparece no texto “*Multiculturalismo radical y feminismo de las mujeres de color*” (2005). Nele ocorre uma mudança decisiva, de uma lógica da opressão para uma lógica da resistência. A própria lógica da opressão levou a dominação cultural e de gênero a se disfarçar. A “máscara multicultural”, um conceito desenvolvido por ela, aponta para a forma como o multiculturalismo hegemônico pode ser utilizado para mascarar as desigualdades e a opressão que continuam a existir nas sociedades pós-coloniais, em especial para as mulheres de cor.

A máscara feminista é a que se opõe a uma versão de feminilidade que foi tida como atribuída unicamente a mulheres que, em termos de raça, classe e sexualidade, foram entendidas como subordinadas apenas aos burgueses brancos. Esse feminismo tem sido complacente com a submissão de todas as outras mulheres. Tanto a máscara multicultural quanto a feminista participam de uma lógica de falsa universalização. A hegemonia cultural que os poderes europeus conseguiram por meio do colonialismo se expressou como uma adequação de cultura e conhecimento com a cultura e o conhecimento europeus. A subordinação das mulheres vinculada apenas ao poder branco masculino foi confundida com a submissão de todas as mulheres. O deslocamento que o multiculturalismo radical e os feminismos das Mulheres de Cor representam foi expressado vigorosamente por Glissant e Lorde, que escreviam ambas de dentro de uma lógica de resistência (Lugones, 2005, p. 61-62).³⁶

Sua contribuição teórica e política foi crucial para o desenvolvimento do feminismo decolonial e permanece relevante para os estudos contemporâneos sobre raça, gênero e sexualidade, destacando como as estruturas coloniais continuam a se reproduzir no presente e como, através da resistência, é possível questionar e subverter essas opressões.

4.3 Abordagem De(s)colonial na Educação Jurídica

[...] marco isto como um começo, mas é um começo que afirma um termo profundo que Maldonado Torres chamou de 'giro descolonial'. As perguntas proliferam neste momento e as respostas são difíceis. Elas requerem colocar, novamente, a ênfase em metodologias que se adequam a nossas vidas, de maneira que o sentido de responsabilidade seja máximo. Como aprendemos umas das outras? Como faremos isso sem nos causar dano, mas com a coragem de retomar a tessitura do cotidiano que pode revelar profundas traições? Como nos entrecruzarmos sem assumir o controle? Com quem fazemos esse trabalho? (Lugones, 2014, p. 950).

Vimos que as epistemologias feministas são constituídas em variados movimentos feministas, desbravados nas contingências de cada contexto histórico, político e cultural. Na América Latina, Anzaldúa, Ochoa e Lugones constroem uma

³⁶ Texto original: "La máscara feminista es la que se opone a una versión de la femineidad que se ha atribuido únicamente a mujeres que, en términos de raza, clase y sexualidad, se han entendido como subordinadas sólo a los burgueses blancos. Este feminismo ha sido complaciente con la sumisión de todas las demás mujeres. Tanto la máscara multicultural como la feminista participan de una lógica de falsa universalización. La hegemonía cultural que los poderes europeos consiguieron por medio del colonialismo se expresó como una adecuación de cultura y conocimiento con la cultura y el conocimiento europeos. La subordinación de las mujeres vinculada sólo al poder blanco masculino fue confundida con la subordinación de todas las mujeres. El desplazamiento que el multiculturalismo radical y los feminismos de las Mujeres de Color representan ha sido expresado vigorosamente por Glissant y Lorde, que escribían ambas desde dentro de una lógica de la resistencia" (Lugones, 2005, p. 61-62).

perspectiva singular que entrelaça o ativismo político dos movimentos e pensamentos feministas à educação popular. Essa intersecção é fundamental para compreender a diversidade das experiências vividas por mulheres em diferentes contextos culturais e sociais, possibilitando uma abordagem intercultural que desestabiliza as epistemologias dominantes e valoriza as vozes e saberes de comunidades fronteiriças.

Como assinalado pelas pesquisadoras feministas latino-americanas Graziela Rinaldi da Rosa e Márcia Alves da Silva (2017), dessa perspectiva de articulação entre as epistemologias feministas e a educação popular resulta a construção de uma Pedagogia Feminista Popular na América Latina, a qual estabelece um compromisso político-epistemológico e projeta a descolonização e despatriarcalização das vidas, dos corpos e das relações sociais injustas e desiguais. Ao analisar as biografias e obras de Anzaldúa, Ochoa e Lugones, compreende-se a potencialidade da relação entre o pensamento feminista latino-americano e a educação popular como ferramenta política, epistemológica e ontológica de combate à hegemonia do patriarcado e do colonialismo.

As experiências, expressões do pensamento e saberes de mulheres chicanas e mestiças, como Anzaldúa, Ochoa e Lugones, permitem perceber que questões como racismo e discriminação devem ser abordadas nos currículos, já que a educação não deve apenas reconhecer, mas também valorizar a pluralidade étnica, cultural e linguística presente na América Latina.

Por isso, enfatiza Márcia Alves da Silva (2020), é fundamental a construção de uma teoria feminista educacional que incorpore as demandas de gênero, classe e raça-etnia aos pensamentos produzidos pelas feministas, constituindo uma pedagogia feminista fundada nas bases da Educação Popular.

Repertórios interculturais, constituídos a partir da intersecção entre o pensamento feminista latino-americano e a educação popular, servem de referência para a reconfiguração dos conhecimentos transmitidos nos espaços pedagógicos das escolas e universidades, de modo que se possibilite a construção de novas perspectivas, currículos e políticas curriculares.

Novas abordagens teóricas, metodológicas e epistemológicas do campo científico do Direito têm surgido a partir de uma visão e compreensão holística das ciências em todas as áreas do conhecimento humano. É o que se observa na

produção científica de autores/as pesquisadores/as que investem na discussão das demandas sociais via abordagem decolonial.

O movimento da decolonialidade vem sendo forjado como uma reviravolta epistêmica em construção, pois trata-se de “uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade”, ou seja, “uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço, subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente” (Maldonado-Torres, 2019, p. 35-36).

Lugones (2014) nos convida a repensar as estruturas de poder-saber que moldam as relações sociais e a compreender as práticas sociais que perpetuam essas opressões a partir de um feminismo descolonial, que desafie as estruturas coloniais que nos formaram e ainda nos condicionam.

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”. Deve incluir “aprender” sobre povos. Além disso, **o feminismo não fornece apenas uma narrativa da opressão de mulheres. Vai além da opressão ao fornecer materiais que permitem às mulheres compreender sua situação sem sucumbir a ela.** Começo aqui a fornecer uma forma de compreender a opressão de mulheres subalternizadas através de processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista e heterossexualismo. Minha intenção é focar na subjetividade/intersubjetividade para revelar que, desagregando opressões, desagregam-se as fontes subjetivas/intersubjetivas de agenciamento das mulheres colonizadas. Chamo a análise da opressão de gênero racializada capitalista de “colonialidade do gênero”. Chamo a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo descolonial” (Lugones, 2014, p. 940-941, *grifos meus*).

Portanto, conclui Lugones (2014, p. 949): “Não se resiste sozinha à colonialidade do gênero. Resiste-se a ela desde dentro, de uma forma de compreender o mundo e de viver nele que é compartilhada e que pode compreender os atos de alguém, permitindo assim o reconhecimento”.

Em meio a essa construção de outros mundos possíveis, interessa pensar que a configuração da Educação Jurídica precisa ser posta em questão frente aos tempos presentes, nos quais a formação e atuação profissional na área do Direito exige

imersão na vida social e nos problemas que derivam da tradição jurídica e do pensamento colonial. Conforme ressalta Lugones (2014):

Ao pensar a colonialidade do gênero, eu complexifico a compreensão do autor sobre o sistema de poder capitalista global, mas também critico sua própria compreensão do gênero visto só em termos de acesso sexual às mulheres. Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos (Lugones, 2014, p. 939).

Diante do exposto, observa-se que os feminismos contemporâneos, como o negro, de(s)colonial, lésbico, entre outros, se opõem à concepção predominante de uma categoria homogênea e universal de gênero. Isso ocorre porque essa categoria, ao representar valores ocidentais e hegemônicos, exclui diversas outras. Nesse contexto, é possível – mais do que isso, urgente – repensar as bases epistemológicas da educação jurídica, trazendo para o centro do debate em torno da produção curricular outras perspectivas políticas, pedagógicas e epistemológicas.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E EPISTEME DO DIREITO E DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

*É preciso destruir tudo aquilo que o jogo apaziguante dos reconhecimentos permitia. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa 'reencontrar' e sobretudo não significa 'nos reencontrarmos'. A história será 'efetiva' à medida que reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a ele mesmo. Ela não deixará debaixo de si nada que tivesse a estabilidade asseguradora da vida ou da natureza; não se deixará levar por nenhuma obstinação muda na direção de um fim milenar. Ela irá esvaziar aquilo sobre o que se costuma fazê-la repousar, e se obstinará contra sua pretensa continuidade. **Porque o saber não é feito para compreender; ele é feito para cortar***
(Foucault, 2000, p. 272, grifo meu).

Neste capítulo, apresento o aporte teórico acerca da configuração do Direito no Brasil e, conseqüentemente, da educação jurídica, tendo como base conceitos foucaultianos, que servem de subsídio para analisar as contingências históricas, políticas, sociais e culturais que compõem o campo jurídico e a formação nessa área científica e acadêmica.

Foucault (2002) analisa as contingências históricas nas quais o discurso jurídico se constituiu como um domínio de poder-saber que regula as práticas sociais. Em suas pesquisas, o autor visava mostrar como as práticas sociais podem engendrar domínios de saber que não apenas trazem à tona novos objetos, conceitos e técnicas, mas também geram formas totalmente novas de sujeitos. Isso implica no surgimento do sujeito do conhecimento (o saber homem) por meio da história dos domínios científicos que regulam as relações sociais, sob condições históricas nas quais a verdade jurídica se manifesta.

Segundo Foucault (2006), o surgimento e o funcionamento do aparato jurídico ocorrem por meio do poder pastoral e do fortalecimento das instituições que o exercem, permitindo o desenvolvimento das ciências humanas. O autor destaca que uma sociedade como a ocidental, e hoje se pode dizer que a mundial, produz, a cada instante, verdades que não podem ser dissociadas do poder e de seus mecanismos, pois esses mecanismos tornam possíveis e induzem produções de verdade que, por sua vez, têm efeitos de poder.

A obra de Foucault "As palavras e as coisas" é um dos seus estudos que evidencia as práticas discursivas como dispositivo que institui verdades em torno do humano, objetivado e subjetivado pelas Ciências Humanas. É no interior dos próprios

discursos científicos modernos que se estabelecem concepções do que é o homem enquanto categoria universal de uma epistemologia calcada no cientificismo moderno, e que estabelece a verdade do humano como a própria finitude (Foucault, 1999).

Conforme explica Foucault (2012), o discurso é constituído por práticas discursivas e não discursivas, que formam dispositivos de poder-saber e regimes de verdade que incidem nas formas de subjetivação. Além de estabelecer aquilo que é dito, a materialidade do discurso refere-se àquilo que não é dito e concerne a gestos, atitudes, comportamentos e organização dos espaços. Logo, trata-se de compreender os discursos como materialidades e não apenas:

[...] conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2012, p. 55).

Dessa forma, como explica Foucault (2002, p. 17): “O conhecimento não é instintivo, é contrainstintivo, bem como ele não é natural, é contranatural”. De acordo com esse entendimento: “As condições políticas, econômicas, de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade”.

Assim, a verdade é um processo que se coaduna inclusive com as práticas judiciárias vigentes. Além disso, de acordo com Foucault (2008), o poder-saber jurídico age como moldura de regulação da vida social, pois o aparato jurídico serve como mecanismo de equilíbrio. As leis e os modos de operá-las constituem práticas discursivas e não discursivas que moldam um modo de agir na vida social. Cabe entender, portanto, que as relações jurídicas e os textos legais produzem e posicionam os sujeitos na vida social e as relações de poder-saber, regimes de verdade e modos de subjetivação que as constituem.

O autor demonstra como as práticas sociais podem engendrar domínios de saber via aparatos jurídicos de controle e vigilância da vida social, condições históricas sob as quais a verdade jurídica aparece. Portanto, na perspectiva foucaultiana, a verdade jurídica é produto do contexto histórico e social e está ligada ao poder. Isso implica compreender que o discurso jurídico não é imparcial nem isento dos

problemas e questões que o envolvem, nos quais são elaborados e aplicados os preceitos legais e a ordem jurídica.

Com base nesse entendimento, é possível afirmar que o princípio da igualdade, com vistas ao equacionamento das desigualdades sociais, é um fundamento essencial da ordem político-jurídica das sociedades democráticas, que herda do pensamento humanista uma metanarrativa universalizante. No entanto, sua aplicação plena é inviável, uma vez que:

[...] as diversas instituições da modernidade em suas estruturas organizacionais e nos modelos culturais que as condicionam, desenvolvem elementos de um pacto social que afirma a garantia da igualdade entre indivíduos que vivem em condições desiguais. [...] As práticas e os saberes jurídicos funcionam como vetores e agentes da normalização efetuados sobre a vida em sociedade. Contudo, se a utopia jurídica do Humanismo conformou uma sociedade fundamentada em direitos e garantias resguardadas pelo ordenamento jurídico brasileiro, tais prerrogativas não se estenderam a todos os indivíduos, pois a disseminação da norma na sociedade ocidental assentada no princípio da igualdade não passa de uma metanarrativa universal que não esconde a desigualdade social e nega a diversidade cultural (Alves; Voss; Leite, 2021b, p. 4249).

Além disso, de acordo com Foucault (2008), o poder jurídico age como moldura de regulação da vida social, pois o aparato jurídico visa favorecer certo equilíbrio nas relações desiguais, inclusive no que se refere às relações de gênero.

Portanto, é necessário compreender que a ordem jurídica, os discursos e os dispositivos legais incidem na produção e nas relações de gênero ao estabelecer códigos, posicionar sujeitos e administrar conflitos por meio da aplicação das leis. Na contemporaneidade, o poder jurídico tem funcionado como um quadro de regulação da vida das populações. As novas formas de poder estão relacionadas à biopolítica, que envolve o controle sobre a vida, a capacidade de causar a morte ou permitir a sobrevivência (Foucault, 2008).

Contudo, os sujeitos não são meros receptores passivos dos padrões culturais e das práticas de governo operadas na sociedade. Pelo contrário, os sujeitos estão envolvidos e são participantes ativos na construção das relações que efetuam e dos modos como produzem suas subjetividades e atuação profissional nos contextos do qual fazem parte. Nesse sentido, a formação acadêmico-profissional na área de Direito é influenciada pelos valores sociais vigentes, o que requer certos posicionamentos políticos.

Ressalto, ainda, a relevância das ações efetuadas pelas múltiplas instâncias sociais, entre elas, as universidades, no sentido de compreender que todas essas relações envolvem dimensões de poder-saber. Trata-se de relações de poder-saber que colocam em ação várias tecnologias de governo dos corpos, processos pedagógicos e epistemológicos que prosseguem e se complementam por meio de tecnologias de autodisciplina e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos nos diversos espaços em que estão inseridos e atuam.

No contexto específico do Ensino do Direito, é importante considerar as práticas discursivas e não discursivas que podem corroborar para a naturalização das relações de gênero presentes pela/na ordem social e nos padrões culturais vigentes. Daí por que interrogar a produção de verdades colocadas em funcionamento pelo aparato jurídico nos currículos de formação acadêmico-profissional do campo do Direito, sabendo que os currículos dessa área carregam a herança de uma tradição eurocêntrica e tendem a centralizar no pensamento moderno liberal os discursos que os sustentam.

Urge, então, entender que a sociedade brasileira como um todo, e os profissionais do Direito, em particular, têm o compromisso ético e político de reconhecer que verdades naturalizadas pela cultura patriarcal, cis-heteronormativa e machista requerem uma ação coadunada de transformação social. Desnaturalizar os discursos e regimes de verdade amparados na cultura vigente e que formam epistemes do campo científico do Direito é um primeiro passo para colocar em questão a formação das/os bacharéis em Direito, e para suscitar a necessidade do seu engajamento político e ético na vida social.

5.1 A tradição do Direito: Positivismo e Liberalismo

Ao colocar em discussão a reorganização curricular dos cursos de Direito, devemos considerar que as políticas curriculares desse campo científico estão intrinsecamente ligadas à tradição disciplinar, legada pelo cientificismo moderno. Foucault (1996, 2008, 2012) refere-se à razão científica como sistema de pensamento em que se formam as epistemes na modernidade por meio de acontecimentos discursivos, estabelecendo a ordem universal ocidental na qual o homem é o sujeito do conhecimento e da ação e constituído pela moral.

Assim, o que se entende por currículo foi estruturado a partir da categorização e denominação dos campos científicos, organizados em disciplinas que atuam como dispositivos de classificação e hierarquização de conhecimentos considerados válidos cientificamente. Entretanto, a herança da tradição moderna é passível de diversas interpretações em relação aos significados atribuídos aos saberes e às tecnologias que compõem os currículos.

A formação jurídica tem seguido a tendência histórica de priorizar a aquisição de conhecimentos fundamentados na tradição moderna e na concepção liberal de justiça, que teve origem no pensamento iluminista e na institucionalização do Estado Democrático de Direito como dispositivos de legitimação do Direito canônico e da lei civil. Essa formação reflete uma vontade de verdade que constitui o aparato jurídico como razão universal, calcada no modelo civilizatório eurocêntrico do colonizador branco e europeu produzido pelo liberalismo, e que serve de referência para definição da cidadania (Alves; Voss; Leite, 2021a).

Foucault (2013) observa que a igualdade depende das normas jurídicas, de modo que essas possam dirimir as relações entre os indivíduos e punir desvios. Para o funcionamento desse pacto social que visa à manutenção da ordem, da igualdade e da liberdade individual, entra em ação o poder disciplinar associado ao governo das populações, regime de poder-saber no qual o aparato jurídico age como moldura de regulação da vida social.

No caso brasileiro, essa relação de governamentalidade individual e social, fincada na funcionalidade jurídica, se deu desde o surgimento dos primeiros cursos superiores de formação de bacharéis, no período da colonização portuguesa, haja vista que a formação nesse campo científico se estruturou com base numa forte tradição positivista, liberal, elitista e legalista, própria do regime colonial.

No Brasil, a formação jurídica teve início no século XIX por meio da Lei Imperial, de 11 de agosto de 1827, que estabeleceu a criação de duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda. As províncias de São Paulo e Olinda eram polos culturais, sociais e econômicos proeminentes no cenário imperial, devido ao desenvolvimento das atividades econômicas iniciadas no período colonial. Após a independência do Brasil, a região centro-sul concentrou o capital necessário para o início do processo de urbanização e industrialização, o que não ocorreu da mesma forma nas demais regiões.

Os primeiros brasileiros diplomados em ciências jurídicas pertenciam a uma elite colonial que buscava em Portugal a formação profissional. Segundo Venancio Filho (1982, p. 08): “No século XVI formaram-se, em Coimbra, treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinquenta e quatro; no século XVIII, mil setecentos e cinquenta e dois, e de 1781 a 1822 ali estudaram trezentos e trinta e nove brasileiros”.

Naquele momento histórico, o interesse do governo imperial era oferecer a oportunidade dos bacharéis cursarem sua formação jurídica em terras brasileiras, sem a necessidade de obterem essa titulação na Universidade de Coimbra, a fim de formar um quadro de profissionais ligados ao governo. Os diplomados em Direito possuíam um estatuto de funcionários do Estado, identificados como parte das elites dirigentes.

A Lei Imperial, de 11 de agosto de 1827, definiu o primeiro currículo para a formação do bacharel em direito, com duração de 5 anos. O currículo era organizado da seguinte forma:

- 1.º ANNO: 1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.
- 2.º ANNO: 1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente. 2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.
- 3.º ANNO: 1ª Cadeira. Direito patrio civil. 2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.
- 4.º ANNO: 1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.
- 5.º ANNO: 1ª Cadeira. Economia politica. 2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio (Brasil, 1827).

A busca pela criação dos cursos jurídicos no Brasil estava significativamente ligada às exigências da consolidação do Estado Imperial. Assim, a criação do ensino jurídico no país pelo Parlamento Imperial teve como objetivo social e institucional formar bacharéis em Direito e, assim, criar uma elite administrativa, social e intelectual coesa no país.

Naquela época, os bacharéis em Direito oscilavam em tomar um posicionamento nas questões políticas, envolvendo-se em atividades jornalísticas e literárias a fim de garantir ascensão social e aproximação com a elite dirigente. A partir dos anos de 1930, quando a classe média passou a ter acesso ao ensino superior, os formados em Direito começaram a ocupar não apenas cargos na burocracia estatal, mas também postos de trabalho no setor público e privado e a exercer profissões como advogadas/os, juízas/es, promotoras/es, defensoras/es públicas/os, analistas e também professoras/es e legisladoras/es.

Os primeiros diplomados em ciências jurídicas também foram os primeiros professores dos cursos estabelecidos no território brasileiro e contribuíram para o fim do regime imperial e a adoção da república. Embora possa parecer contraditório que juristas advogados estivessem envolvidos nesses eventos políticos, uma vez que representavam principalmente as elites, essa atuação foi motivada principalmente pelo interesse em manter posições privilegiadas nos espaços de poder do Estado.

Assim, a configuração da formação jurídica se manteve praticamente inabalada durante todo o processo histórico de passagem do regime colonial ao republicano, e somente foi se alterar de modo mais significativo no decorrer do século XX, especialmente a partir da expansão do sistema educacional durante o regime militar. A Reforma Universitária de 1968 foi um marco dessa alteração, cujo objetivo era adequar a Educação Superior ao projeto de desenvolvimento nacional, alinhado aos interesses do capital privado que ingressava no país.

Alinhado ao projeto desenvolvimentista, o governo militar promulgou a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, com foco na formação técnica de profissionais de nível médio e superior. O viés tecnicista prevaleceu na formação nos cursos de bacharelado em diversas áreas, como ciências humanas e sociais, exatas, agrárias e da saúde. A expansão dos cursos e o incremento das matrículas no ensino superior visavam à ampliação de recursos humanos e financeiros por parte do Estado. Por conseguinte, a reforma nas políticas educacionais promovidas pelos governos militares se deu aos moldes neoliberais e encontrou nos cursos de Direito um ambiente propício para promover a ordem, a lei, a disciplina e a não contestação ao regime.

Essa tendência se manteve até o final da década de 1980 e início dos anos 1990, quando o colapso do projeto desenvolvimentista militar e as demandas sociais em prol da reabertura democrática conduziram a nação à promulgação da Constituição de 1988. Foi durante esse processo de redemocratização que houve um aumento do número de estudantes de Direito em instituições públicas, com a entrada de indivíduos provenientes das classes populares, o que contribuiu para a popularização dos cursos jurídicos. Foi também nesse contexto que emergiu uma formação mais crítica, voltada às questões sociais e à ampliação de uma visão engajada com as demandas sociais de segmentos minoritários e dissidentes.

No entanto, a popularização do acesso ao ensino superior, constitui a outra face do processo histórico de ajuste das políticas educacionais brasileiras às novas demandas da agenda global neoliberal, fomentada pelas agências internacionais, especialmente, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (Voss, 2012).

Foi nesse contexto que a nova LDBEN de 1996 assinalou os rumos que as políticas educacionais tomariam a partir de então, ou seja, em direção às demandas neoliberais de reestruturação do capitalismo global, com vistas ao posicionamento da educação como área estratégica da formação profissional voltada às novas exigências do sistema produtivo. Segundo Ball (2022), a agenda neoliberal preconiza a formação profissional calcada na eficiência, competição, produtivismo e qualidade em termos de resultado, ao mesmo tempo em que favorece a desregulamentação das políticas sociais e a privatização.

Coube ao Estado Neoliberal assumir a função de ajustar o aparato legal de regulação dos currículos em âmbito nacional. A Câmara de Educação Superior (CES) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), com as atribuições previstas pela Constituição Federal (CF) de 1988 e pela LDBEN, iniciaram, em 1997, a construir parâmetros gerais a serem seguidos por todos os cursos superiores, incluindo o de Direito, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Com isso, foi emitido o Parecer CNE/CES nº 776/1997, visando garantir a flexibilidade e a qualidade da formação, além de estabelecer princípios para a criação de diretrizes curriculares de todas as áreas (Brasil, 1997).

Desde então a avaliação dos cursos de graduação é conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), produzindo indicadores a partir do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e em avaliações presenciais por comissões especializadas, destinando-se à atribuição de conceitos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores. Esse sistema de avaliação visa garantir padrões de qualidade baseados nos resultados dos desempenhos acadêmicos, ou seja, aos moldes empresariais.

Ademais, para cada curso superior avaliado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e o INEP desenvolveram um instrumento de

avaliação que abrange os seguintes quesitos: organização didático-pedagógica, corpo docente, infraestrutura e requisitos legais, utilizando uma escala de cinco níveis para pontuação (INEP, 2017). Na avaliação da organização didático pedagógica, uma das categorias verificadas é a compatibilidade com as DCNs e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Coadunada às emergentes mudanças sociais, tecnológicas e científicas do modelo econômico, a formação superior deixou de ser pautada no currículo mínimo para assumir as DCNs como dispositivos de regulação dos currículos dos cursos. Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram incumbidas de responder à formação profissional do novo capital humano³⁷, apto a desenvolver as competências e habilidades requeridas pelo sistema produtivo.

Atualmente, a estrutura curricular dos cursos de graduação em Direito no Brasil é regulamentada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), do CNE/CES, que institui as DCNs para o curso de Direito. Essa resolução estabelece os parâmetros para a formação jurídica, orientando as instituições de ensino superior na organização de seus currículos. O artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018) foi alterado por duas normativas subsequentes: primeiro, pelo Parecer CNE/CES nº 757, aprovado em 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020), e posteriormente pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021 (Brasil, 2021), que também introduziu modificações no referido artigo. Essas alterações reforçaram a necessidade de adequações para garantir que as diretrizes atendam às demandas contemporâneas da formação jurídica.

5.2 O Poder-Saber Jurídico e os Dispositivos Legais de Controle da Violência de Gênero

Com base no que foi exposto anteriormente, é possível afirmar que o discurso da igualdade jurídica se fundamenta no liberalismo e no antropocentrismo, de modo que acaba por reforçar valores culturais e morais patriarcais de naturalização das desigualdades de gênero nas sociedades ocidentais. Nelas vigora a figura do homem

³⁷ Segundo Rosa e Puzio (2013), essa nova racionalidade administrativa inspira a formação do sujeito produtor de si mesmo, o autoempreendedor, transformador do seu próprio corpo e ação em material humano de investimento. Através do esforço, o sujeito cultiva o fortalecimento de um *self* empreendedor, o que requer gerenciamento e responsabilização pelos próprios êxitos e fracassos.

— branco, cristão, capitalista — como referência de normalidade, legalidade, igualdade e justiça. As relações desiguais, sociais, étnico-raciais e de gênero são encobertas sob essa retórica da igualdade jurídica.

No Brasil, a igualdade de gênero é preconizada como direito a ser assegurado pelo Estado democrático, o que levou à institucionalização da Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, e da Lei 13.104/2015, conhecida como Lei do Feminicídio. Os discursos instituídos tanto pela Lei Maria da Penha quanto pela Lei do Feminicídio remetem à proteção dos direitos das mulheres, cabendo ao exercício do poder jurídico “coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher”. Nesse ínterim, os enunciados “coibir” e “prevenir” atribuem sentido ao discurso de proteção via dispositivo legal, obscurecendo, em grande parte, que as violências de gênero decorrem das relações desiguais presentes nos planos macro e micropolíticos da ordem social vigente.

Enquanto a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) reporta-se à “violência doméstica e familiar contra a mulher” como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”, a Lei do Feminicídio (Brasil 2015), tipifica os “crimes contra mulher” em duas razões: as que ferem a “condição de sexo feminino” e geram “violência doméstica e familiar” e aquelas que se referem ao “menosprezo ou discriminação à condição de mulher”. Trata-se, portanto, de um crime que ultrapassa os contornos de um homicídio comum, pois sua motivação está diretamente vinculada às desigualdades e violências de gênero — o que o caracteriza como um crime de ódio.

Ademais, vejamos o que diz a Lei:

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (Brasil, 2006).

Nesse discurso, está clara a produção de um sujeito mulher universal e dotada de direitos fundamentais, como enunciados que assumem veracidade independentemente das demais categorizações imbricadas — classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião. O sujeito “mulher” denota uma identidade comum inexistente, pois as contingências de

existência diferem e se tornam desiguais em cada arranjo subjetivo. Porém, a distribuição de “oportunidades e facilidades para viver sem violência” não ocorre para todas as mulheres.

As leis preveem e estabelecem ações e mecanismos para coibir a violência, inclusive a doméstica, quando envolve pessoas que tenham laços de parentesco, vínculos afetivos presentes ou passados, ou que convivam na mesma casa, ou em casos em que são agredidas em seu ambiente de trabalho ou na vida pública. De certo modo, podemos considerar que há um avanço no entendimento de que as mulheres passaram a ocupar importantes posições nos espaços públicos e sociais, porém isso não as protege dos abusos e das mortes brutais, haja vista o crescimento dos feminicídios no Brasil³⁸.

A proteção do Estado, mediante ação do poder jurídico, coloca sob a força da lei a necessidade de garantia dos direitos sociais, no sentido de julgar, coibir e punir os crimes, como a Lei Maria da Penha. O princípio de igualdade jurídica, contido na referida lei, reporta-se de imediato às garantias constitucionais, que servem de parâmetro para a administração político-jurídica nos Estados modernos. Como afirma o artigo 5º, caput, do texto constitucional: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” (Brasil, 1988).

Porém, segundo Castro (2016), não há como supor um indivíduo natural para explicar como esse se converte em sujeito jurídico, sujeito de direitos e, por conseguinte, como se gera o soberano e o Estado — esse “todos são iguais perante a lei” inexistente. A individualidade não é algo passivo, dado de antemão, sobre a qual se aplica o poder, pois o indivíduo é, ao mesmo tempo, receptor e emissor de poder.

Também o discurso presente no art. 3º da Lei Maria da Penha, no que se refere à igualdade jurídica, em termos de garantia das condições necessárias para o “exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à

³⁸ De acordo com dados da Secretaria Nacional de Segurança Pública, o Brasil registrou 1.459 casos de feminicídio em 2024, número que representa a maior marca da série histórica e equivale a uma média de quatro mulheres assassinadas por dia em razão da violência de gênero (Brasil, 2025). No ano de 2023, foram contabilizados 1.449 casos, enquanto em 2022 ocorreram 1.451 registros e, em 2021, 1.357 (Brasil, 2024). Além disso, os registros de estupro também revelam um cenário alarmante: em 2024, foram notificados 71.834 casos, o que corresponde a uma média de 196 mulheres estupradas por dia no país (Brasil, 2025).

educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária”, não é efetivamente o que acontece na vida da maioria das mulheres brasileiras. É inegável que a situação de assimetria social em termos de atendimento às demandas de mulheres posicionadas socialmente em níveis desiguais, não condiz com a categoria universalizante “mulher dotada de direitos”.

Nesse sentido, é importante destacar que, em 2024, com a promulgação da Lei nº 14.994 (Brasil, 2024), o feminicídio passou a ser reconhecido como crime autônomo, e não mais apenas como uma qualificadora do homicídio doloso. Ainda que essa alteração legal traga maior visibilidade à motivação de gênero nos crimes contra a vida de mulheres, ela também impõe limitações importantes, sobretudo por manter a expressão “Matar mulher por razões da condição do sexo feminino” como critério de definição do sujeito vítima. Essa expressão, mantida mesmo após a promulgação da nova lei, decorre de uma emenda legislativa de caráter conservador, originalmente introduzida com o objetivo de restringir o alcance do tipo penal, especialmente no que diz respeito à inclusão de mulheres trans e travestis. Desse modo, em vez de ampliar o reconhecimento jurídico da complexidade das violências de gênero, a legislação brasileira reforça uma compreensão restritiva, binária e excludente da categoria “mulher”.

Esse enquadramento legal, ao permanecer ancorado na lógica biológica como fundamento do reconhecimento jurídico, contribui para a perpetuação de barreiras estruturais no acesso à justiça por sujeitos cujas existências são marcadas por desigualdades múltiplas e interseccionais. Apesar disso, decisões judiciais mais recentes vêm adotando interpretações que ampliam o escopo da lei, reconhecendo a possibilidade de aplicação da tipificação do feminicídio a mulheres trans, sobretudo quando identificado o componente de ódio de gênero. Essa compreensão ampliada encontra respaldo no Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero (CNJ, 2021)³⁹, que orienta o sistema de justiça a atuar com base em uma perspectiva

³⁹ O Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero, publicado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2021), estabelece diretrizes para atuação judicial fundamentada em uma abordagem interseccional, reconhecendo as múltiplas opressões que atravessam os sujeitos – como o patriarcado, o machismo, o sexismo, o racismo e a homofobia – e os efeitos que essas desigualdades históricas, sociais, culturais e políticas produzem na aplicação do direito. O protocolo recomenda a ampliação da proteção legal a todas as mulheres, inclusive mulheres trans e travestis, e visa à construção de uma cultura jurídica emancipatória, sensível às especificidades das desigualdades de gênero em todas as áreas do direito, e não apenas nos casos de violência doméstica.

interseccional e antidiscriminatória, com vistas a garantir a efetividade dos direitos humanos das mulheres em sua pluralidade.

A categoria gênero, por sua vez, não se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos. Os estudos em torno da interseccionalidade mostram que a construção do discurso acerca dessa categoria foi baseada na concepção biológica, à mercê das desigualdades e demais dimensões subjetivas. O gênero se constitui em intersecção com outras modalidades racistas, classistas, étnicas, sexuais, regionais, religiosas, entre outras (Hollanda, 2018), de forma que as próprias conquistas obtidas pelas lutas feministas e plasmadas em forma de leis e políticas públicas atingem de maneira diversa e desigual o enunciado difuso a que chamamos de gênero.

Interessa, no entanto, compreender a correlação existente entre o poder-saber jurídico, os dispositivos legais e a cultura patriarcal engendrados para manutenção dos regimes de verdade que regulam e conformam a ordem hegemônica estabelecida sob a cultura do patriarcado. Dispositivos legais efetuam práticas discursivas e não discursivas,⁴⁰ e estas agem no processo de subjetivação. Discursos que referendam regras e valores característicos do padrão social e cultural patriarcal, com vistas ao governo das condutas de sujeitos envolvidos em situações de violência de gênero.

Ainda que as práticas discursivas produzidas pelo poder jurídico e seus dispositivos se prestem à manutenção do *status quo* que aprofunda desigualdades de existências, entendemos que não basta coibir e punir os crimes sem que sejam transformadas as contingências históricas e culturais do patriarcado como regime de verdade, que posiciona sujeitos em relações de gênero binárias, naturalizando a cultura machista.

Por isso entendo que o princípio enunciativo da igualdade jurídica termina por desconsiderar as condições materializadas de desigualdades em termos de gênero, agravadas pelas injustiças sociais, racismo e outros regimes políticos e culturais, gerando a precarização das existências. Nisso reside a necessidade de buscar novas perspectivas para a educação jurídica.

⁴⁰ O não discursivo refere-se aqui ao modo como o discurso legal posiciona a mulher nas relações de gênero como vítima das violências, logo, sujeito subalterno.

6. POLÍTICAS NEOLIBERAIS E REFORMAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As reformas da Educação Superior brasileira, promovidas sob influência das políticas neoliberais, constituem o objeto de estudo deste capítulo. A discussão está alinhada à perspectiva teórico-epistemológica pós-estruturalista, partindo das teorizações sobre política, de Mouffe (2003) e Laclau (2005). O delineamento metodológico deste estudo também se apoia nos conceitos de regimes de verdade, governamentalidade e biopolítica, de Foucault (2008), assim como nas análises de Ball (2022) sobre o neoliberalismo enquanto “nova governamentalidade”.

O estudo também toma como referência metodológica o Ciclo de Políticas elaborado por Ball e seus colaboradores, segundo o qual as análises de políticas levam em conta a produção, circulação e recontextualização das influências, dos discursos, os textos políticos, as práticas e a atuação de agentes políticos, as estratégias e resultados que se efetuem em cada contexto (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Portanto, nessa perspectiva, a leitura contextual das políticas remete à sua decodificação, de modo que a interpretação e a tradução acerca do objeto analisado são exercidas por meio de uma ação teórico-epistemológica pautada na ampliação constante da coerência, da consistência e do rigor científico na elaboração de argumentos empregados na leitura crítica dos contextos e das relações de poder-saber implicadas na produção das políticas, levando em conta que “cada contexto apresenta arenas, lugares e grupos de interesses que disputam entre si o controle, uma luta que se desdobra em inúmeras outras lutas, nos diferentes campos de produção das políticas” (Voss, 2024, p. 121).

Nesse sentido, é possível compreender que os processos de recontextualização acontecem à medida que as políticas são materializadas pela interpretação/tradução dada a elas e na forma como agentes e grupos de interesse atuam produzindo as políticas: “A teoria da atuação oferece conceitos e elementos mais concretos para a identificação dos processos de interpretação e de tradução dentro de dimensões contextuais objetivas” (Mainardes, 2018, p. 07).

Neste estudo pretendo analisar, na atual conjuntura política de ajuste das políticas educacionais à ordem neoliberal, como se processam as reformas na Educação Superior e a reorganização curricular dos cursos de Direito.

Problematização que nos lança na análise das políticas neoliberais, que passaram a ocupar um lugar privilegiado na agenda de reformas das políticas educacionais brasileiras, em sucessivas atualizações, tendo em vista o avanço do neoconservadorismo que, associado ao neoliberalismo, gera novas configurações políticas.

A partir de Foucault (2006, 2008, 2010), o neoliberalismo implica em uma racionalidade administrativa na qual cabe ao Estado governar “o menos possível”, liberando transações econômicas e políticas favoráveis ao crescimento do mercado, ou seja, agindo para suprimir todas as barreiras que possam desestabilizar a economia concorrencial. Isso não significa redução na ação política do Estado, mas o redirecionamento de sua função para o governo da população por meio da administração de tecnologias políticas que fortaleçam performances empreendedoras individuais e coletivas como regimes de verdade em todos os campos sociais, o que submete tanto o Estado quanto a sociedade ao funcionamento da racionalidade de uma governamentalidade neoliberal.

Porém, ressalta Ball (2022) que o neoliberalismo vai além das políticas estatais ou da simples privatização, individualização e enfraquecimento do Estado, ainda que esses sejam aspectos relevantes. O autor também argumenta que o neoliberalismo se manifesta por meio de quase-mercados, parcerias público-privadas e do empreendedorismo em organizações públicas, caracterizando uma “nova governamentalidade” (Ball, 2022, p. 42). Nesse sentido, as práticas de governança implicam tanto a substituição do Estado quanto a reforma dos setores públicos, com foco na aplicação de soluções de mercado para enfrentar os problemas sociais perversos, como a desigualdade e a pobreza.

Com base nesse entendimento, afirmamos que a produção do campo político/social e das políticas educacionais acontece em relações conflitivas entre demandas antagônicas que podem, em determinados momentos, formar cadeias de equivalências – alianças, articulações – em vista de obter legitimidade e poder hegemônico. Isso requer a percepção da política como campo de antagonismos em torno de projetos hegemônicos e contra-hegemônicos, e que “nos força a manter viva a contestação democrática” (Mouffe, 2003, p. 19).

Uma política hegemônica acontece quando uma demanda em particular assume uma significação universal incomensurável e passa a representar a

articulação de interesses de um conjunto de outras demandas diferenciais que se tornam equivalentes (formação do interior constitutivo), mas sempre de forma precária e contingente, ou seja, suscetível de se desfazer a qualquer momento (Laclau, 2005).

O redimensionamento da gestão e da oferta da educação, bem como a reorganização curricular da Educação Básica e Superior em função da produção de um discurso universalizante de promoção da maior equidade e melhoria da qualidade, fazem parte dos processos de ajuste das políticas educacionais sob a governamentalidade neoliberal em que as soluções para as demandas sociais passam a ser invocadas e geridas pela via do mundo dos negócios.

Contudo, os discursos políticos que sustentam essas políticas buscam, efetivamente, forjar adesão e consenso político, mesmo que contingente e parcial, o que ofusca a percepção das desigualdades sociais como fatores estruturais, ou seja, geradas pelo próprio sistema capitalista que, para sua preservação, depende de reformulações nas relações políticas, nas concepções e nas práticas dos seus mecanismos coercitivos.

Pode-se considerar que o ingresso do Estado brasileiro no contexto geopolítico de reordenamento neoliberal no campo das políticas educacionais de cunho neoliberal se deu com a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a qual fomentou a articulação dos países ocidentais aos interesses globais em termos de redução da reprovação e evasão escolar na Educação Básica e, conseqüentemente, da ampliação do acesso à Educação Superior. Os acordos firmados pelo Brasil constituíram seu engajamento na agenda neoliberal global fomentada pelas agências internacionais, especialmente, o Banco Mundial, a UNESCO e a UNICEF, cujas demandas anunciavam a erradicação do analfabetismo, a universalização do acesso à escolarização e a melhoria da qualidade do ensino mediante aprimoramento de políticas de avaliação pautadas em instrumentos de regulação para medição de índices de reprovação, evasão escolar e definição de metas quantitativas (Voss, 2012).

Assim, nas últimas décadas, a operacionalização da governamentalidade neoliberal contemporânea no campo das políticas educacionais em curso no Brasil tem sinalizado a produção de uma modernização conservadora, “fundamentada no direito à liberdade enquanto escolha individual, na noção de qualidade em termos de

maximização de resultados alcançados por meio da intensificação da disciplina e valorização do conhecimento tradicional” (Krakhecke; Voss; Leite, 2024, p. 03).

Trata-se da aliança que articula interesses e demandas de segmentos neoliberais e neoconservadores, alavancada pela ascensão política de governos populistas e pela visibilidade de discursos, campanhas e projetos moralistas de grupos religiosos fundamentalistas e movimentos representativos de interesses da classe média branca e de maior poder aquisitivo, que, por vezes, ganham força em vários espaços institucionais e sociais, conquistando adesão e legitimidade, o que favorece o alcance de um poder hegemônico, ainda que provisório e contingente.

Nesse jogo político acontece o que descreve Brown (2019), ao referir-se à diferenciação entre o neoliberalismo contemporâneo e o neoliberalismo na sua matriz histórica, criada por um grupo de intelectuais reunidos na *Société du Mont-Pèlerin*, em 1947, na qual o princípio de eliminação das barreiras políticas à expansão dos mercados presumia a oposição a todo governo totalitário, populista ou fascista. Ao contrário, o neoliberalismo contemporâneo inspira movimentações políticas com a direita, principalmente, pela via de um discurso político de defesa da liberdade, de individualização do sucesso, dos costumes, do progresso, dos valores tradicionais, visando “reassegurar a hegemonia branca, masculina e cristã, e não apenas expandir o poder do capital” (Brown, 2019, p. 16).

Com base nessa breve apresentação da conjuntura política e dos pontos de ancoragem deste capítulo, nas próximas seções o foco da análise passa a ser as inter-relações entre a reconfiguração capitalista e as políticas oficiais de regulação da Educação Superior brasileira no que tange aos Cursos de Direito.

Posteriormente, abordo os desdobramentos das políticas neoliberais via reformas curriculares a partir de análises de textos políticos que normatizam a oferta dos cursos e a configuração dos currículos de formação acadêmico-profissional, com destaque às DCNs do Direito.

6.1 Reconfiguração Capitalista e Reformas Neoliberais/Neoconservadoras na Educação Superior

Na segunda metade do século XIX e no decorrer do século XX, as ciências e o conhecimento se tornaram peças-chave do sistema produtivo capitalista voltado à

expansão do lucro e da acumulação das riquezas, englobando todas as dimensões da vida social.

Novas tecnologias de governo da vida são mobilizadas para a expropriação da mais-valia mediante a subtração de forças produtivas, ou seja, para que a maquinaria capitalista funcione de um novo modo, suas velhas engrenagens – práticas de exploração das forças produtivas atreladas ao disciplinamento dos corpos – se somam ao redimensionamento valorativo moral, subjetivo da vida e do trabalho, bem como da educação, imperando a lógica da competitividade, do consumo, da visibilidade, da sociabilidade comunicativa, da empregabilidade, da flexibilização, do empreendedorismo performativo, entre outros enunciados desse regime de expropriação colonial-capitalística que prevalece em nossos tempos presentes.

Como explica Rolnik (2018), a exploração da força de trabalho e a cooperação essencial à produção constituem a base da economia capitalista para a extração da mais-valia. Essa operação, que ele descreve como “cafetinagem”, para refletir a frequência dos efeitos em nossos corpos, tem se transformado ao longo de cinco séculos. Em sua versão mais recente, o capital apropria-se da própria vida, especialmente de sua potência de criação e transformação, surgindo de seu impulso germinativo, além da cooperação necessária para que essa capacidade se realize em sua singularidade. Assim, essa força vital de criação e cooperação é direcionada pelo regime para moldar um mundo conforme suas intenções. Em síntese, é a própria pulsão criativa, tanto individual quanto coletiva, que o capital explora, convertendo-a em seu motor.

Para que a maquinaria da produção capitalista funcione e processe formas de existência ajustadas aos novos códigos produtivos, materiais e morais em termos de valores vitais, faz-se necessária a operacionalização de novos regimes de verdade que sirvam aos propósitos de acumulação das riquezas.

O governo dos corpos, tomados como peças individuais dessa engrenagem, depende também do funcionamento de tecnologias biopolíticas coletivas (Foucault, 2008) que permitam o exercício do controle — regulações, mensurações, avaliações, estatísticas. Contudo, o que se pretende não é a anulação dos problemas — desigualdades na distribuição das perdas e ganhos — pois esses fazem parte da lógica competitiva que move a produção. São, por si mesmos, efeitos do fluxo que visa os ajustes, de modo que as disputas forjem o equilíbrio de forças, favorecendo o

crescimento e a evolução desse sistema produtivo baseado na expropriação mais sofisticada da vida.

O neoliberalismo, aos moldes empresariais, impõe as palavras de ordem a partir das quais seu discurso se realiza no campo educacional: reformar é preciso. Haja vista que as reformas promovidas via políticas estatais posicionam a educação como área estratégica de desenvolvimento de novas competências, a partir da incorporação de conhecimentos e habilidades que privilegiam a formação técnica e o uso de ferramentas instrumentais, como os programas de computadores, as mídias digitais, os sistemas de monitoramento, as redes digitais, a inteligência artificial e outros recursos tecnológicos desenvolvidos com o incremento da informática.

As políticas neoliberais visam ao controle constante dos processos produtivos e ao governo dos corpos, administrados por relações de competição para que os resultados almejados sejam alcançados e evidenciados pelas estatísticas, indicadores, mensurações, avaliações, rankings, premiações e outras tecnologias de governo das populações e dos indivíduos. Regimes de verdade forjados com o uso deliberado e sem limites da linguagem empresarial, como a proliferação, em todas as áreas, de termos como inovação, eficiência, eficácia, excelência, competência, gerenciamento, controle, resultados, iniciativa, autonomia, qualidade e criatividade. Logo, é no regime de cafetinagem das potências vitais e de governamentalidade biopolítica neoliberal que são abarcadas todas as esferas da vida social, o que causa impactos também na educação, considerada uma área estratégica para o desenvolvimento econômico e social da nação no contexto de disputas do capitalismo global.

Desse modo, as reformas nas políticas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro decorrem, em grande parte, de uma postura política de engajamento à política neoliberal global, interligada, em larga escala e constante expansão, à reestruturação da economia capitalista. Essas reformas têm se dado mediante inúmeras alterações na legislação educacional brasileira, especialmente através de emendas à Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996), geralmente justificadas, de forma mais recorrente, pela busca de melhorias na qualidade da educação aos moldes empresariais.

De acordo com Apple (2002, 2003), as reformas educacionais ocorridas em vários países ocidentais decorrem da ascensão política de governos de direita neoconservadores, que advogam pela retomada de valores tradicionais burgueses e cristãos.

No Brasil, as políticas neoliberais atuais têm convergido na direção às demandas neoconservadoras, manifestadas por ataques às ciências, restrições à autonomia das instituições e à pesquisa, além de uma crescente vigilância do trabalho docente e controle sobre os currículos. As instituições públicas de ensino e seus profissionais têm sido alvo de críticas, desprestígio, vigilância e perseguição moralista por movimentos neoconservadores, como o caso da “Escola sem partido”, que dissemina o discurso sobre “ideologia de gênero”, defende o ensino domiciliar e promove a militarização da educação por meio da institucionalização de escolas cívico-militares (Araújo; Leite, 2020; Voss, 2022).

Hypolito (2010), ao tomar como exemplo a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, evidencia como o Estado atua como gestor e regulador, promovendo reformas educacionais que são fortemente orientadas pelos princípios da nova gestão pública. Essas reformas introduzem mecanismos de controle, como a avaliação em larga escala, a responsabilização por resultados e a padronização de conteúdos e práticas pedagógicas. O currículo, nesse contexto, deixa de ser um campo de construção coletiva e crítica, tornando-se um dispositivo estratégico de regulação, enquanto as/os docentes passam a ser interpeladas/os por uma identidade profissional pautada na técnica, na eficiência e na execução de tarefas previamente estabelecidas. A autonomia docente é reduzida a uma ficção, limitada ao “como ensinar”, enquanto o “o que ensinar” é rigidamente definido por materiais padronizados e programas de intervenção pedagógica.

Dessa forma, o Estado neoliberal, em articulação com setores neoconservadores, conforma uma aliança que Hypolito (2010, p. 1340) denomina de “nova direita”, responsável por impor um projeto de reestruturação educativa alinhado a padrões internacionais de performatividade. Tais políticas educacionais operam com base em tecnologias de governo, como rankings, premiações, contratos de gestão e avaliação por desempenho, promovendo uma cultura de competição e de produtividade, que transforma a/o docente em executora/or de metas e gestora/or de resultados. O projeto educacional deixa de se ancorar em valores democráticos e

emancipatórios, tornando-se funcional à reprodução de um modelo de sociedade baseado no consumo, na fragmentação das relações coletivas e na precarização do trabalho docente. Assim, o currículo é mobilizado como um instrumento de normalização, mascarado pelo discurso da qualidade e da eficiência, mas que, na prática, nega o direito à educação como formação crítica, plural e socialmente comprometida.

No que diz respeito à regulação da Educação Superior, é relevante mencionar o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) - prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei 14.934/2024 - devido às metas de elevação da oferta de vagas e incremento da educação a distância (EaD). Conforme apresentado no Censo da Educação Superior de 2022, no item que aborda “Os desafios para acelerar o ritmo e orientar a direção da expansão da educação superior em sintonia com o PNE”, são destacadas as metas 8 e 12 do PNE 2014-2024, que buscam elevar a escolaridade média da população de 18 e 29 anos.

Porém, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 20,2% dos 22,5 milhões de jovens dessa faixa etária estão matriculados na Educação Superior. O objetivo estabelecido é aumentar em 50% a taxa bruta, e em 33% a taxa líquida de matrículas. O documento também aborda a necessidade de ampliar o acesso à Educação Superior para populações do campo, de regiões com menor escolaridade e para os 25% mais pobres, além de promover a igualdade na escolaridade média entre negros e não negros, conforme dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (INEP, 2023).

No entanto, as políticas educacionais que visam à expansão da oferta de vagas nas IES públicas são forjadas em meio à redução de investimentos. De acordo com os dados do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), houve uma queda nos investimentos públicos em educação ao longo dos últimos cinco anos. Entre 2019 e 2021, esses investimentos diminuíram de R\$ 126,6 bilhões para R\$ 118,4 bilhões, uma redução de R\$ 8 bilhões em termos reais. Em 2022, o percentual de investimento em educação pública permaneceu em 5,6% do PIB. Esses dados evidenciam o enxugamento de recursos públicos e o impacto orçamentário na educação pública, o que dificulta ainda mais o cumprimento da meta 20 do PNE, que estabelece a elevação progressiva do investimento em educação de 7% para 10% do PIB até 2024,

o último ano de vigência do plano.

Ainda conforme o Censo da Educação Superior de 2022 (INEP, 2023), entre as IES (Instituições de Ensino Superior) brasileiras, há uma expressiva diferença entre o número de instituições que compõem as redes pública e privada no país. Das 2.595 IES brasileiras, 1.822 faculdades, 371 centros universitários e 90 universidades são particulares, enquanto que as instituições da rede pública somam 146 faculdades, 115 universidades, 41 institutos federais e centros federais de educação tecnológica e 10 centros universitários.

Outro dado alarmante refere-se à distribuição das vagas ofertadas em cursos presenciais e a distância. Das 22.829.803 vagas disponíveis, 5.657.908 são para cursos presenciais e 17.171.895 para cursos a distância. Ambas as modalidades estão presentes, tanto na rede pública quanto na privada, mas a EaD é predominante na rede privada, com 107.862 vagas nas IES públicas e 17.064.033 nas IES privadas (INEP, 2023).

Por sua vez, os dados do Censo da Educação Superior de 2023 (INEP, 2024) registraram 2.580 IES brasileiras. Dessas, 2.264 (87,8%) eram privadas e 316, (12,2%) públicas. Nesse contexto, a rede privada ofertou 23.681.606 (95,9%) das mais de 24,6 milhões de vagas. Já a rede pública foi responsável por 1.005.214 (4,1%) das ofertas, com 658.273 (65,5%) dessas vagas em instituições federais. Com relação à distribuição das vagas ofertadas em cursos presenciais e a distância, das 24.686.700 vagas disponíveis, 5.504.829 são para cursos presenciais e 19.181.871, para cursos a distância, que equivalem a 22,8% e 77,2% respectivamente.

Os dados mostram ainda que, em 2023, o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continuou crescendo, atingindo quase dez milhões, um aumento de 5,6% entre 2022 e 2023, o maior desde 2014. As IES privadas concentraram a maioria dos matriculados: 7.907.652 (79,3%), um crescimento de 7,3% em relação a 2022. Já as instituições públicas registraram 2.069.130 (20,7%) das matrículas, uma queda de 0,4% nesse mesmo intervalo. Quando se comparam os anos de 2013 e 2023, observa-se um aumento no número de matrículas de 47,2% na rede privada e de 7,1% na rede pública (INEP, 2023).

Em 2023, houve mais de 4,9 milhões de ingressantes em cursos de graduação. Desse total, 4.424.903 (88,4%) ingressou na rede privada e 569.089 (11,6%), na rede pública. O ingresso em cursos a distância representou 3.314.402 (66%), enquanto o

ingresso em cursos presenciais foi de 1.679.590 (34%). Ao comparar esses dados com a distribuição nas redes pública e privada, observa-se uma dinâmica distinta. Enquanto, no panorama geral, a modalidade a distância supera a presencial, na rede pública a maior parte das matrículas ocorreu em cursos presenciais, com 85% (481.578) dos ingressos. Apenas 15% (87.511) dos alunos optaram pelos cursos a distância. Já na rede privada, a tendência é oposta: 73% (3.226.891) dos ingressos ocorreram em cursos EaD, enquanto 27% (1.198.012) foram em cursos presenciais (INEP, 2023).

Esses dados refletem o crescimento da privatização da educação superior no Brasil. Com o enxugamento do financiamento público e a expansão dos cursos privados, especialmente na modalidade EaD, as matrículas nas IES públicas tendem a diminuir, enquanto as instituições privadas ganham cada vez mais espaço.

Tais políticas demarcam o sucesso avassalador da empreitada neoliberal de privatização da educação brasileira. Como esclarece Freitas (2018), a privatização sustenta a racionalidade neoliberal como parâmetro de organização empresarial no conjunto da sociedade e das instituições públicas, que passam a funcionar como prestadoras de serviços, o que altera a gênese da relação articulada entre estatal e público e a caracterização das instituições estatais, com ou sem fins lucrativos.

De acordo com o autor, o neoliberalismo direciona a organização social para uma lógica que privatiza os espaços institucionais do Estado, o qual passa a ser visto como uma grande empresa. Dessa forma, afirma que o neoliberalismo promove o empresariamento da educação, indo além da ideia de “nova gestão pública” ou “quase-mercado”, defendendo a plena atuação do livre mercado, o que resulta na destruição do sistema educacional público e na eliminação do controle estatal e da gestão democrática nas escolas.

Dessa forma, a privatização da educação introjetada pelas políticas neoliberais nas instituições públicas ocorre não apenas pelo sucateamento e precarização dos recursos financeiros, como também pelas parcerias público-privadas, pela introdução de princípios organizacionais empresariais na gestão e na definição da organização curricular em termos de estrutura dos cursos, metas, formas de avaliação, distribuição de carga horária, caracterização do ensino, das ementas das disciplinas e das áreas de conhecimento.

Daí partir para o exercício de análise documental das reformas de cunho neoliberal produzidas com as movimentações da política curricular como discurso veiculado e institucionalizado nas DCNs do Direito.

6.2 O Discurso Político Neoliberal nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Direito

Ao colocar em discussão as reformas na Educação Superior e a reorganização curricular dos cursos de Direito, é importante reconhecer que as políticas curriculares desse campo científico estão profundamente associadas à tradição disciplinar, advinda do cientificismo moderno, como já foi abordado no Capítulo anterior, que tratou da tradição do Direito, com ênfase no Positivismo e no Liberalismo na formação dos bacharéis em Direito no Brasil.

O início dos trabalhos em torno da criação das DCNs para os cursos de graduação se deu através do Parecer CNE/CES nº 776/1997, no qual foram estabelecidas orientações gerais a serem observadas na formulação das DCNs para cada curso superior no Brasil.

No relatório do Parecer nº 776/1997 fica clara a intenção do CNE/CES de que as DCNs devem caminhar rumo à formação que prepare o futuro graduado “para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional”, e seja voltada a uma “progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno” (Brasil, 1997, p. 02). Isso pode ser visualizado no trecho abaixo transcrito:

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. [...] Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (Brasil, 1997, p. 02).

Os trabalhos do CNE/CES partiram de consulta pública a várias entidades de representação profissional, no sentido de ouvir opiniões e receber colaborações desses órgãos, a fim de promover uma reflexão ampla e que houvesse uma maciça participação desses sujeitos com o objetivo de subsidiar as deliberações de construção das diretrizes nacionais para os cursos de graduação. As discussões se estenderam até 2001, quando, na forma do Parecer CNE/CES nº 583/2001, ficaram definidos os itens estruturais que deveriam ser observados em todas as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. São eles:

- a) Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil desejado.
 - b) Competência/habilidades/attitudes.
 - c) Habilitações e ênfases.
 - d) Conteúdos curriculares.
 - e) Organização do curso.
 - f) Estágio e Atividades Complementares.
 - g) Acompanhamento e Avaliação.
- (Brasil, 2001, p. 02).

Foi então que, em 2002, o CNE/CES, através do Parecer n.º 146, foram definidas diretrizes curriculares para um grupo de cursos superiores: Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design (Brasil, 2002). Esse parecer cuidou de trazer detalhada diferenciação entre o que se deveria considerar currículo mínimo e DCNs.

O mencionado parecer foi estruturado em dois níveis: as diretrizes comuns e as diretrizes específicas por curso, sendo que as primeiras abrangiam os seguintes itens: projeto pedagógico, organização curricular, estágios e atividades complementares, acompanhamento, avaliação e monografia/trabalho de conclusão de curso. Já as diretrizes específicas se referiam ao perfil desejado do formando, às competências e habilidades que deveriam ser apreendidas e aos conteúdos curriculares de cada habilitação.

Pelo que parece, muito embora tenha havido esforço em se promover o distanciamento entre os conceitos de diretriz curricular e currículo mínimo, esse objetivo não foi absorvido pelos sujeitos à frente das IES. Dessa forma, um ano depois, em 2003, a CNE/CES entendeu ser necessária a criação de instruções que reafirmassem as diferenciações entre esses conceitos, sendo que o Parecer

CNE/CES nº 67/2003 surgiu como “[...] instrumento básico para subsidiar Pareceres e Resoluções da CES, na espécie, novos estudos da CES sobre duração de cursos de graduação e a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação [...]” (Brasil, 2003, p. 01).

Nesse ponto, cumpre chamar atenção para as ideias de “currículo mínimo” e de “currículo pleno”, que nortearam a formulação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação. Entende-se por currículo mínimo o conjunto de disciplinas, matérias, conteúdos e componentes curriculares que são fixados pelo poder público, por meio de ato normativo, e que deve ser, obrigatoriamente, parte das composições curriculares de todas as instituições de ensino. Já o currículo pleno pode ser concebido como aquele que é efetivamente implantado e que recebeu adendos que, em regra, foram pensados levando em consideração todos os contextos em que a instituição de ensino está sediada e, especialmente, quais caminhos devem ser seguidos pelos alunos durante a frequência no curso.

Outrossim, os Conselheiros da CES, José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer, relatores do Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003 (Brasil, 2003), fizeram questão de ressaltar o que, segundo eles, seria o papel das diretrizes curriculares no contexto educacional brasileiro:

Quanto aos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, cumpre, de logo, destacar que eles objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Ademais, devem também induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais (Brasil, 2003, p. 04).

Podemos perceber que, para o CNE, o conceito de Diretriz Curricular engloba um itinerário formativo constante e flexível, que consagra a formação profissional atenta às mudanças sociais pelas quais passa a sociedade brasileira. A partir das diferenças apontadas no bojo do Parecer CNE/CES 67/2003, fica claro o objetivo de não tornar as DCNs em mais um modelo de currículo mínimo a ser seguido pelas instituições de ensino, dando-lhes ampla elasticidade para formatar matrizes curriculares sensíveis à heterogeneidade das demandas sociais.

Adiante, para possibilitar a melhor visualização das mudanças que tiveram natureza meramente formal, segue trecho do Parecer CNE/CES nº 055, de 18 de fevereiro de 2004 (Brasil, 2004), que sintetiza, em recortes históricos, as reformas curriculares ocorridas entre 1827 e o início da década de 1990. Vejamos:

- a) 'Currículo único' para todos os cursos de Direito, no Brasil, de 1827 (Império) a 1889 (início da República), e até 1962;
- b) mudança de 'currículo único', vigente no período anterior, para 'currículo mínimo' nacional e 'currículo pleno', por instituição de ensino, com a flexibilização regional, embora permanecesse rígido o 'currículo mínimo';
- c) de 'currículo mínimo' em 1962, perpassando por 1972 com as Resoluções 3/72 e 15/73, mantendo-se as concepções simultâneas de 'currículo mínimo' nacional e 'currículos plenos' institucionais;
- d) 'currículo mínimo' nacional e 'currículo pleno' das instituições com flexibilização para habilitações e especializações temáticas, em 1994, com a Portaria Ministerial 1.886/94, para implantação a partir de 1996, posteriormente diferido para 1998, ainda que a ementa da referida Portaria estivesse assim redigida, com um equívoco ou contradição em seus termos: **'Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico'**, posto que, se 'diretrizes' fossem, amplas e abertas, não haveria a exigência expressa de determinado e limitado 'conteúdo mínimo do curso jurídico' nacional, ainda que sem embargo dos 'currículos plenos' das instituições;
- e) de "currículo mínimo"/"conteúdo mínimo do curso jurídico", para "diretrizes curriculares nacionais" da graduação em Direito, em decorrência das Leis 9.131/95, 9.394/96 e 10.172/2001, desse conjunto normativo resultando o Parecer CES/CNE 776/97, Edital 4/97, Pareceres CES/CNE 583/2001, 146/2002 (revogado), 067/2003, e, em particular, o Parecer CES/CNE 507/99, culminando com o presente Parecer ora submetido à deliberação da Câmara de Educação Superior (Brasil, 2004, p. 02-03, *grifo meu*).

Coadunada com as emergentes mudanças sociais, tecnológicas e científicas do modelo econômico, a formação superior deixou de ser pautada no currículo mínimo para assumir as DCNs como dispositivos de regulação dos currículos dos cursos de graduação.

No contexto dessas discussões, passo a refletir sobre a capacidade vinculativa que as DCNs exercem em face das IES. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que o Estado atribui às IES autonomia para conduzir suas atividades didático-científicas (art. 207, *caput*, da CF), ele atrela o reconhecimento e validação dos cursos à obediência estrita das DCNs que o Poder Executivo unilateralmente estabelece. Destarte, as DCNs se apresentam muito mais como ferramenta de observância obrigatória e inafastável pelas instituições de ensino superior, do que como diretriz de norteamiento para construção dos cursos a serem oferecidos por elas.

Ainda que o terreno das reformas curriculares seja fértil para amplas discussões, ressalto que o esgotamento desse assunto seria pretensioso e, por óbvio, impossível, devido às limitações impostas pelas páginas do presente trabalho. Nada

obstante, para que possamos nos aproximar com maior segurança do objeto de discussão, importa apresentar outros movimentos históricos que reverberam o discurso político neoliberal nas reformas curriculares do Curso de Direito.

Atualmente, a organização curricular dos cursos de graduação em Direito no Brasil segue as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), emitida pelo CNE/CES, que institui as DCNs para o curso de Direito. Essa resolução estabelece os parâmetros para a formação jurídica, orientando as instituições de ensino superior na organização de seus currículos. As DCNs estabelecidas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, do CNE/CES, surgem após longos anos de estudos por diferentes segmentos da área jurídica e entidades representativas. Essas diretrizes visam promover transformações no ensino jurídico brasileiro, abrangendo não apenas a formação das/os discentes, mas também a prática docente, por meio da introdução de novas disciplinas, metodologias e estratégias de ensino.

O artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018) foi alterado por duas normativas subsequentes: primeiramente, pelo Parecer CNE/CES nº 757, aprovado em 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020), e posteriormente pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021 (Brasil, 2021), que também introduziu modificações no referido artigo. Essas alterações reforçaram a necessidade de adequações para garantir que as diretrizes atendam às demandas contemporâneas da formação jurídica.

A referida resolução estabelece os requisitos para a organização do PPC de Direito, abrangendo o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, o perfil dos graduandos e os conteúdos curriculares necessários para uma formação teórica, profissional e prática. A resolução também inclui a prática jurídica, atividades complementares, sistema de avaliação e Trabalho de Curso (TC) (Brasil, 2018, art. 2º).

A resolução estipula que o PPC deve contemplar: “formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente” (Brasil, 2018, art. 2º, §1º, inciso V). Em outras palavras, o PPC deve fornecer uma descrição detalhada de como as diferentes disciplinas serão interligadas, e como serão promovidas atividades e práticas que favoreçam a articulação entre os diversos campos do saber

(Brasil, 2018).

Observa-se que esse conjunto de enunciados — interdisciplinaridade, mobilidade, inovação e internacionalização — passa a constituir o campo discursivo das reformas da Educação Superior de modo geral, sem que a legislação traga uma definição clara do que isso significa ou deve significar. Com isso, abre-se um espaço de produção de sentidos, interpretação e tradução dessa política em cada comunidade epistêmica que precisará elaborar o PPC em sua IES.

É importante observar que a interdisciplinaridade não foi uma novidade introduzida pelas DCNs do curso de Direito. Embora a LDBEN não mencione explicitamente a interdisciplinaridade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DNCEM), instituídas em 1998, já previam que a base nacional comum dos currículos do ensino médio deveria abordar as três áreas do conhecimento, de forma que evidenciasse a interdisciplinaridade e a contextualização (Brasil, Resolução CEB nº 3/98, art. 10, §1º). As DCNs estabelecidas em 2004 (Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004) também previam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar no curso de Direito, porém sem fornecer definições ou especificações detalhadas (Brasil, 2004).

As DCNs postulam que o “PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas” (Brasil, 2018, art. 2º, §4º). Esses conteúdos incluem temas como políticas de educação ambiental, direitos humanos, terceira idade, políticas de gênero, relações étnico-raciais, além de histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outros (Brasil, 2018). É relevante destacar que essa é a primeira vez que “gênero” é mencionado em uma diretriz curricular específica para o curso de Direito.

O artigo 3º da Resolução detalha o perfil do graduando, enfatizando que o curso deve proporcionar uma “sólida formação geral” e “humanística”, além de “capacidade de análise” e “domínio de conceitos e da terminologia jurídica”. Inclui ainda, “capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais”, promovendo uma “postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, **à prestação da justiça** e ao desenvolvimento da cidadania” (Brasil, 2018, art. 3º, p. 02, *grifo meu*).

Em seu artigo 4º, a resolução também define que o curso deve garantir o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais essenciais para a prática jurídica. Isso inclui a interpretação e aplicação de normas jurídicas, comunicação precisa, domínio de metodologias jurídicas e técnicas de raciocínio e argumentação, entre outras habilidades (Brasil, 2018) consideradas indispensáveis à atuação no campo do Direito. Desse modo, surge a questão sobre quais instrumentos educacionais serão adotados para desenvolver efetivamente essas competências.

No que diz respeito às disciplinas que compõem os currículos dos cursos de Direito, a alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018) pelo Parecer CNE/CES nº 757/2020 (Brasil, 2020), e posteriormente pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021 (Brasil, 2021), estipula que, com ênfase na interdisciplinaridade e na articulação de saberes, o PPC deve englobar conteúdos e atividades voltados às seguintes perspectivas formativas:

- I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das **novas tecnologias da informação**, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;
 - II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua **evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais**, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e (NR)
 - III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, além de abranger estudos referentes ao **letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação**. (NR)
- § 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo **transversal**, em todas as três perspectivas formativas.
- § 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos **problemas emergentes e transdisciplinares** e aos **novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida** (Brasil, 2021, art. 5º, *grifos meu*).

Percebe-se que as formações geral e técnico-jurídica indicadas nas DCNs mantêm a trajetória histórica de dar prioridade à aquisição de conhecimentos fundamentados na concepção liberal de justiça. Isso se evidencia na organização tradicional dos currículos, mediante a distribuição dos conhecimentos de forma fragmentada em disciplinas específicas que reproduzem as especialidades das áreas jurídicas, tais como: Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, Direito Financeiro e Direito Digital.

Ao mesmo tempo em que aponta para a permanência de uma configuração tradicional do currículo, as DCNs trazem indícios de reformulação ou readequação da formação voltada às demandas contemporâneas que emergem com a reestruturação do modelo produtivo capitalista, ao emitir enunciados como: novas tecnologias da informação; evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais; letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, o documento aponta para uma diversificação curricular, na qual sejam introduzidos conteúdos ou componentes voltados às “novas competências e saberes necessários aos novos desafios”:

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC **conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional**, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular **novas competências e saberes necessários aos novos desafios** que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário (Brasil, 2021, art. 5º, §3º, *grifos meu*).

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 estabelece a prática jurídica como um componente curricular obrigatório, a ser coordenada por um Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ). Essa prática pode incluir atividades simuladas, reais e estágios supervisionados (Brasil, 2018). Segundo as DCNs, os cursos devem também estimular atividades de extensão e aproximação profissional, “enriquecendo a formação com vivências práticas e inovações” (Brasil, 2018, art. 7º).

As atividades complementares são vistas como essenciais para a formação do estudante e podem ser realizadas tanto no contexto acadêmico quanto fora dele (Brasil, 2018). Em seu art. 9º, a Resolução permite que, de acordo com os objetivos gerais do curso e o PPC, contextualizados em relação à sua inserção geográfica e social, as IES definam os conteúdos e atividades didáticos-formativas, com foco no desenvolvimento das “competências e habilidades necessárias à formação jurídica” (Brasil, 2018, art. 9º).

Conforme o art. 10º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, as IES precisam adotar diferentes formas de avaliação, com a participação de toda a comunidade acadêmica no processo (Brasil, 2018). Já em seu art. 11º, o documento prevê que o TC é um componente obrigatório e deve seguir regulamentação própria estabelecida pelas instituições (Brasil, 2018). Além disso, em seus artigos 12º e 13º, a resolução estipula que a carga horária mínima do curso é de 3.700 horas, sendo que até 20% desse total pode ser destinado a atividades complementares e práticas (Brasil, 2018). Finalmente, a prerrogativa legal indica em seu art. 14º que a resolução deve ser implantada pelas IES no prazo de dois anos para os alunos ingressantes (Brasil, 2018), revogando as “demais disposições em contrário” (Brasil, 2018, art. 15).

Compreende-se, então, que as reformas curriculares anunciadas pelas DCNs indicam o ajuste entre as bases tradicionais da formação jurídica e as novas demandas políticas, sociais, culturais e pedagógicas – principalmente as que se referem às racionalidades neoliberais, sem que, necessariamente, seja alterada sobremaneira as concepções e práticas da formação jurídica.

O estudo realizado aponta que, nos últimos anos, o ensino jurídico tem experimentado um incremento significativo, particularmente no que se refere às suas interações com as inovações pedagógicas e as DCNs, o que provoca a intensificação do debate sobre as políticas curriculares e as práticas pedagógicas efetivadas nos cursos de Direito brasileiro. Entretanto, o ensino jurídico no país continua a enfrentar críticas severas quanto à qualidade da formação, evidenciadas pelos altos índices de reprovação nos Exames de Ordem e pela baixa qualidade percebida na formação dos bacharéis em Direito (Leite; Dias, 2012, 2016).

Como Lopes (2006) destaca, as políticas curriculares decorrentes das novas diretrizes podem ser, simultaneamente, uma imposição de concepções comuns e uma abertura para a reinterpretação e modificação dos padrões pré-estabelecidos, devido

ao caráter de negociação intrínseco ao processo de imposição. Portanto, a análise das DCNs deve considerar não apenas a implementação de exigências, mas também as possibilidades de renegociação e reinterpretação que surgem nesses processos, refletindo, ou não, o equilíbrio entre as necessidades globais e as demandas locais.

Levando em consideração que as DCNs buscam conciliar demandas diferenciadas e, por vezes, contraditórias, a produção das políticas curriculares evidencia um discurso híbrido (Laclau, 2005), que deixa em aberto a atuação das comunidades epistêmicas para que repensem não apenas a adequação à legislação, mas também a própria concepção do tipo de formação que se pretende oferecer na Educação Superior.

No campo do Direito, é fundamental revisar a base tradicional, moderna e liberal que, historicamente, tem sustentando a legitimação do Direito canônico e da lei civil, à mercê das demandas criadas pelos segmentos e movimentos sociais, que reivindicam direitos humanos, direitos sociais, políticas ambientais e educação voltada às relações de gênero e étnico-raciais, entre outras.

As DCNs para os cursos de Direito, como analisado, indicam a produção de uma política curricular híbrida, que articula a tradição do ensino jurídico com as agendas neoliberal e neoconservadora mediante a presença de enunciados como interdisciplinaridade, mobilidade e internacionalização, promoção da inovação e ênfase no discurso do empreendedorismo individual baseado em competências e habilidades. A flexibilização curricular emerge, assim, como um mecanismo de adequação às demandas do mercado, sugerindo que o ensino jurídico esteja alinhado às novas exigências do capitalismo global.

Diante das implicações da governamentalidade neoliberal e neoconservadora na educação jurídica⁴¹, é importante ressaltar não apenas o caráter regulador das políticas curriculares expressas nessas diretrizes, mas também reconhecer que elas requerem uma resposta das comunidades epistêmicas responsáveis por definir a reorganização curricular e as bases político-pedagógicas de sustentação da formação acadêmico-profissional.

⁴¹ Governo dos corpos, mentes e desejos individuais e coletivos incrementada pelo uso de dados do mercado econômico, cálculos e estatísticas que direcionam a intervenção estatal no campo educacional, tanto para justificar carências quanto para comprovar avanços em termos de acesso, permanência, promoção da escolaridade de distintas populações (Krakhecke; Voss; Leite, 2024, p. 09).

Por fim, as alterações introduzidas pelas Resoluções CNE/CES nº 5/2018 e CNE/CES nº 2/2021 sinalizam uma atualização no ensino jurídico, que visa adequar-se tanto às transformações sociais quanto ao cenário global impulsionado pela lógica neoliberal e neoconservadora. É necessário questionar em que medida essas novas demandas provocam uma remodelação efetiva do PPC ou se serão incorporadas apenas como adendos para atender às exigências. O desafio será conciliar a formação crítica e reflexiva, sem negligenciar a importância de questionar e repensar as relações entre o Direito e as dinâmicas sociais e políticas. Essas movimentações políticas podem dar voz a outros discursos e demandas, possibilitando que novas questões ocupem um papel importante no debate em torno da produção das políticas curriculares.

7. PRODUÇÃO CURRICULAR NO CURSO DE DIREITO

O campo da Pedagogia Jurídica apresenta um potencial de significativa expressão para possibilitar inovações no Ensino Jurídico e no campo do Direito, bem como para contribuir para o processo de fortalecimento da democracia participativa em nossa sociedade
(Maria Cecília Lorea Leite, 2004, p. 16).

A pesquisa realizada para elaboração desta tese se baseia na noção de política como discurso e visa compreender a produção curricular do Curso de Direito, com ênfase nas relações de gênero, mediante análise contextual dos documentos e das práticas discursivas e não discursivas agenciadas nas/pelas comunidades epistêmicas que atuam nesse processo. Logo, os documentos são tratados como vestígios que permitem mapear uma arqueogenealogia dos discursos (Foucault, 1999), de forma a analisar o conjunto de formações discursivas e enunciados presentes nos textos (legais, curriculares e pedagógicos) e os acontecimentos (práticas) que colocam em funcionamento a produção de vontades de verdade do que é anunciado.

O objetivo, neste momento, consiste em observar como as ciências jurídicas, de modo geral e a área do Direito, em particular, produzem e fazem funcionar o gênero por meio de seus currículos acadêmicos e as relações de poder-saber implicadas nessa produção. Isso porque as ciências jurídicas e o Direito se apresentam como potentes produtoras de verdades (Foucault, 2012). Nessas relações de poder-saber, algumas questões e performances de gênero são silenciadas, enquanto outras são passíveis de enunciação e são entendidas como pertencentes à ordem do verdadeiro (Foucault, 2006). Pensar, então, nessas disputas em torno da produção curricular significa reconhecer que os currículos geram imbricações que constituem modos de subjetivação, modos de pensar e agir na sociedade para a qual os cursos de Direito formam profissionais.

Assim, ao analisar a produção curricular do Curso de Direito da UFPel, considero possível conceber os projetos curriculares como articulações discursivas, a partir de negociações com diversos outros discursos que circundam os contextos, nos quais os cursos estão inseridos. Compreendendo a produção da política curricular, como: "(...) contextualmente mediada e institucionalmente traduzida, interpretada;

compreender as políticas como plurais, multifacetadas, construídas discursivamente de forma não coerente e não coesa” (Lopes, 2016, p. 06).

Nesses termos, a escrita deste capítulo está voltada às concepções de direito, justiça social e pedagogia jurídica, problematizando o caráter tradicional e dogmático enraizado nos currículos dos cursos de Direito. Importa trazer aqui uma discussão acerca das concepções de justiça social, tendo em vista serem recorrentes enunciações discursivas referentes à relação entre Direito e justiça social nos documentos e narrativas analisadas posteriormente.

7.1 Direito, Justiça Social e Educação Jurídica

Os currículos são constituídos em processos de produção curricular, mediante a atuação de diferentes comunidades epistêmicas em cada contexto político atravessado por forças que forjam permanências ou transformações na vida social e cultura vigente.

Dessa forma, responsabilidades políticas, sociais e éticas se apresentam aos intelectuais e às comunidades epistêmicas que atuam nas distintas esferas de produção curricular. Esses agentes têm o papel crucial de se engajar na produção das políticas curriculares de forma crítica e reflexiva, questionando os regimes de verdade majoritários e buscando incorporar nos currículos a pluralidade de demandas em jogo. Destaco a importância de estudos que entrelacem currículo, educação jurídica e justiça social, entendendo a universidade como um espaço democrático em que a multiplicidade de vozes se faz ouvir (Dias, 2014).

É necessário alargar o debate sobre a justiça social e a produção curricular em nosso país, no âmbito dos cursos de Direito. Como afirma Dias (2014), o conceito de justiça social exige o reconhecimento de direitos participativos para grupos distintos, por meio de ações afirmativas, permitindo assim a plena participação na vida social. Em um sentido mais amplo, a justiça social é entendida como “a busca incessante para enfrentar o processo de desigualdade e uma ação constante contra a divisão e demarcação desigualizante” (Dias, 2014, p. 136). Essa justiça requer iniciativas institucionais, tanto governamentais quanto não governamentais, que possibilitem a redistribuição e o reconhecimento de direitos, sendo construída em espaços que promovam o livre desenvolvimento da democracia.

Ball também explora algumas possibilidades conceituais sobre justiça social, conforme aponta uma entrevista feita por Mainardes e Marcondes (2009). Ao ser questionado sobre como conceitua justiça social, Ball explica que, embora prefira trabalhar com um conceito de poder, reconhece que “a vantagem do conceito de justiça social é que ele é inclusivo, não sendo específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 308). Ele afirma que o conceito abrange amplamente questões de equidade, oportunidade e justiça, sendo maleável a uma variedade de formas de opressão que afetam questões de gênero, posição de classe, sexualidade, entre outras.

Para Ball, um dos textos mais importantes sobre o conceito de justiça social é o de Nanci Fraser (1997): “Ela faz algumas críticas úteis ao conceito de justiça social [...] Gosto da maneira como Nancy Fraser usa o conceito, enfatizando o que ela chama de ‘políticas de distribuição’ e ‘políticas de reconhecimento’” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 308).

Para Fraser (1996), o conceito de justiça social está associado à dupla dimensão entre redistribuição e reconhecimento. A autora afirma que: “As definições propostas aqui, em contraste, levam em consideração essas correntes ao tratar a redistribuição e o reconhecimento como dimensões de justiça que podem atravessar todos os movimentos sociais” (Fraser, 1996, p. 06, *tradução minha*).⁴² Argumenta ainda que propor uma escolha entre políticas de redistribuição e políticas de reconhecimento é postular uma falsa antítese.

É importante destacar que Fraser (2002, 2012), ao discutir a justiça no contexto da globalização, alerta para a necessidade de ampliar a compreensão desse conceito. Nesse sentido, a filósofa americana propõe pensar a justiça a partir de uma concepção tridimensional, que inclui os critérios econômicos relacionados à redistribuição, bem como os critérios culturais voltados ao reconhecimento e, ainda, como terceira dimensão, a representação, que complementa as duas primeiras na medida em que diz respeito à participação política dos sujeitos na sociedade.

A autora argumenta que, embora a distribuição justa de recursos seja fundamental para a justiça social, é igualmente essencial o reconhecimento das diferenças culturais e humanas, de modo a garantir uma participação social plena, na

⁴² Texto original: “The definitions proposed here, in contrast, take account of such currents by treating redistribution and recognition as dimensions of justice that can cut across all social movements” (Fraser, 1996, p. 06).

qual os cidadãos se sintam verdadeiramente parte da totalidade social. A autora adverte sobre o risco de que o foco exclusivo nas lutas por reconhecimento possa obscurecer ou enfraquecer as demandas por redistribuição econômica, especialmente no contexto do neoliberalismo ascendente: “Em vez de chegarmos a um paradigma mais amplo e rico [...] estaremos a trocar um paradigma truncado por outro: um economicismo truncado por um culturalismo igualmente truncado” (Fraser, 2002, p. 09).

Dessa forma, a autora propõe uma concepção bifocal da justiça, que integra tanto a redistribuição quanto o reconhecimento, ressaltando que cada uma dessas dimensões é insuficiente por si só, mas, em conjunto, oferecem uma compreensão completa da justiça social. Assim, segundo a autora, a abordagem requer que:

[...] se olhe para a justiça de modo bifocal, usando duas lentes diferentes simultaneamente. Vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco. Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhuma por si só basta. A compreensão plena só se torna possível quando se sobrepõem as duas lentes. Quando tal acontece, a justiça surge como um conceito que liga duas dimensões do ordenamento social - a dimensão da distribuição e a dimensão do reconhecimento (Fraser, 2002, p. 11).

Do ponto de vista de Fraser (2002), a negligência ou falha no eixo da distribuição leva a desigualdades econômicas profundas, enquanto a ausência de reconhecimento resulta na subordinação de grupos sociais a outros mais culturalmente valorizados. Grupos historicamente marginalizados, como minorias raciais, de gênero e religiosas, exemplificam essa falta de reconhecimento. Para Fraser, é crucial que a justiça social promova tanto a redistribuição econômica quanto o reconhecimento cultural de forma simultânea, evitando a sobreposição de uma dimensão sobre a outra.

Com isso, Fraser (2002) introduz o princípio da “paridade de participação”, que exige condições materiais e culturais que possibilitem a todos os indivíduos interagir como pares na sociedade. Ela destaca que uma distribuição justa de recursos e o reconhecimento de diferentes identidades culturais são essenciais para alcançar essa paridade. A combinação dessas duas dimensões – que abrange tanto a distribuição como o reconhecimento – “visa desinstitucionalizar padrões de valor cultural que

impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a fomentam”. (Fraser, 2002, p. 16).

Independentemente de ser uma questão de distribuição ou reconhecimento, os reivindicantes devem mostrar que os arranjos atuais os impedem de participar em condição de igualdade com os outros na vida social. Os reivindicantes da redistribuição devem mostrar que os arranjos econômicos existentes lhes negam as necessárias condições objetivas para a paridade participativa. Os reivindicantes do reconhecimento devem mostrar que os padrões institucionalizados de valoração cultural lhes negam as condições intersubjetivas necessárias (Fraser, 2007, p. 125).

Os estudos de Fraser (2002, 2007) apresentam uma análise do reconhecimento na qual a identidade está alinhada a uma perspectiva comunitarista, ou seja, o reconhecimento das identidades culturais refere-se aos indivíduos que pertencem a determinado grupo social. Diferentemente, a autora propõe que se trate o reconhecimento a partir de um modelo de estatuto social, no qual “O que requer reconhecimento no contexto da globalização não é a identidade específica de um grupo, mas o estatuto individual dos seus membros como parceiros de pleno direito na interacção social”. Diz ainda que: [...] o falso reconhecimento não significa a depreciação e deformação da identidade do grupo, mas antes a subordinação social, isto é, o impedimento da participação paritária na vida social” (Fraser, 2002, p. 15).

Os exemplos incluem leis matrimoniais que excluem uniões entre pessoas do mesmo sexo como ilegítimas e perversas, políticas sociais que estigmatizam as mães solteiras como parasitas sexualmente irresponsáveis e práticas de policiamento como a identificação por ‘perfil racial’ que associam determinadas pessoas com a criminalidade. Em cada um destes casos, a interacção é regulada por um padrão institucionalizado de valor cultural que constitui algumas categorias de actores sociais como normativas e outras como deficientes ou inferiores. Consequentemente, é negado a alguns membros da sociedade o estatuto de parceiros plenos, capazes de participar na interacção ao mesmo nível que os outros (Fraser, 2002, p. 15).

Explica Fraser (2002, p. 15): “A reparação desta injustiça requer uma política de reconhecimento, mas isto não significa uma política de identidade”. No modelo de estatuto, ao contrário, toda política deve visar à superação da subordinação por meio do reconhecimento de cada membro como participante da vida social. Nesse modelo, “o não reconhecimento aparece quando as instituições estruturam a interacção de acordo com normas culturais que impedem a paridade de participação” (Fraser, 2007, p. 108).

Em resumo, o conceito de justiça social deve ir além da noção tradicional de justiça, abrangendo o direito à igualdade, que se divide em igualdade formal - isto é, igualdade social perante a lei - e igualdade material, que envolve a promoção de condições sociais igualitárias. Isso implica a implementação de ações afirmativas, como a política de cotas e a distribuição de renda e de terras. Além disso, a justiça social deve levar em consideração o direito à diferença, reconhecendo a diversidade como uma possibilidade dentro da pluralidade que abarca marcadores de classe, raça, gênero, sexualidade, étnico-raciais e territoriais (Fraser, 2002, 2007).

Nesse sentido, Ball visualiza “a justiça social através da opressão de poder” e entende “as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder”, nas quais ambas lutam pelo controle de bens e dos discursos” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 308). Assim, conforme expressa Ball, compreende-se a política como: “[...] um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder, é um processo político” (Mainardes, 2021, p. 224). Ou seja, trata-se da produção de uma política curricular permeada por conflitos, onde diferentes interpretações e concepções entram em disputa na produção curricular.

Com base nos estudos feitos por Ball e Fraser (1996, 2002, 2007) e suas concepções de justiça, justiça social, distribuição, reconhecimento e poder, percebe-se a amplitude e a relevância desses termos que compõem os discursos dos currículos, e que refletem as formas pelas quais as comunidades epistêmicas podem, ou não, atribuir sentidos diferenciados ao atuarem na construção de determinadas pedagogias jurídicas.

Conforme explicita Leite (2004, p. 01-02), a pedagogia jurídica envolve duas vertentes:

- (1) o estudo das teorias e dos processos de educação jurídica que informam e conformam uma pluralidade de diferentes normas as quais integram e constituem, de forma implícita ou explícita, o ordenamento jurídico de um Estado, sociedade ou grupo social;
- (2) o Ensino Jurídico tal como se constitui e se desenvolve em cursos jurídicos em diferentes instituições, bem como em outras instâncias do poder do Estado, [...] ou em processos formais e/ou informais.

A pedagogia jurídica abrange processos pedagógicos que englobam o ensino do ordenamento jurídico (leis e normas) derivados da ação do Estado e da sociedade,

desenvolvidos na formação do Direito com vistas à atuação profissional, o que implica conhecer as bases teórico-epistemológicas que sustentam esse campo científico, bem como as diretrizes legais emanadas do Ministério da Educação, que regulam a organização dos cursos e a relação desses conteúdos com as demandas sociais (Leite, 2003, 2004).

Os conceitos até aqui abordados subsidiam as análises feitas. Na próxima seção, começo por descrever a criação da UFPel, com base no ato normativo que instituiu essa IES, a seguir contextualizo a Faculdade de Direito e o Curso de Direito dessa universidade e, na sequência, apresento e analiso os dados obtidos na pesquisa através das observações e da análise documental do PPC, da matriz curricular e dos Planos de Ensino.

7.2 A Faculdade e o Curso de Direito da UFPel

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel), criada pelo Decreto Lei nº 750, de 08 de agosto de 1969, e estruturada pelo Decreto nº 65.881, de 16 de dezembro de 1969, é uma Fundação de Direito Público, dotada de personalidade jurídica, com autonomia administrativa, financeira, didático-científica e disciplinar, de duração ilimitada, com sede e foro jurídico no Município de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, regendo-se pela Legislação Federal de Ensino, pelas demais leis que lhe forem atinentes, por seu Estatuto e por seu Regimento Geral.

O Decreto de criação da instituição é bastante conciso, contendo apenas 10 artigos. Abaixo, estão transcritos os artigos 1º e 2º:

Art. 1º É criada a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), mediante a transformação e incorporação da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul, e das Faculdades de Direito e de Odontologia e do Instituto de Sociologia e Política, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Art. 2º A Universidade Federal de Pelotas, com sede na cidade e município do mesmo nome, no Estado do Rio Grande do Sul, será uma fundação de direito público vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos da legislação federal e de seu estatuto.

Art. 4º A UFPEL será constituída das seguintes unidades:

I - Faculdade de Agronomia “Eliseu Maciel”;

II - Faculdade de Ciências Domésticas;

III - Faculdade de Direito;

IV - Faculdade de Odontologia;

V - Faculdade de Veterinária;

VI - Instituto de Sociologia e Política.

(Brasil, 1969).

Assim, em 8 de agosto de 1969, o Presidente da República assinou decreto que transformou a Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul em Universidade Federal de Pelotas (UFPel), composta pelas Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, Faculdade de Faculdade de Ciências Domésticas, Faculdade de Direito (fundada em 1912), Faculdade de Odontologia (1911), Faculdade de Veterinária e o Instituto de Sociologia e Política (ISP).

Outras instituições particulares que existiam em Pelotas foram agregadas à UFPel, como o Conservatório de Música de Pelotas, a Escola de Belas Artes Dona Carmen Trápaga Simões e o Curso de Medicina do Instituto Pró-Ensino Superior no Sul do Estado (IPESSE). E, no mesmo ano, o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG) também passou a fazer parte da UFPel.

O Regimento Geral e o Estatuto da UFPel abordam os objetivos institucionais de forma mais detalhada, dedicando a eles capítulos específicos, os quais estabelecem que a UFPel tem como objetivos fundamentais “a educação, o ensino, a pesquisa, a formação profissional e pós-graduação”, além do “desenvolvimento científico, tecnológico, filosófico e artístico”. A estrutura da universidade visa manter e ampliar “sua natureza orgânica, social e comunitária”, assegurando a integração de seus elementos constitutivos, colocando-se a serviço do desenvolvimento econômico-social e contribuindo para o estabelecimento de condições de convivência baseadas nos princípios de liberdade, justiça e respeito aos direitos e valores humanos (UFPel, 1977, art. 2º).

A UFPel teve como primeiro reitor o professor Delfim Mendes Silveira, então diretor da Faculdade de Direito, que administrou a Universidade até 1977. Durante sua gestão, a UFPel se expandiu tanto em número de cursos quanto em número de alunos, estruturando-se como universidade e construindo seu campus nas instalações da antiga UFRRS, junto à Faculdade de Agronomia, no Capão do Leão (UFPel, 2024).

De acordo com o site institucional da UFPel, a universidade atualmente possui seis campi: Campus Capão do Leão, Campus Porto, Campus Centro, Campus Norte, Campus Fragata e Campus Anglo, sendo neste a sede da Reitoria e de outras unidades administrativas. A UFPel é composta por 22 unidades acadêmicas e oferece 103 cursos de Graduação presenciais, incluindo bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos, além de cursos de graduação a distância distribuídos em 117 polos. Na

pós-graduação, a UFPel conta com 26 programas de doutorado, 50 de mestrado, 6 de mestrado profissional e 34 cursos de especialização (UFPel, 2024).

Quanto à Faculdade de Direito da UFPel, o site institucional informa que ela foi a segunda no Rio Grande do Sul a abrir suas portas, após a Faculdade de Direito de Porto Alegre (atualmente UFRGS). A primeira turma se formou em 1917, e já nessa época a instituição era reconhecida pela sua qualidade e prestígio. Em 1947, foi incorporada à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, graças ao apoio do Deputado Estadual Joaquim Duval. Em 1969, a faculdade foi oficialmente integrada à UFPel, onde permanece até hoje. Sua sede está localizada na Praça Conselheiro Maciel, no centro de Pelotas, em um prédio conquistado após anos de lutas (UFPel, 2024).

Conforme consta no PPC do Direito da UFPel, a Faculdade foi fundada em 12 de setembro de 1912. Posteriormente, nos termos do artigo 36 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias do Estado do Rio Grande do Sul, pela Lei Estadual nº 414, de 04 de dezembro de 1948 e pela Lei Federal nº 1.166, de 27 de julho de 1950, ela foi incorporada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 04 de dezembro de 1950, foi oficialmente transformada em um estabelecimento federal de ensino superior através da Lei nº 1.254. Por fim, passou a integrar a Universidade Federal de Pelotas, conforme o Decreto-Lei nº 750, no mês de agosto de 1969 (UFPel, 2010).

Para a realização da pesquisa do Doutorado, iniciei as observações na Faculdade de Direito no dia 12 de junho de 2024, quando me reuni com a Coordenadora do Curso e obtive a autorização necessária para iniciar a coleta de dados. Embora a instituição não tenha sido o local onde me formei, a curiosidade em conhecer o prédio centenário e emblemático sempre esteve presente.

A Faculdade de Direito chamou minha atenção desde o primeiro momento em que adentrei naquele espaço. Diante da arquitetura imponente, logo me senti envolvida por sua presença marcante, e sua fachada robusta, pesada exalava um respeito quase silencioso, como se o próprio edifício me avaliasse, aguardando que eu estivesse à altura da tradição que representa. O estilo arquitetônico de linhas sólidas e simétricas evocava uma sensação de formalidade e peso, que se estendia para o interior de seus corredores largos e silenciosos.

Ao caminhar por aqueles espaços, era impossível não sentir a história impregnada em cada parede, nas escadas que rangiam, nas portas pesadas que se

abriam com certa dificuldade. Impressionou-me, especialmente, a arquitetura do prédio e dos espaços internos.



Figura 1: Faculdade de Direito da UFPel

Fonte: Site Institucional, 2024.



Figura 2: Faculdade de Direito da UFPel

Fonte: Site Institucional, 2024.

O edifício, com sua imponência, parece deixar claro que ali não há lugar para dúvidas ou questionamentos – a seriedade e a formalidade demarcam a configuração espacial e arquitetônica neoclássica, característica da cidade de Pelotas. Herança colonial, europeia, igualmente sombria e solene. O prédio situado em um terreno central e aberto é rodeado por algumas árvores, passarelas e plantas. À frente do prédio ergue-se uma escada imensa e de difícil transposição para quem tem mobilidade reduzida, o que dá um tom de elitização e de uma exclusão velada, difícil de ser ignorada. Embora haja uma rampa de acesso na entrada lateral e um “levanta

carga” no interior, esses elementos parecem funcionar mais como adaptações funcionais do que como expressões de um compromisso efetivo com a inclusão.

O prédio da Faculdade de Direito, com sua grandiosidade, me fez pensar sobre a austeridade e a solenidade como marcas visíveis e invisíveis do poder-saber jurídico, pautado na tradição colonial e elitista, o que simboliza o difícil acesso para quem não usufrui de determinados privilégios. Como sugere aquele prédio, a justiça não é apenas um conceito abstrato, mas se configura de forma implacável e dura em nome de uma falsa neutralidade diante das injustiças medidas pelo rigor das leis.

As escadas posicionadas no espaço externo e interno do prédio do Direito, tão imponentes e difíceis de transpor, tornaram-se para mim uma metáfora do próprio sistema jurídico – um caminho estreito, cheio de obstáculos, mas, acima de tudo, que pede uma reinterpretação, mais inclusiva, mais acessível, mais justa.

Percebo também que a estrutura física da Faculdade de Direito, visivelmente sem acessibilidade, contrasta com as atuais políticas de ingresso no Curso de Direito da UFPel, e que buscam adequação à Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Esta estipula a obrigatoriedade de ações afirmativas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior.

A ampliação do acesso ao ensino superior por meio de políticas públicas como essa, foi uma tentativa de democratização, mas também reflete a crise do modelo educacional, já que as condições de ensino e permanência dos estudantes ainda são precárias em muitas universidades públicas e privadas. Além disso, os programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que têm uma estreita relação com a expansão do neoliberalismo na educação, impactam diretamente no cenário de ensino superior.

A Lei de Cotas (Brasil, 2012), ao promover a inclusão de estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e egressos de escolas públicas, trouxe avanços na diversidade dentro das universidades brasileiras. No entanto, ainda persiste a questão de garantir que esses estudantes não apenas ingressem, mas também permaneçam e se formem. A equidade não se dá apenas no ingresso, mas na permanência, no acompanhamento e na inclusão plena nos cursos da Educação Superior.

O ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU)⁴³, com oferta anual e previsão de reserva de vagas para candidatas/os quilombolas, indígenas, pretas/os, pardas/os e pessoas com deficiência, previsto no PPC do Curso de Direito, demanda com urgência a eliminação das barreiras físicas de acesso aos espaços para atender às condições necessárias de acessibilidade e inclusão.

A ausência de dados específicos sobre o corpo docente e discente em termos de gênero, classe social e raça, que seriam essenciais para uma avaliação mais precisa do cumprimento das políticas de equidade no curso de Direito, reverbera a incompatibilidade no atendimento dessas demandas. Sem essas informações, torna-se difícil identificar se as/os estudantes que entram via reserva de vagas estão sendo adequadamente atendidos, acompanhados e promovidos ao longo do Curso.

O número de estudantes ingressantes, cancelamentos/trancamentos/abandono e formados no curso de Direito da UFPel entre os anos de 2018 e 2024 são significativos para as análises aqui feitas, conforme apresento na Tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição dos Discentes Ingressantes e Concluintes do Curso de Direito da UFPel (2018 - 2024)

Ano	Discentes Ingressantes	Cancelamentos/trancamento /abandono	Formados	Total Atual
2018	139	20	87	32
2019	133	33	2	98
2020	133	27	-	106
2021	117	30	-	87
2022	130	18	-	112
2023	130	11	-	119
2024	131	1	-	130

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A tabela revela oscilações tanto no número de ingressantes quanto na retenção ao longo dos anos. Entre 2018 e 2021, observa-se uma queda no número de alunos ingressantes: de 133, em 2020, para 117, em 2021 — este último ano marcado pelos

⁴³ O SiSU é a plataforma informatizada gerida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerando também o perfil socioeconômico das/os inscritas/os (Brasil, 2024).

efeitos da pandemia de COVID-19⁴⁴, que impactou diretamente o acesso e a permanência no ensino superior. Além disso, o índice de cancelamentos/trancamentos/abandono no período variou entre 27,8% e 43,89%, sugerindo dificuldades enfrentadas pelas/os discentes para dar continuidade ao curso.

A partir de 2022, os dados indicam uma retomada no crescimento do número de ingressantes, chegando a 131 estudantes em 2024. Além disso, há uma queda significativa nos cancelamentos/trancamentos/abandono: 23,4% em 2022 e 14,3% em 2023, o que pode indicar uma melhora na retenção das/os alunas/os.

A retenção continua sendo uma preocupação significativa, pois o total de ingressantes no período de 2018 a 2023 foi de 405 estudantes, sendo que o esperado seria que parte dos 139 ingressantes de 2018 já estivesse formada até 2023. No entanto, o quadro demonstra que, entre 2020 e 2023, nenhum estudante concluiu o curso, o que indica um atraso no tempo previsto de formação, corroborando a hipótese de que o curso enfrenta desafios estruturais que asseveram a retenção e a evasão.

A seguir, passo a analisar o PPC do Curso de Direito da UFPel.

7.2.1 Análise do PPC

Neste tópico de análise do PPC, alguns esclarecimentos iniciais se tornam necessários. Para ter acesso ao documento, que não estava disponível no site do Curso, solicitei-o por e-mail à Secretaria Acadêmica. Em 14 de novembro de 2023, recebi o link para acesso ao PPC vigente⁴⁵. Além disso, uma servidora informou que o PPC estava em fase de tratativas para alterações.

No entanto, constatei a ausência de especificação do ano no documento disponibilizado. Durante a pesquisa de campo, iniciada em 12 de junho de 2024, questionei a mesma servidora sobre o ano do PPC, mencionando que o link indicava o ano de “2011”, mas ela não pôde confirmar a data. Posteriormente, uma representante da direção sugeriu que o PPC teria passado por pequenas alterações

⁴⁴ A pandemia de COVID-19, declarada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde, provocou a suspensão de atividades presenciais nas instituições de ensino em todo o país, além de intensificar desigualdades sociais e digitais. Tais fatores afetaram especialmente estudantes em situação de vulnerabilidade, comprometendo o ingresso, a adaptação ao ensino remoto e a continuidade nos cursos superiores (Mancebo, 2020).

⁴⁵ Link: <https://wp.ufpel.edu.br/direito/files/2011/05/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-DO-CURSO-DE-DIREITO.pdf>

pontuais, como a inclusão de disciplina optativa, possivelmente em 2017, mas não confirmou essa informação.

Diante da dificuldade de encontrar informações precisas, foi recomendado que eu procurasse a Pró-Reitoria de Graduação para mais esclarecimentos. Em 9 de agosto de 2024, entrei em contato com um docente vinculado à coordenação de ensino e currículo da universidade, que prontamente respondeu à solicitação.

[...] De fato não há um PPC do Direito atualizado no SEI, portanto não tenho essa informação relativa a esse curso, assim como tenho dos demais cursos com tramitação pós 2018, mas peço que me aguarde que te retorno assim que possível. Sobre o novo PPC esse deu entrada na CEC via SEI entre final de julho último e início de agosto e ontem tivemos uma reunião com o coordenador para alinhamento de algumas questões. No momento o documento aguarda parecerista no núcleo responsável, visto que tal núcleo atende aos mais de 80 cursos de Bacharelado e tecnologias. Dessa forma não há como te precisar quando o novo currículo entrará em vigência, isso dependerá do processo de análise.

Ele explicou que não havia registro de um PPC atualizado no sistema interno da instituição e que, no momento, o novo documento aguardava parecer técnico no núcleo responsável. O professor ressaltou que, devido à grande quantidade de cursos atendidos, não era possível prever quando o novo currículo entraria em vigor. Além disso, destacou que a “implementação” do novo currículo dependia da agilidade com que o documento fosse analisado, devolvido ao curso para correções e depois retornado para aprovação. Ele ressaltou que, devido ao Curso de Direito ter entrada única anual, não era possível prever se o novo currículo seria implementado já em 2025/1 ou apenas em 2026/1. Além disso, destacou a necessidade do projeto ser aprovado até outubro de 2024, prazo para a adesão ao SisU, a fim de que pudesse ser ofertado no próximo ingresso. Caso o processo não fosse concluído a tempo, a oferta do novo currículo poderia ser adiada para 2026.

No dia 13 de agosto de 2024, recebi a informação sobre o ano de implementação dos novos currículos do Curso de Direito, conforme cadastro no sistema acadêmico da UFPel, o Cobalto.

Lista de versões					
<input type="checkbox"/>	Nr. versãc	Descrição	Título Mas.	Título Fem.	Ano início
<input type="checkbox"/>	7	Direito	Bacharel em Direito	Bacharela em Direito	2019
<input type="checkbox"/>	6	Direito	Bacharel em Direito	Bacharela em Direito	2019
<input type="checkbox"/>	5	Direito	Bacharel em Direito	Bacharela em Direito	2006
<input type="checkbox"/>	4	Direito	Bacharel em Direito	Bacharela em Direito	2002
<input type="checkbox"/>	3	Direito	Bacharel em Direito	Bacharela em Direito	2002
<input type="checkbox"/>	2	Direito	Bacharel em Direito	Bacharela em Direito	2000
<input type="checkbox"/>	1	Direito	Bacharel em Direito	Bacharela em Direito	1994

Figura 3: Ano de implementação dos novos currículos do Curso de Direito

Fonte: Cobalto, 2024.

De acordo com as informações disponíveis no sistema da UFPel, não há registros de atualizações no currículo do Curso de Direito de 2006 a 2019. Portanto, não ocorreram mudanças registradas em 2010 ou 2011. Importa considerar que, segundo informações, ocorreram pequenas alterações no PPC, mas que não geraram uma nova versão no sistema. O docente explicou que, na instituição, as mudanças na versão do currículo ocorrem apenas quando há uma alteração significativa no PPC, mas podem ter ocorrido outras atualizações no PPC, pequenas alterações, como ajustes em disciplinas, por exemplo, e que não geraram uma nova versão de currículo, sendo tratadas apenas como adequações pontuais. Em 2011, por exemplo, as bibliografias foram atualizadas sem que uma nova versão do PPC tenha sido feita.

Segundo as informações que recebi, uma nova versão de currículo decorre de alterações significativas no PPC, seja em relação às disciplinas ou à organização das mesmas, mas, principalmente, com relação à carga horária de integralização do curso, ao tempo de duração e ao turno de oferta. Por exemplo, ao mover uma disciplina do terceiro para o segundo semestre, o que pode ter ocorrido em 2017, foi gerado um novo PPC, mas utilizando a versão de currículo de 2006, pois se tratou apenas de uma pequena adequação das disciplinas já existentes. O professor que me forneceu essas informações disse ainda que as versões dos PPCs deveriam ser feitas pela Coordenação do Curso de Direito, já que esse documento não é cadastrado na Coordenação de Ensino e Currículo e fica sob a responsabilidade do referido curso.

Ainda conforme as informações fornecidas, os últimos PPCs registrados oficialmente foram os de 2002 e 2006. Isso se deve ao fato de que em 2019, houve uma atualização relacionada ao registro de carga horária, que foi ajustada conforme o regulamento das DNCs de Direito na universidade, mas isso não representa uma alteração feita pelo curso e não corresponde a uma atualização do currículo

propriamente dita. Assim, o Curso de Direito apresentou uma configuração geral do PPC em 2006. Desde então, podem ter ocorrido pequenas alterações, que não impactaram a ponto de gerar uma nova versão de currículo. Portanto, a última atualização do PPC do Curso de Direito teria sido realizada em 2006, sendo o currículo mais recente disponível, antes das mudanças no sistema em 2019.

Com base nessas informações e na listagem de currículos fornecida pelo professor, que inclui as versões 1 (1994), 2 (2000), 3 (2002), 4 (2002), 5 (2006), 6 (2019) e 7 (2019), foi possível analisar as mudanças entre as versões dos currículos. A informação de que os PPCs mais recentes são os de 2002 e 2006 é corroborada pelo fato de que o currículo versão 4 foi atualizado apenas na carga horária para o currículo versão 6 (de 2002 para 2019), e o currículo versão 5 foi atualizado também apenas em relação à carga horária para o currículo 7 (de 2006 para 2019).

Tive acesso também a uma versão digitalizada que, em tese, representa a última versão do PPC, conforme consta no processo SEI que tramitou até 2018. Ao analisar o documento, chama a atenção o fato de ser um processo datado de 29/07/2009, com o assunto “Solicitação de alterações na grade curricular – 2010 – Faculdade de Direito”. Na página 04, consta que as alterações se referem à “grade curricular de 2010”, com as seguintes modificações:

1. Supressão da grade curricular da disciplina Temas de Direito cujo conteúdo pode ser diluído em outras disciplinas sem prejuízo da proposta de revisão e atualização de conteúdos programáticos;
2. Redução do número de créditos da disciplina Estágio III - Serviço de Assistência Judiciária II (SAJ II), que passará a ter 4 (quatro) créditos, viabilizando, assim, o acesso de pelo menos mais duas turmas, uma aos sábados e outra em horário noturno.

Apesar dessas mudanças, o sistema acadêmico não registrou novas versões curriculares após 2006, sugerindo que tais alterações não impactaram a estrutura geral do curso a ponto de gerar um novo PPC. Refere o docente que se esse documento é, de fato, o último PPC do Curso de Direito, é intrigante que ele não tenha gerado uma nova versão no Cobalto, ou seja, não há nenhum aluno vinculado a esse PPC⁴⁶, a menos que ele seja igual ao de 2006.

⁴⁶ Cada curso pode ter um ou mais PPC, os quais têm pelo menos um currículo como parte constituinte. As/os discentes são, então, vinculadas/os a um currículo particular e, por transitividade, a um PPC e a um curso.

Concluí, portanto, que após 2006 foram realizadas alterações no PPC do Curso de Direito. No entanto, essas mudanças, em tese, não alteraram a oferta de disciplinas, a carga horária total ou o turno de funcionamento, o que explicaria a ausência de uma nova versão do currículo até 2019. Essas alterações podem ter incluído, por exemplo, a mudança do semestre em que uma disciplina é oferecida, a atualização de bibliografias, entre outros ajustes. Diante dessas informações, utilizei o ano de 2010 como referência para o PPC vigente no Curso de Direito analisado, considerando que, embora não tenha havido uma nova versão de currículo no sistema, alterações pontuais ocorreram no período.

Conforme consta no PPC em análise, o Curso de Direito tem a duração de seis anos, organizados em sistema seriado, com a possibilidade de oferecer disciplinas por módulo no ciclo de complementação temática. O currículo é dividido em três ciclos: o ciclo básico, que abrange disciplinas fundamentais de caráter interdisciplinar e propedêutico; o ciclo institucional, que inclui disciplinas com conteúdo técnico-jurídico, consideradas profissionalizantes, com ênfase tanto teórica quanto prática; e o ciclo de complementação temática, que tem como objetivo flexibilizar a formação e permitir a especialização do aluno, incluindo disciplinas obrigatórias eletivas e disciplinas optativas, que não fazem parte do conteúdo mínimo do curso. Esses três eixos (formação fundamental, formação profissional e formação prática) correspondem à estrutura curricular do curso (UFPEL, 2010).

Em 2002, segundo consta no atual PPC (2010), foi realizada uma pesquisa com 403 estudantes, e ela revelou que 19,35% dos discentes haviam manifestado frustração em relação ao curso. Essa insatisfação é percebida no documento pela crítica que as/os estudantes fazem à estrutura do curso e ao modo como as aulas são ministradas, afirmando a falta de uma “visão humanista do direito”. Ao passo que, 48,13% indicaram ter ingressado no curso “motivados pela possibilidade de atuar profissionalmente no sentido de diminuir as injustiças sociais” (PPC, 2010, p. 25).

É provável que as demandas das/os estudantes, expressas no questionário citado no PPC, assim como as novas DCNs do Direito (analisadas no capítulo anterior), motivaram a reformulação do curso, haja vista que a “formação humanística” e o “compromisso social” passaram a ser anunciados nos princípios fundamentais do PPC, que estão elencados no documento, como:

- a) o compromisso da universidade pública com os interesses coletivos;
 - b) a indissociabilidade do processo ensino, pesquisa extensão;
 - c) o entendimento do processo ensino-aprendizagem como multidirecional e interativo;
 - d) a priorização para a formação de um cidadão capaz, crítico e criativo;
 - e) o entendimento do aluno como ente fundamental do processo;
 - f) o respeito às individualidades inerentes à cada aprendiz;
 - g) a consolidação da figura do professor como basilar na aplicação das novas tecnologias;
 - h) a importância do auxílio das novas tecnologias educacionais.
- (PPC, 2010, p. 23).

Esse compromisso é justificado pelo entendimento de que o currículo anterior denotava um desajuste na relação do campo do Direito com a sociedade em transformação. Na justificativa do novo PPC, o texto legal questiona o “império absoluto das leis”, que impõe aos juristas uma visão dos textos legislativos como uma verdade suprema que se sobrepõe à vida e às relações sociais. Essa concepção do Direito é considerada tradicional e dogmática. Além disso, em virtude desse caráter tradicional e dogmático, afirma-se que o Direito “não serve de instrumento de mudança, mas sim como obstáculo às transformações sociais” (PPC, 2010, p. 25). O documento argumenta que é necessário promover “constantes adaptações em seus currículos para que possam atender às novas e crescentes problemáticas jurídicas postas pela atualidade que o ensino tradicional, posto que eminentemente dogmático, não conseguiu enfrentar” (PPC, 2010, p. 25).

O documento anuncia uma mudança na concepção do curso de Direito em vista das expectativas das/os estudantes, dizendo que essas/es esperam receber uma formação que “lhe sirva de instrumento capaz de contribuir positivamente para uma efetiva melhoria das condições de vida da maioria da população. Em outras palavras, o aluno aspira ser um agente de transformação social qualquer que seja a escolha profissional futura” (PPC, 2010, p. 25).

Em vista de atender às expectativas das/os estudantes, o eixo principal do Curso de Direito, anunciado no projeto curricular, se baseia em um compromisso com a educação como um processo de “descoberta, apropriação, incremento e renovação de valores” e está aliado à “capacitação profissional, formação cultural, desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva, complementada pelo entendimento de uma faculdade comprometida com os direitos humanos e a ética no meio em que está situada” (PPC, 2010, p. 30). Além das disciplinas curriculares, espera-se que um ambiente de “vivência solidária” e “valorização da cidadania” guie a vida acadêmica,

com ênfase no papel do professor enquanto “mola propulsora da motivação para o crescimento do aluno enquanto pessoa” (PPC, 2010, p. 30).

Esse conjunto de enunciados carrega uma concepção generalista em relação à formação pedagógica, profissional e social no campo do Direito, fazendo uso de termos recorrentes no discurso pedagógico crítico – consciência crítico-reflexiva, direitos humanos, ética e cidadania. O discurso da pedagogia crítica preconiza valores morais na formação de uma conduta cidadã, entendida como capacidade de intervenção na sociedade para promoção de direitos voltados à justiça social.

Contudo, considero que a construção de uma política curricular voltada a uma mudança mais significativa do currículo do Curso requer refletir sobre a tradição dogmática do Direito, no sentido de compreender a pedagogia jurídica como elemento crucial da formação pedagógica, profissional e social.

Leite (2004, p. 09) adverte sobre: “a incipiente produção científica sobre a Educação e o Ensino Jurídico, e sua Pedagogia no Brasil”. A autora reporta-se a Bernstein (1988), afirmando que a pedagogia do campo jurídico tem se constituído como um vazio discursivo de uma “Pedagogia Invisível”:

Há uma ênfase na competência dos Cívicos, em seu processo de aquisição do discurso jurídico. Este processo é considerado como compartilhado por todos os cidadãos. O foco da prática pedagógica está em procedimentos internos aos cidadãos/Adquirentes. No entanto, suas realizações em textos produzirão diferenças entre eles. Parte-se de um pressuposto de que todos os cidadãos apresentam competências internas comuns, compartilham os mesmos procedimentos. Assim, as diferenças externas são uma denotação de particularidade e, como tal, são tratadas em sua incomparabilidade. Este parece-me ser um dos tipos de Pedagogia do Campo Jurídico (Leite, 2004, p. 09-10).

Por outro lado, a pedagogia jurídica se efetua mediante uma prática pedagógica visível, devido à forte assimetria nas relações de poder que a lei prescreve através de suas normas e procedimentos dirigidos aos cidadãos adquirentes. Nessa pedagogia, o ensino jurídico, por meio de textos legais, demarca o governo das condutas dos cidadãos e a punição dos atos de infração às leis quando não cumpridas. Com base nela, opera-se práticas pedagógicas de formação das/os profissionais do Direito que definem a organização dos seus currículos.

Pode-se afirmar que essa é uma das razões pelas quais o PPC aqui em análise mantém uma estrutura curricular baseada na concepção tradicional e dogmática do Direito e na distribuição disciplinar dos conhecimentos trabalhados no ensino,

carecendo de uma construção discursiva mais consistente e coerente sob ponto de vista de uma pedagogia jurídica que contemple outras perspectivas teórico-epistemológicas e sociais, assim como as demandas provenientes dos grupos que reivindicam justiça social.

O discurso do PPC situa a relação pedagógica entre docentes e discentes através de uma identificação de perfis, que indicam capacidades e habilidades voltadas à atuação profissional e desempenho social, identificadas como: “perfil do docente” e “perfil do profissional”. Contudo, o documento apresenta significativas contradições quando se refere ao professor como “um agente desencadeador do processo de transformação social”, ao mesmo tempo em que acusa o “descompasso no processo de ensino-aprendizagem” resultante, em muitas ocasiões, da falta de capacidade da/o docente lidar com “a mudança esboçada pelos alunos”.

Essa produção subjetiva dos sujeitos pedagógicos, presente na enunciação discursiva, polariza a relação professor-aluno, em vista de atribuir à/ao discente a posição de sujeita/o de mudança e à/ao docente a responsabilidade pela necessária transformação dessa relação, indicando que o êxito se dará pela “formação humanística” da/o professora/professor e da/o aluna/o. Assim, a docência é subjetivada pelo agir compromissado da/o docente com “seus alunos”, “a universidade” e a “coletividade como um todo”.

O compromisso do docente como profissional “vocacionado” é a “transformação social”, indicada do ponto de vista de uma “cidadania” que exige:

- a) Postura crítica em relação à Universidade e comprometimento com a qualidade do ensino;
 - b) Postura democrática, seja em sala de aula seja na comunidade;
 - c) Cordialidade, urbanidade, companheirismo e espírito colaborador;
 - d) Postura crítica à ordem social e política;
 - e) Capacidade e exercício da autocrítica;
 - f) O Postura ética principalmente no exercício da profissão;
 - g) Espírito e ação comunitária;
 - h) Espírito empreendedor e renovador das práticas sociais;
 - i) Independência de postura em termos pessoais e profissionais;
 - j) Idoneidade moral e firmeza de caráter e;
 - k) Humildade científica
- (PPC, 2010, p. 32).

Da mesma forma, o enunciado de uma “vocação” do Direito, dito genérico, justificado pela possibilidade de exercício profissional em outras regiões do país, aponta para o perfil do discente como futuro profissional “apto a enfrentar os desafios

do mercado de trabalho e da sociedade” (PPC, 2010, p. 33). Essa operação subjetiva prevê o domínio de um conjunto de “habilidades”, distribuídas em duas dimensões: a formação técnico-profissional e a formação para exercício da cidadania. A primeira dimensão é caracterizada pelas seguintes habilidades:

- a) Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídico normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
 - b) Interpretação e aplicação do direito;
 - e) Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e outras fontes do direito;
 - d) Adequada atuação técnica-jurídica, em diferentes instâncias administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
 - e) Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; O Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
 - g) Conhecimento razoável das áreas afins do Direito;
 - h) Julgamento e tomada de decisões;
 - i) Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do direito e
 - j) Capacidade para o trabalho em equipe.
- (PPC, 2010, p. 31).

A segunda dimensão inclui as habilidades “do cidadão formado pelo Curso de Direito”, que:

tenha capacidade de inserção no meio social, provocando mudanças efetivas no ambiente em que vive, para que se alterem positivamente as condições de vida da população; faça valer os valores éticos, sociais e políticos inscritos na Constituição Federal; seja empreendedor de novas formas de relacionamento social pautados no princípio do agir com dignidade, probidade e ética; tenha adequado conhecimento técnico que o capacite a analisar e criticar não só o sistema jurídico vigente, como também da sociedade civil; tenha elevado senso de cooperação principalmente no ambiente onde atua profissionalmente (PPC, 2010, p. 31).

É possível extrair daí o entendimento de uma produção subjetiva pautada no governo da conduta docente através de um discurso pedagógico que provém do pensamento crítico, cuja ideia de transformação se dá sob uma perspectiva de moralização do trabalho docente. O governo da conduta opera a subjetivação de um sujeito capaz de conectar suas práticas com procedimentos e instrumentos que lhes deem determinados efeitos, sujeitos de aspirações, liberdades, autogovernados. Subjetividades agenciadas no autogoverno do indivíduo, de modo a fabricar sujeitos de determinado tipo. Essas práticas de subjetivação são historicamente contingentes

e interpelam os indivíduos a compreender a si mesmos, colocar a si mesmos em ação e julgar a si mesmos (Rose, 1998).

Essa distribuição de habilidades situadas na dimensão técnica-profissional e na dimensão de inserção social, remete à compreensão da produção subjetiva mediante prática discursiva que assume contornos ambivalentes na concepção de formação e atuação profissional, superpondo o discurso neotecnista, que atrela as políticas educacionais às demandas empresariais de eficiência, eficácia, desempenho, produtividade, empreendedorismo, trabalho em equipe, melhoria dos resultados, entre outros enunciados, e o discurso que preconiza valores morais de uma conduta cidadã, entendida como capacidade de intervenção na sociedade para promoção de direitos voltados à justiça social.

Segundo Freitas (2012), a racionalidade técnica, oriunda da psicologia behaviorista e fortalecida pela econometria – ciências da informação e de sistemas – tem servido para a definição do neotecnismo na educação contemporânea, o qual se estrutura sob três categorias: a responsabilização, que reforça o caráter meritocrático de distribuição de recompensas e sanções conforme os resultados; aliada à meritocracia, que expõe professores a sanções e provas públicas gerando efeitos de desmoralização das categorias; e a privatização do sistema público de educação, mediante a matização do público pelo privado através da gestão, o que, entre outras consequências, repercute na transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

No PPC do Direito, identifica-se a tendência neotecnista e meritocrática especialmente quando indica a função da avaliação de acompanhamento dos egressos através dos: “índices de aprovação nos concursos públicos” (PPC, 2010, 36). Entende-se que o vínculo entre a formação e atuação profissional se estabelece via êxito individual das/os bacharéis, com a introdução na carreira jurídica pública, deixando em aberto o engajamento com a justiça social como preconizado ao longo do texto do PPC. Passo, agora, à análise detalhada da matriz e dos componentes curriculares previstos no PPC.

7.2.2 Análise da Matriz Curricular

No estudo realizado, também busquei mapear conjuntos de enunciados discursivos presentes nos documentos analisados e que remetem à possível inclusão e abordagem do tema relações de gênero. Enunciados encontrados nas ementas dos componentes que integram a matriz curricular do Curso de Direito da UFPel e que indicam ou sugerem a incorporação desse tema nos estudos feitos durante a formação acadêmico-profissional das/os bacharéis.

Importa destacar que, ao comparar a matriz curricular do PPC (2010) com a última versão do currículo cadastrada no sistema (versão 7, de 2019), observei que, em relação à oferta de disciplinas obrigatórias, houve a inclusão de Direito Processual Penal II, no 6º ano (anteriormente, já era oferecida a disciplina de Direito Processual Penal I, no 5º ano). Quanto às disciplinas optativas, houve o acréscimo das seguintes: Processo Eletrônico; Prática - Rotinas Trabalhistas; Criminologia; Direito das Minorias; Direito Sindical e Coletivo; Arte e Representações Sobre Crime, Controle e Punição; Direito de Execução Penal; Arte e Construção do Conhecimento Jurídico; Direito e Fascismo; Teoria da Constituição; Teoria da Justiça; História do Pensamento Político-Estatal; Teoria Metodológica do Direito; Teoria do Estado de Direito Contemporâneo; Jurisprudência de Direitos Fundamentais do STF; Prática de Direito Público; Direito Administrativo Especial; Pedagogia Jurídica: Práticas Inovadoras no Ensino do Direito; e Pesquisa Empírica em Direito.

Entretanto, considerando as modificações legislativas que têm sido sutilmente incorporadas nos diplomas jurídicos para garantir ou deslegitimar direitos relacionados à diversidade sexual e de gênero, como dispõem as recentes DNCs para os cursos de Direito (Brasil, 2018, 2021). Em particular, o art. 2º, §4º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, estabelece que o PPC deve incluir formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos por diretrizes nacionais específicas, abrangendo temas como políticas de educação ambiental, direitos humanos, políticas de gênero, relações étnico-raciais e as histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outros (Brasil, 2018).

Sendo o currículo arena de disputas por significados, ele acaba por estabelecer quais as temáticas/problemáticas, conhecimentos, questões serão inseridas e como se dará tal abordagem. Ao refletir sobre estratégias de dizeres e silenciamentos, o

foco recai sobre o Curso de Direito da UFPel, indagando sobre a existência de componentes curriculares que abordem as relações de gênero em seus planos.

Impulsionada por essa discussão, verifiquei no PPC (2010) e na matriz curricular (2019) como as relações de gênero são ou não abordadas no currículo prescrito:

Quadro 2 - Distribuição dos componentes curriculares do Curso de Direito da IES analisada em relação à abordagem ou não das relações de gênero

Ano do PPC e do currículo UFPel	Número de disciplinas obrigatórias	Número de disciplinas optativas/eletivas	Títulos das disciplinas	Ênfase: gênero, sexo, sexualidade, feminismo(s) ou mulher(es)
PPC: 2010 Currículo: 2019	40 (diurno e noturno)	34 (diurno e noturno)	Nenhuma.	Nenhuma.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Nessa primeira análise, constato que no currículo prescrito do Curso de Direito da UFPel não há componentes curriculares que, em sua nomenclatura, abordem explicitamente o tema das relações de gênero. Diante disso, busquei verificar se os componentes obrigatórios ou optativos oferecidos ao longo do curso incluem ementas que possibilitem o estudo de demandas sociais emergentes, como relações de gênero, étnico-raciais e de sexualidade.

Quadro 3 - Ementas dos componentes curriculares do Curso de Direito da IES analisada que abordam demandas sociais emergentes

Títulos das disciplinas	Disciplina	Ementa
Antropologia Jurídica	Obrigatória no 1º ano	Aborda conceitos de cultura, etnocentrismo, racismo, alteridade, concepções de justiça, administração de conflitos em diferentes sociedades, multiculturalismo, Estado pluriétnico, decolonialidade e pluralismo jurídico, além de relações étnico-raciais e direitos humanos.
Psicologia Jurídica	Obrigatória no 1º ano	Inclui o tema “ofensas sexuais” em seus conteúdos.
Direito Penal III - Crimes em Espécie	Obrigatória no 4º ano	Aborda crimes contra a pessoa, o patrimônio, a honra, a liberdade pessoal e sexual.

Direito Civil V - Direito de Família e Direito Suc.	Obrigatória no 5º ano	Trata do Direito de Família, casamento, dissolução da sociedade conjugal, parentesco, filiação, adoção e poder familiar.
Ética - Geral e Jurídica	Obrigatória no 6º ano	Inclui a temática de Direitos Humanos.
Direito das Minorias	Optativa	Enfoca leis direcionadas a minorias sociais no ordenamento jurídico brasileiro, com ênfase na análise crítica e proteção dos direitos garantidos a pessoas de baixa renda, minorias religiosas, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes, mulheres, idosos, povos indígenas, diversidade sexual, refugiados, minorias étnicas e raciais, entre outras.
Direitos Humanos	Optativa	Discute a construção histórico-conceitual dos direitos humanos, organização e funcionamento do Estado Democrático de Direito, direitos fundamentais no constitucionalismo brasileiro, proteção nacional e internacional dos direitos humanos, cidadania emergente, democracia na experiência latino-americana e a educação em direitos humanos como uma prática transformadora.
Pedagogia Jurídica: Práticas Inovadoras no Ensino do Direito	Optativa	Aborda a pedagogia jurídica, epistemologia do Direito, e as relações de poder no ensino jurídico. Examina a legislação do ensino superior e dos cursos de Direito no Brasil, teorias de currículos jurídicos e a construção da docência. Inclui práticas educacionais interdisciplinares em pesquisa, ensino e extensão, e didática no ensino do Direito, com foco na organização das aulas, métodos e inovações.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A análise revela que, embora não haja componentes curriculares com nomenclaturas explicitamente voltadas para as relações de gênero, há enunciados que remetem indiretamente à presença desse tema em algumas ementas. **Antropologia Jurídica**, por exemplo, ao tratar de relações étnico-raciais, direitos humanos, alteridade e decolonialidade, abre espaço para debates sobre as interseções entre raça, etnia e gênero, mesmo que esses temas não estejam explicitamente mencionados. **Psicologia Jurídica**, ao incluir o tema de “ofensas sexuais”, pode propiciar discussões sobre violência de gênero e a proteção de mulheres no sistema jurídico.

No entanto, os enunciados dos componentes curriculares mais tradicionais no campo do Direito, como **Direito Penal III** e **Direito Civil V**, refletem uma concepção

de relações pessoais e conjugais em que as questões judiciais relacionadas à violência de gênero não são abordadas, o que sugere a reprodução de uma cultura patriarcal baseada em uma divisão hierárquica de papéis, na qual a assimetria de poder é naturalizada. Além disso, quando se trata da atuação jurídica nos espaços públicos e sociais, como ações trabalhistas, internacionais, previdenciárias e tributárias, o tema das relações de gênero parece ser negligenciado, o que reflete a reprodução da desigualdade social e cultura patriarcal hegemônica.

É importante ressaltar que, a partir do quarto ano, as/os estudantes iniciam as práticas jurídicas de atendimento para demandas cíveis no Estágio I (Laboratório de Prática Jurídica I). Os demais estágios ocorrem no quinto (Laboratório de Prática Jurídica II e Serviço de Assistência Judiciária) e no sexto ano (Serviço de Assistência Judiciária I). Nessas práticas, futuros profissionais do Direito podem se deparar com situações que envolvam relações de gênero. No entanto, não é mencionado explicitamente que esse tema será abordado nos estudos realizados durante o curso.

Somente as disciplinas optativas dos componentes curriculares eletivos trazem ou dialogam com o tema das relações de gênero em suas ementas. A disciplina de **Direito das Minorias** explicita em sua ementa as questões de diversidade sexual, de gênero e étnico-raciais, enquanto que a disciplina de **Direitos Humanos** cita os temas da cidadania e democracia, o que pode incluir discussões sobre direitos humanos, justiça social /ou outras demandas de grupos marginalizados, incluindo mulheres e minorias sexuais e raciais. Já a disciplina de **Pedagogia Jurídica: Práticas Inovadoras no Ensino do Direito** propõe práticas interdisciplinares no ensino do Direito, o que pode ser uma oportunidade para a introdução de questões de gênero e diversidade no ensino jurídico.

É relevante também examinar nos Planos de Ensino como as relações de gênero são, ou não, enunciadas. Durante a pesquisa de campo, tive acesso aos Planos de Ensino a partir do semestre 2019/2, quando passou a ser obrigatório que esses documentos fossem inseridos no sistema acadêmico Cobalto, conforme o Memorando-Circular nº 8/2019/PRE/REITORIA.

Quadro 4 - Planos de Ensino da IES analisada que abordam conteúdos relacionados a gênero, sexo, sexualidade, feminismo/s ou mulher/res

Ano	Planos de Ensino Analisados	Conteúdos relacionados a gênero, sexo, sexualidade, feminismo/s ou mulher/es
2019	6 planos de ensino	Nenhuma menção.
2020	119 planos de ensino	Nenhuma menção.
2021	112 planos de ensino	Nenhuma menção.
2022	121 planos de ensino	Na disciplina de Legislação Penal Especial (04820001), optativa , o termo “mulher” aparece pela primeira vez no item 11, relacionado à “ Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher ”.
2023	117 planos de ensino	Nenhuma menção, além da disciplina anterior.
2024/1	48 planos de ensino	Nenhuma menção, além da disciplina anterior.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Realizei a análise dos Planos de Ensino dos componentes selecionados na matriz curricular e, em relação aos componentes obrigatórios (**Antropologia Jurídica, Psicologia Jurídica, Direito Penal III - Crimes em Espécie, Direito Civil V - Direito de Família e Sucessões e Ética - Geral e Jurídica**), não foram identificados novos enunciados além dos já mencionados.

Além disso, no Plano de Ensino de **Direito Penal III – Crimes em Espécie**, embora o programa aborde temas como “Unidade I – homicídio, induzimento ao suicídio, infanticídio, aborto, lesão corporal”, além de diversas outras infrações nas demais unidades, não há menção ao estudo do feminicídio. A ausência desse crime específico é notável, considerando que se trata de uma temática relevante no contexto atual de proteção às mulheres contra a violência.

Outro ponto importante é que as disciplinas de Direito Penal I, II e III não contemplam, em seus planos de ensino, o estudo da Lei Maria da Penha.

Em relação aos componentes eletivos selecionados (**Direito das Minorias, Direitos Humanos, Pedagogia Jurídica: Práticas Inovadoras no Ensino do Direito**), cabe mencionar que não recebi o plano de ensino de **Direito das Minorias**, que prevê em sua ementa a abordagem explícita de questões de diversidade sexual, de gênero e étnico-raciais. Quanto aos demais, também não há esses temas.

É importante destacar que, em 2022, se observou a inclusão do componente eletivo **Legislação Penal Especial** (04820001), cujo objetivo é cobrir novos regramentos adicionados ao Direito Penal e ao Processo Penal, capacitando os

estudantes para estudar temáticas recentes do sistema punitivo brasileiro. No plano de ensino analisado, surge pela primeira vez o item que trata da “**Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher**”.

Por fim, vale mencionar que os Planos de Ensino dos Estágios, de forma geral, anunciam a capacitação dos estudantes para “análise e tratamento de conflitos experimentados por grupos vulneráveis, como idosos e consumidores”. Contudo, em nenhum momento, conteúdos relacionados a “gênero”, “sexo”, “sexualidade”, “feminismo/s” foram incluídos.

Logo, é pertinente afirmar que o PPC (2010), a matriz curricular (2019) e os Planos de Ensino (2018-2024) refletem a organização tradicional dos currículos, em que os conhecimentos são distribuídos em componentes fragmentados e descontextualizados em relação às questões sociais e de gênero, já que reproduzem as especificidades das áreas jurídicas, como Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito Civil, Direito Processual Trabalhista, Direito Previdenciário, Direito Internacional, Direito Tributário, entre outras. Entendo que, no currículo prescrito do Curso de Direito da UFPel, prepondera a abordagem dogmática, elitista e utilitarista do Direito. Os enunciados presentes na matriz curricular estão relacionados aos contextos históricos e processos que influenciaram a criação dos cursos e as propostas de formação dos bacharéis em Direito, que tendem a reforçar a cultura patriarcal e cis-heteronormativa ocidental.

Portanto, o PPC em análise foi instituído em 2010 e estava vigente durante a produção de dados. Esta envolveu, além deste documento e da observação participante no contexto da Faculdade de Direito da UFPel, as falas de docentes e discentes entrevistadas/os. O *corpus* de pesquisa me permitiu associar os dados empíricos à fundamentação teórico-metodológica aqui desenvolvida. É possível perceber que a dimensão pedagógica das relações de gênero nos fala de um gênero. E o gênero que reverbera no currículo da instituição analisada é um gênero masculino, patriarcal, arraigado por um código jurídico, pela tradição jurídica, a qual reforça a representação da ciência positivista e neutra.

Busco destacar, ao longo desta análise, que as disputas por aquilo que pode ser dito (o que é legitimado e institucionalizado dentro do currículo prescrito) atravessam as construções curriculares, requerendo instrumentos peculiares na disputa discursiva. Nesse contexto, considero gênero uma categoria analítica

importante para questionar as vozes heteronormativas e masculinas – consideradas neutras – que permeiam o direito e seu ensino. Atento especialmente para a aparente neutralidade que caracteriza o discurso jurídico, enunciada por uma voz historicamente androcentrada⁴⁷, como se evidencia nos documentos curriculares analisados ao longo desta pesquisa. O silenciamento também se faz presente nas escolhas institucionais que relegam as temáticas emergentes, identificadas na pesquisa documental, ao elenco dos componentes eletivos, excluídas dos obrigatórios.

Em contrapartida, abordagens curriculares que integrem questões de gênero e sexualidades na formação acadêmico-científica da área do Direito têm o potencial de promover uma formação mais atenta aos problemas sociais e culturais contemporâneos. Sob essa perspectiva, esperava identificar elementos que reverberassem essa prática discursiva na seleção e organização dos componentes curriculares e de suas ementas. Contudo, a matriz curricular (ou estrutura curricular) analisada não contempla de forma significativa as relações de gênero, já que essa seria uma das problemáticas a serem incorporadas para alcançar as intenções anunciadas.

No entanto, como a universidade está em processo de reestruturação curricular, torna-se necessário aguardar a implementação do novo currículo para avaliar se essas questões serão devidamente contempladas. Nesse sentido, cabe ressaltar que no dia 24 de fevereiro de 2025, entrei novamente em contato com o docente vinculado à coordenação de ensino e currículo da universidade, o qual informou que a versão preliminar do PPC foi aprovada em 20 de fevereiro de 2025. De acordo com a comunicação, o documento será cadastrado e terá os códigos das disciplinas inseridos para a aprovação final pelo Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão (COCEPE). Após essa ação, o PPC estará disponível ao público⁴⁸.

Embora o inscrito no currículo encaminhe a esse pensar, não desconsidero a possibilidade de fissuras sendo criadas pelas/os docentes e discentes em outras práticas e ações, ou mesmo nos corredores e espaços comuns da Faculdade de

⁴⁷ Androcentrismo é a prática de privilegiar os homens, sua forma de pensar e agir, colocando-os no centro, como mais importante.

⁴⁸ Tendo em vista a conclusão do doutorado no primeiro semestre de 2025, nesta tese não foi analisada a nova versão do PPC.

Direito, ainda que as “relações de gênero” não estejam formalmente nomeadas nas “grades curriculares”. Silenciamentos e resistências demarcam a produção curricular para além do currículo prescrito, conforme mostrarei no próximo capítulo.

8. AS COMUNIDADES EPISTÊMICAS: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E RELAÇÕES DE GÊNERO

*“É difícil ser mulher dentro da Faculdade de Direito”
(Fala de uma discente)*

Neste capítulo analiso as práticas discursivas e não discursivas produzidas a partir das narrativas feitas pelas/os docentes e discentes que participaram da pesquisa, com vistas a evidenciar suas percepções, concepções, atuações e posicionamentos em relação à formação acadêmico-profissional no que tange às relações de gênero no Curso de Direito da UFPel.

8.1 Docentes

Após a primeira visita presencial à Faculdade de Direito, onde apresentei meu projeto à vice-diretora, realizei o contato com as/os docentes por meio do e-mail institucional, a fim de verificar o interesse em participar da pesquisa. De acordo com as informações disponíveis no site institucional da UFPel (2024), o corpo docente da Faculdade de Direito da UFPel é composto por 39 professores, sendo 4 mestres e 28 doutores. Contudo, não há dados específicos sobre a configuração do corpo docente quanto a gênero, etnia, raça, dentre outros marcadores identitários.

A partir de orientações institucionais, estabeleci contato com as/o docentes interessadas/o. Meu objetivo inicial era alcançar cinco participantes, o que foi superado com seis docentes. As/o docentes foram convidadas/o para contribuir com a pesquisa e, após sinalizarem positivamente, agendei as entrevistas de forma presencial. Destaco a relevância do apoio da minha orientadora, professora Maria Cecilia, que foi fundamental para a receptividade das entrevistas. As/o docentes que manifestaram interesse em participar da pesquisa mencionaram sua admiração pela professora, destacando sua importância e a de seu trabalho no ambiente acadêmico do Curso de Direito, o que contribuiu positivamente para o processo de realização da pesquisa.

Dentre as/o seis docentes entrevistadas/o, havia cinco mulheres e um homem. As entrevistas ocorreram nos dias 12/06/2024, 18/06/2024 e 09/07/2024, com quatro

delas realizadas na Faculdade de Direito, uma em um café na cidade e outra em um restaurante. A seguir, apresento o perfil das/o docentes entrevistados:

Quadro 5 - Perfil das/o docentes entrevistadas/o

Gênero	Idade	Cor/Raça	Estado Civil
Feminino	45 anos	Branca	Solteira
Masculino	47 anos	Branco	Solteiro
Feminino	48 anos	Branca	Casada
Feminino	52 anos	Branca	Solteira
Feminino	52 anos	Branca	Divorciada
Feminino	54 anos	Branca	Não informado

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Portanto, o contingente de docentes participantes da pesquisa foi majoritariamente feminino. As/o participantes se identificaram como brancas/o. A faixa etária das/o docentes variava entre 45 e 54 anos no momento das entrevistas, com uma predominância de idades próximas, o que pode indicar uma certa homogeneidade geracional no grupo. Quanto ao estado civil, as informações variam: três docentes se identificam como solteiras/o, uma docente se declarou divorciada, outra se declarou casada e uma docente não informou seu estado civil.

A importância da pesquisa foi destacada pelas/o docentes:

Tu vais encontrar muita coisa interessante nesta faculdade, interessante para tua pesquisa. A gente aposta que esse tipo de pesquisa possa nos auxiliar. Esse retorno da tua pesquisa para a faculdade, mostrando o que acontece dentro dela, vai ser super importante para nós (Docente 1).

Assim, acho que pesquisas como a tua são mais do que necessárias, acho que tem que ir fundo na tua pesquisa. Peço a questão do cuidado com o anonimato e o sigilo para evitar retaliação (Docente 3).

O comentário que eu tenho a fazer é que geralmente é importante a pesquisa, quanto mais a gente pesquisar sobre essas temáticas, principalmente currículo e gênero, é ótimo. [...] Tomara que tenham outras pesquisas a esse respeito porque é importantíssimo começar a pensar o currículo de forma mais aberta, dinâmica, maleável, sensível às questões sociais (Docente 5).

Eu acho que a gente está precisando de pesquisas assim. Acho que o número de mulheres cresceu; somos muitas mulheres no Direito. Acho que a percepção de machismo e feminismo está diferente da minha época. Mas ainda que seja uma geração que tenha avançado em muitas coisas, há ainda um machismo impregnado em todas nós. [...] Então, eu acho que a luta é a mesma, ainda que as circunstâncias sejam outras (Docente 6).

É importante ressaltar que o tema da pesquisa despertou o interesse das/o docentes, que se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências e percepções mais íntimas. Isso evidencia a relevância do tema, que vai além do campo acadêmico, tocando em questões profundas que interferem nas condições de existência e nas relações humanas, sociais, de gênero, étnico-raciais, geracionais e profissionais.

8.2 Discentes

A participação das/o discentes na pesquisa foi organizada de forma similar à das/o docentes, sendo escolhida por adesão voluntária. A amostra foi composta por quatro mulheres e um homem, sendo que quatro foram indicadas/o pelas/o docentes que participaram da pesquisa. O convite para participar foi enviado por WhatsApp, sendo que uma das discentes recebeu o convite por meio da página do Coletivo Feminista *Nosotras*, no Instagram. Recebi retorno positivo no dia 17/07/2024 e agendei a entrevista para o dia 09/08/2024, realizada pelo Google Meet, conforme solicitado pela participante.

As entrevistas ocorreram nos dias 25/07/2024, 29/07/2024, 09/08/2024, 19/08/2024 e 20/08/2024, todas realizadas de forma online, por meio da plataforma Google Meet. A escolha desse formato atendeu à conveniência e disponibilidade das/o participantes, já que nenhum/a das/o discentes optou por uma entrevista presencial.

A seguir, apresento o perfil das/o discentes entrevistadas/o:

Quadro 6 - Perfil das/o discentes entrevistadas/o

Gênero	Idade	Cor/Raça	Estado Civil
Feminino	22 anos	Branca	Solteira
Feminino	23 anos	Branca	Solteira
Feminino	23 anos	Negra	Solteira
Masculino	25 anos	Branco	Solteiro
Feminino	30 anos	Negra	Solteira

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Os dados revelam que o grupo de discentes é predominantemente feminino. A faixa etária das/o discentes é relativamente jovem, sendo a maioria com idades entre 22 e 23 anos. Quanto à etnia/raça, a amostra é composta por duas discentes negras (40%) e três brancas/o (60%). Em relação ao estado civil, as/o participantes se identificaram como solteiras/o.

Após a realização e transcrição das entrevistas, mergulhei na análise das narrativas, buscando identificar nelas os conjuntos de enunciados que compunham formações discursivas expressivas. Identifiquei dois conjuntos: **Formação Acadêmico-Profissional** e **Relações de Gênero**. Na primeira formação discursiva, está presente a enunciação do compromisso político e pedagógico com a justiça social, e a enunciação da docência como prática profissional decorrente da competência adquirida com a formação acadêmico-profissional no Direito. E na segunda, as relações de gênero no currículo do Direito são enunciadas mediante práticas que reproduzem e/ou contestam o neoconservadorismo, a violência do patriarcado, as desigualdades de gênero e o assédio moral. A seguir, apresento a sistematização das análises feitas quanto aos conjuntos de formação discursiva indicados.

8.3 Formação Acadêmico-Profissional

O quadro abaixo sistematiza os dados colhidos nas entrevistas quanto à formação acadêmico-profissional das/o docentes participantes da pesquisa:

Quadro 7 - Formação Acadêmico-Profissional das/o docentes entrevistadas/o

Graduação	Pós Graduação	Pesquisas atuais
Bacharelado em Direito (UFPel, 1992) e Ciências Sociais (incompleta)	Mestrado em Direito (UNISINOS, 2005), Doutorado em Direito Internacional (Universidade de Buenos Aires, 2009) e Doutorado em Educação (UFPel, 2018)	Direitos Humanos e migrações internacionais; Educação com ênfase em Educação Jurídica.
Bacharelado em Direito (UFPel, 1996)	Mestrado em Educação (UFPel, 2008), Mestrado em Direito (PUCRS, 2013) e Doutorado em Direito (UFSC, 2016)	Imagens da justiça em artes imperiais e feminismo jurídico.

Bacharelado em Direito (UCPEL, 1998)	Doutorado em Estudos Internacionais (Universidad Pompeu Fabra, Espanha, 2002) e Doutorado em Globalização e Direito (Universidad de Girona - Revalidado pela UFSC em 2004)	Mudanças climáticas e direitos sociais.
Bacharelado em Direito (FURG, 1999)	Mestrado e Doutorado em Direito (UNISINOS, 2006 e 2015)	Acesso à justiça, democracia e litígios, com ênfase na crítica à gestão de litígios e soluções de conflitos coletivos <i>versus</i> individuais.
Bacharelado em Direito (UFRGS, 2003)	Mestrado e Doutorado em Direito (UFRGS, 2008 e 2013)	Investigação sobre inteligência artificial, reconhecimento facial e implicações para os direitos do consumidor, dignidade humana e privacidade.
Bacharelado em Direito (Unicruz, 2001) e Licenciatura em Direito (UFSM, 2013)	Mestrado em Educação (UFSM, 2012) e Doutorado em Educação (UFSM)	Direito Social e Educação, com temas como violência de gênero, pessoas com deficiência, imigrações e vulnerabilidade social. Formação interdisciplinar entre Direito e Educação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em relação à trajetória de docência das/o entrevistadas/o, os dados colhidos nas entrevistas das/o docentes apontam que:

Quadro 8 - Trajetória de Docência das/o docentes entrevistadas/o

Início da Docência	Início da Docência na UFPel	Componentes curriculares	
		Já trabalhados	Atuais
1993 na UFPel		Direito Internacional Privado, Direito Internacional Público, Direitos Humanos e Estágio de Prática Jurídica.	Direito Internacional Privado.

2002 (professora substituta na UFPel)	2016 (concurso)	História do Direito, Metodologia, Filosofia do Direito e Civil.	Filosofia do Direito, Introdução ao Direito e Pedagogia Jurídica.
2006	2017	Prática Cível Processual.	Laboratório de Prática Jurídica, Prática Civil Simulada e Prática Real de Estágio e, no Mestrado, a disciplina de Acesso à Justiça e Democracia.
2009	2013	Metodologia da pesquisa jurídica e Direito ambiental e, no Mestrado, Metodologia da pesquisa jurídica.	Impactos das mudanças climáticas e direitos sociais.
2009	2017	Direito Civil I e Direitos Reais.	
2010	2015	Monografia 1 e 2.	Laboratório de Prática Jurídica, Vulnerabilidade Jurídica e, no Mestrado, a disciplina de Acessibilidade na Educação Superior.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em termos de atuação profissional, é possível observar que as/o docentes participantes da pesquisa acumulam mais de uma década de atuação no ensino superior. Entre elas/e, há docente com mais de 30 anos de docência, com atuação contínua na Faculdade de Direito da UFPel, incluindo o exercício de funções de gestão acadêmica no período da pesquisa. As trajetórias variam entre 15 e 23 anos de atuação, o que evidencia percursos consolidados na formação jurídica e comprometimento institucional de longa duração.

Os dados relativos à formação acadêmico-profissional das/o discentes participantes da pesquisa mostram que:

Quadro 9 - Formação Acadêmica das/o discentes entrevistadas/o

Ano de Ingresso	Forma de Ingresso	Ano Atual	Turno
2019	SiSU	5º ano	Diurno
2020	SiSU	5º ano	Diurno
2019	SiSU	6º ano	Diurno

2019	SiSU	6º ano	Noturno
2019	SiSU	6º ano	Noturno

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Nas entrevistas, as/o discentes salientaram que o ingresso no Curso de Direito transcorreu no período da pandemia⁴⁹, o que provocou significativos impactos em sua formação acadêmica, especialmente devido à transição do ensino presencial para o ensino remoto:

Acho que tive altos e baixos. Nos primeiros três anos foi um pouco complicado, porque no primeiro ano foi muito difícil. A gente chega em um ambiente totalmente novo na faculdade, totalmente diferente do ensino médio. Aí, no segundo ano, começou o período de pandemia, então não tivemos aula presencial e depois começaram as aulas EAD. Foi muito complicado e estranho pra mim. Pensei várias vezes em desistir, não via sentido. Até o terceiro ano foi assim. E a partir do quarto, começou a melhorar e hoje está supertranquilo (Discente 4).

Eu tive o primeiro ano presencial, o segundo e o terceiro ano foram na pandemia, então parece que eu saí da faculdade, eu estava estudando online e quando eu retornei, retornei numa outra faculdade, porque a Faculdade de Direito do primeiro ano é diferente da faculdade do quarto ano. Então são universos diferentes (Discente 5).

O depoimento de uma das docentes aborda também os efeitos econômicos da pandemia:

Na volta do ensino remoto ao presencial, que houve uma predominância de pessoas brancas. Por quê? Pessoas brancas são, muitas vezes, aquelas que têm condições econômicas de se manter estudando. Então, o que aconteceu depois dessa pandemia foi uma evasão muito grande, e não é só no Direito, em vários cursos; acho que é meio geral assim. Porque muitos entraram na faculdade no ensino remoto, e quando vieram para o presencial, as pessoas não tiveram condições econômicas de viajar até Pelotas ou de se manter em Pelotas. Também teve a questão dos orçamentos das universidades federais, que diminuíram muito, então diminuíram muito as bolsas de auxílio. Então, só quem pôde continuar estudando foram aquelas pessoas que têm uma certa condição social para poder estudar. Ou então as pessoas que conseguem conciliar o trabalho (Docente 3).

Outro aspecto relevante anunciado na fala da Docente 3 se refere à diferenciação entre as/os discentes dos turnos diurno e noturno. Essa diferença é mais

⁴⁹ A pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, provocou mudanças significativas em diversas áreas da sociedade, incluindo a educação. Com o fechamento de escolas e universidades para conter a disseminação do vírus, o ensino presencial foi substituído por modalidades remotas e híbridas, exigindo adaptações rápidas por parte das/os discentes, docentes e instituições de ensino (Mancebo, 2020).

acentuada no caso das/os alunas/os do turno noturno, que enfrentam maiores dificuldades para avançar no curso, muitas vezes devido à necessidade de conciliar os estudos com o trabalho:

Eu noto, principalmente nas turmas da manhã. As turmas da manhã são, em geral, aquelas em que as pessoas vão fazer estágio, que não precisam trabalhar para se sustentar. Quem estuda de manhã, em geral, faz estágio. Não precisa trabalhar para se sustentar. Já o turno da noite reúne pessoas que precisam trabalhar, e aí tem mães em sala de aula, o pessoal que se vira para deixar os filhos com alguém para poder estudar. Tem um pessoal mais velho, que só agora conseguiu entrar no ensino superior ou então o pessoal que voltou a estudar. Então, as turmas da manhã e da noite são bem diferentes (Docente 3).

O acesso ao ensino superior, especialmente nas universidades públicas, apresenta desigualdades significativas, muitas vezes agravadas pela divisão entre o ensino diurno e noturno. Discentes de classes populares, trabalhadores e grupos de minorias sociais, como mães e pessoas mais velhas, frequentemente optam pelo turno noturno devido à necessidade de conciliar o estudo com o trabalho. Essa diferenciação de turnos pode resultar em diferentes experiências acadêmicas, sendo que as/os discentes do turno noturno enfrentam desafios adicionais, como a falta de tempo para dedicação plena aos estudos, além das demandas familiares e profissionais, o que impacta diretamente sua continuidade e desempenho acadêmico.

A fala do discente ilustra essa realidade:

Eu ingressei em 2019, fiz o ENEM em 2018. O Direito não era a minha primeira opção, não era minha segunda opção, não era minha terceira opção também. Durante o ensino médio, eu fiz o Instituto Federal aqui de Pelotas, cursei eletrônica, mas no decorrer do tempo, a gente ingressa lá muito cedo, percebi que eu não era da área das exatas, decidi fazer história, fazer ciências sociais. E por isso eu tranquei o curso, fiz o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. No período que eu fiz o ENEM, eu estava trabalhando de garçom, foi o período das eleições de 2018. Eu estava trabalhando, então não fazia muita diferença se eu entrasse ou não na faculdade, então não tinha muita necessidade de ir atrás de um curso com uma nota de corte menor (Discente 5).

Além disso, observa-se nas falas que muitas/os alunas/os, devido à necessidade de trabalhar, passaram a dar mais importância ao estágio não obrigatório do que à própria graduação. Como relatado por uma docente:

Então, seja por serem jovens, por não terem estímulo ou por valorizarem mais os estágios não obrigatórios, os alunos têm se convencido de que o estágio é mais importante que a própria faculdade. Já recebi a pergunta: 'Eu preciso

pagar, quem paga meus boletos? Sou eu que pago meus boletos'. Estamos em um momento de impasse muito agonizante. Para o professor, é um grande desafio manter o aluno estimulado e convencido de que a escolha que ele fez de estar ali faz sentido para ele. É complicado. De uma turma de cinquenta, estou com dez comigo. E eu tenho que me resignar ao fato de que pelo menos tenho dez (Docente 4).

A integração entre ensino, pesquisa e extensão foi um ponto destacado pelas/os docentes e discentes em relação à qualificação acadêmica e profissional do Curso. Os estágios e monografias também foram apontados como atividades práticas que envolvem interação direta com a comunidade. Como mencionou uma das docentes: “Sempre gostei muito de orientar nas casas de prática jurídica, que é onde tu tá na vida das pessoas” (Docente 1).

Conforme dito pelas/o docentes entrevistadas/o, a extensão universitária promove projetos que envolvem tanto discentes do Curso de Direito quanto a comunidade externa, possibilitando a aplicação prática do conhecimento jurídico. Entre as iniciativas, destacam-se: Direitos Humanos, Mudanças Climáticas e Direito Social, Direitos do Consumidor, Assistência Jurídica Itinerante, Direito e Vulnerabilidades e Direito e Arte.

Os projetos “O Direito de Olho no Social” e “Assistência Jurídica Itinerante” são iniciativas voltadas para a aproximação entre o Direito e a sociedade, especialmente junto às populações mais vulneráveis. O primeiro destaca a necessidade de romper com a desconexão histórica do Direito em relação à realidade social, enfatizando a importância de ações que dialoguem diretamente com as demandas de escolas, famílias, ambientes de trabalho e mobilizações urbanas. Já o segundo, busca amenizar os desafios de mobilidade urbana, que dificultam o acesso à justiça para comunidades periféricas ou distantes dos centros urbanos, promovendo atendimento jurídico *in loco* em escolas e centros comunitários da região. Ambos os projetos reconhecem o caráter estruturante da desigualdade no Brasil e propõem uma atuação do Direito voltada para compreender os conflitos em seu contexto histórico e social, contribuindo para a efetivação dos direitos fundamentais e para a promoção de uma justiça social efetiva.

Como afirma a docente 4: “São projetos que levam a assistência jurídica para a periferia e as pesquisas do mestrado chegam na população, ou seja, orientar, emancipar, fazer o cidadão conhecedor dos seus direitos”. De acordo com essa docente, a abordagem dos projetos varia conforme o contexto:

A depender do lugar que a gente vai, a questão do gênero aparece. Por exemplo, uma roda de conversa sobre violência doméstica, uma palestra sobre a importância da mediação, porque a mediação também precisa ser uma escolha do cidadão. Eu não posso impor uma mediação a alguém. Ninguém pode ser obrigado a estar em diálogo com alguém, mas o cidadão muitas vezes não é orientado a pensar sobre isso para fazer a escolha pela mediação. Então, são temas que aparecem nas ações, mas claro, a depender do lugar que a gente vai. Uma escola também vai requerer uma inserção nossa para criança e adolescente. Então, são projetos que têm ações bastante diversificadas e, vez ou outra, aparece sim a questão do gênero (Docente 4).

Como discutido no capítulo anterior, não há dados disponíveis sobre as/os discentes e docentes em relação a temáticas como gênero, raça, idade, classe social, entre outros. Diante disso, é fundamental que os órgãos colegiados responsáveis pela gestão dos cursos implementem políticas de monitoramento mais abrangentes. Essas políticas devem buscar entender o perfil da comunidade acadêmica, tanto de discentes quanto de docentes, com o objetivo de desenvolver estratégias eficazes para reduzir a retenção e a evasão. Além disso, é imprescindível promover o acesso, garantir a permanência e incentivar a inclusão, assegurando um ambiente universitário mais equitativo e diversificado.

Por outro lado, algumas falas remetem ao entendimento da área do Direito baseada na tradição jurídica como algo naturalizado, e que exige uma formação acadêmico-profissional conteudista, reforçando a elitização profissional e o poder disciplinar como requisitos inerentes ao campo jurídico:

Para uma menina que saiu de Arroio do Tigre e entrou no universo de uma Universidade Federal na década de 90, foi um desbunde, né, se tu pensar. Fui uma das primeiras da minha cidade a chegar numa universidade e, então, assim, foi um outro mundo que se abriu (Docente 4).

Tradição e elitização reforçada também quando afirmam que o colégio militar oferece base mais sólida para o ingresso no referido curso:

Estudei em colégio militar, e todo mundo olhava para mim e dizia que era o Direito, não tinha outro curso. Acabei fazendo Direito. Tinha dúvida com História na época, mas a escola forneceu um teste de qualificação e deu 95% Ciências Jurídicas, e aí eu disse: é isso, vai ser isso (Discente 2).

Estudei em colégio militar porque sou de família mais pobre. Foi a oportunidade que tive de ter um estudo melhor para entrar na faculdade, porque sabia que na escola pública seria difícil (Discente 3).

As/o seis docentes entrevistadas/o possuem formação inicial em Direito. No entanto, o que mais chama atenção é o percurso na pós-graduação: três deles seguiram exclusivamente na área do Direito, enquanto os outros três incorporaram a área da Educação em sua formação, seja por meio de mestrado ou doutorado.

Essa diferença é especialmente relevante quando relacionada à temática investigada nesta tese. Observei, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, que docentes com pós-graduação na área da Educação demonstram maior familiaridade, sensibilidade e engajamento com as discussões de gênero no contexto da formação acadêmico-profissional em Direito. São docentes que, em suas práticas e discursos, evidenciam uma compreensão mais crítica das desigualdades de gênero e buscam tensionar a tradição jurídica no Direito.

Essa aproximação pode estar relacionada às epistemologias e às abordagens teóricas mobilizadas no campo da Educação, que historicamente têm dialogado com os estudos de gênero e com as perspectivas interseccionais. Essa percepção é evidenciada, por exemplo, na fala de uma das docentes, que afirma: “Resolvi fazer um doutorado em Educação, que foi a melhor coisa que fiz na vida, porque mudou totalmente minha visão de tudo” (Docente 1).

Em contraste, docentes com formação exclusivamente jurídica, ainda que com trajetórias internacionais e doutorados em instituições de prestígio, tendem a abordar as questões de gênero de forma mais pontual ou mesmo periférica, quando não ausente. Essa distinção revela como os percursos formativos impactam diretamente na constituição das comunidades epistêmicas e na maneira como determinadas temáticas são incorporadas — ou não — no currículo e nas práticas políticas, pedagógicas e epistemológicas.

Portanto, a presença da formação em Educação, no percurso de parte do corpo docente, constitui um elemento fundamental para o alargamento do debate sobre relações de gênero no Curso de Direito, funcionando como uma espécie de fresta no modelo tradicional jurídico, permitindo a emergência de outras racionalidades, outras vozes e outros modos de promover a educação jurídica e a formação acadêmico-profissional no Curso de Direito.

Por outro lado, nas falas de outras/os participantes da pesquisa, sobressai o interesse por uma formação voltada às questões sociais, como os direitos sociais,

ambientais, do consumidor no ambiente digital, o acesso à justiça e a defesa da democracia. O ingresso no curso de Direito é, nesses casos, motivado por um sentimento de injustiça diante das desigualdades históricas, estruturais e econômicas, conforme expressa uma das vozes docentes:

Por que eu fiz Direito? Porque no cursinho preparatório, um professor de História me indicou dois livros para ler: As Veias Abertas da América Latina, de Galeano, e A História da Riqueza do Homem, de Leo Huberman. Esses dois livros me fizeram escolher o Direito. O sentimento de injustiça que os livros retratavam, sobretudo a partir da história da economia e da opressão econômica sobre as Américas, por exemplo, trouxe um sentimento de injustiça muito grande. Então eu deduzi que talvez o Direito pudesse me dar um caminho de busca de justiça. Hoje eu já sei que Direito é uma coisa, justiça é outra, mas tudo bem, tá tudo certo. Então, o que me lembra a graduação é isso: aquele momento em que eu descobri o Direito saindo de uma cidade muito pequenininha. Com dezoito anos e idealizando o mundo de justiça. Eu mantenho isso até hoje; às vezes me desencanto, mas me encanto de novo, e aí volto. Então, entre avanços e retrocessos, eu acho que esse sentimento de justiça ainda existe (Docente 4).

As falas discentes também revelam esse idealismo inicial, voltado à transformação social, ao compromisso com a coletividade e à defesa de grupos historicamente marginalizados:

Eu sempre quis fazer Direito, por 'n' fatores: por querer ajudar as pessoas, por achar que a gente pode mudar alguma coisa, principalmente mudar a gente como pessoa, além da profissional, e cooperar com as outras pessoas (Discente 1).

Tudo o que fiz na minha vida foi pensando nos direitos das mulheres, e foi isso que me motivou, principalmente, a entrar no Direito (Discente 3).

Na época, foi mais porque eu achava que o curso tinha a ver comigo, por causa da leitura e, enfim, pela vontade de ajudar a sociedade de algum modo (Discente 4).

No curso de Direito eu sempre fui politicamente ativo, em movimento de esquerda, de militância, participei das ocupações de 2016 (Discente 5).

Percebo que as perspectivas sob as quais docentes e discentes manifestam seu interesse pelo Curso de Direito e desenvolveram suas pesquisas, se sustentam no entendimento de que essa formação acadêmico-profissional permite uma inserção na vida social, no sentido de garantir direitos individuais e coletivos, proteger a dignidade humana, fortalecer a cidadania e promover a democracia. No entanto, apresentam uma visão que não contempla a complexibilidade da implicação social

com as questões de gênero, étnico-raciais e sexuais, que devem ser integradas ao entendimento de justiça social.

A concepção de justiça social, geralmente abordada de forma distributiva, precisa ser ampliada para incorporar as três dimensões da Justiça propostas por Nancy Fraser e trazidas nesta tese. Para tanto, é fundamental considerar os aspectos econômicos relacionados à redistribuição, assim como os critérios culturais voltados ao reconhecimento. Além disso, é essencial incluir a representação como uma terceira dimensão, que complementa as duas anteriores ao abordar a participação política dos sujeitos na vida social, favorecendo a construção de uma sociedade com justiça social.

As falas das/o docentes entrevistados revelam que a escolha pela docência não foi uma decisão pessoal inicial, mas sim uma consequência das experiências vividas na busca por uma colocação profissional. As falas indicam, portanto, uma discrepância na valorização da profissão docente em comparação com a valorização do exercício profissional no campo do Direito. A atuação docente, nos casos dos Docentes 5 e 6, decorre de sua relação com outras/os docentes após a graduação, o que a/o direcionou ao interesse pela pós-graduação na área da Educação, conforme relatado:

A docência, na verdade, foi uma verdadeira surpresa, porque, assim como a maioria das pessoas que têm formação em Direito se dedicam à OAB e a concursos, eu fiz o mesmo processo. Fiz a prova da ordem e fui aprovado, advoguei por alguns anos. Aí eu ingressei em um concurso para ser servidor técnico na Universidade [...] Lá, no Centro de Educação, onde eu trabalhava, eu fiz o mestrado e o doutorado, por influência na época da minha futura orientadora [...] Então, eu me lembro que concorri e ingressei no mestrado. Nos meus estágios de docência, fiz o I na Pedagogia e o II no Direito, numa disciplina chamada Estudos Interdisciplinares, que foi justamente onde comecei a ter interesse por ser docente, querer fazer o doutorado, querer ir além. E hoje, realmente, eu não me vejo fazendo outra coisa que não seja a docência e a pesquisa, de um modo geral. Mas foi assim que surgiu esse interesse; ele foi posterior à graduação (Docente 5).

A docente 6 também assinalou a influência que teve de outro docente para a inserção na profissão:

Enfim, eu estava fazendo uma especialização, não sabia o que ia fazer, e resolvi fazer uma especialização para ver o que eu iria realizar na minha vida. Daí, eu assisti a uma aula do professor Wolkmer, da UFSC, e pensei: 'É isso que eu quero fazer'. A partir dali, comecei o mestrado e me aprimorando (Docente 6).

A mediação com outras/os docentes que atuam no campo do Direito e/ou da Educação, tanto durante a graduação quanto na formação acadêmica ou atuação profissional em outras atividades laborais, foi fundamental para a escolha pela docência:

Na graduação, porque eu odiava o Direito, odeio. Ai eu acabei achando o meio ambiente, porque na verdade eu queria ser uma bióloga marinha. E não tive, naquela época, capacidade pra entender que eu podia ser uma professora também. E bom, e aí eu me achei nesse caminho (Docente 2).

Eu fiz monitoria de Direito Previdenciário e, eu acho que isso cabe mencionar, uma grande professora chamada Claudete Gravinis, da FURG [...] que me fez querer ser professora. Eu digo isso pra ela até hoje. Quando cheguei no quinto ano do curso, ela também ministrou Direito Previdenciário. Então, naquele momento, fui monitora da disciplina dela. Como eu já estava querendo iniciar a experiência da docência, comecei ali na monitoria. Depois que eu concluí o mestrado, só então entrei em sala de aula (Docente 4).

Quando o curso da Atlântico Sul, que agora é Anhanguera, foi estruturado, o Renato Duro, que também é do grupo da Maria Cecília, me chamou para pensar o curso com ele. Então, a gente pensou o currículo junto, a carga horária dos professores e aquela função. Acabou que eu virei a primeira professora a dar a primeira aula de Direito, que foi História do Direito. [...] Bom, muito por influência da Cecília, eu comecei a me voltar para uma pedagogia jurídica, trabalhar com isso. Então, eu criei uma disciplina optativa do Direito que se chama Pedagogia Jurídica e, na graduação, uma das minhas linhas de pesquisa de professora é em pedagogia jurídica (Docente 6).

A docência, assim, emerge como uma possibilidade que se constrói no contato com a Educação e com experiências de ensino e pesquisa, e não como uma aspiração inicial da formação em Direito. As falas das/o entrevistadas/o perpassam a ideia de que, em muitos casos, a docência é considerada uma escolha secundária quando se trata de seguir uma carreira profissional. Ao passo que a área do Direito é revestida de um valor substantivo, influenciado por fatores familiares (como no caso da docente 6, cuja escolha foi influenciada pelo pai e pelo irmão, ambos juízes de Direito, e da discente 2, cujo pai é advogado da União) e pelo status social historicamente atribuído ao profissional de Direito, em comparação com outras profissões.

Em contraste, chama atenção uma das enunciações discursivas pronunciada pelo discente que se identifica como pertencente às classes populares, e que teve um percurso de formação na educação básica bastante instável e dificultado pela necessidade de inserção no mercado de trabalho. Esse relato evidencia uma contradição em relação à visão das/o docentes e discentes que vinculam a formação acadêmico-profissional à perspectiva de justiça social:

E tu vai vendo conforme vai avançando na faculdade, os professores vão ficando com uma faixa etária mais alta, os professores têm um método de ensino um pouco mais antigo, aquela coisa clássica das aulas expositivas. E ao mesmo tempo, o ensino vai se tornando um pouco menos crítico, um pouco mais 'aprende, decora, reproduz na prova, na próxima prova faz o mesmo'. Não que a qualidade de ensino seja reduzida (Discente 5).

Na fala sobressai a percepção de uma tendência à reprodução da tradição jurídica, onde a formação acadêmico-profissional no Direito acaba delegando à docência o papel de transmissão dogmática e doutrinária de conhecimentos jurídicos e legais, em detrimento de uma abordagem crítica.

A gente vê na faculdade de Direito que as pessoas entram de uma forma e, com o tempo, vão se moldando com o que é esperado, com a expectativa que os professores têm, método de ensino dos professores e chegam no final da faculdade muito desprovidos de senso crítico. Vejo que o pessoal fica num ânimo meio que de concurseiro, 'o estudo pra mim é ler, decorar e replicar'. É um ensino complexo, porque ele é muito bom, é um ensino de qualidade, eu aprendi muito, aprendi a gostar do Direito, porque no primeiro ano eu não me via parando no Direito, tinha interesse de fazer outras graduações e hoje eu me vejo parando pelo menos um bom tempo no Direito, mas é estranho ver esses dois mundos, essa parte mais inicial, onde a gente tem muito a busca de dar uma agitada no senso crítico e, no fim, que se torna meio que uma maquininha de reproduzir o doutrinador favorito do professor nas perguntas do professor, que são as mesmas dos anos 70 (Discente 5).

Logo, a atuação profissional docente na área do Direito parece ser adjacente e naturalizada, como uma consequência da formação específica nesta área.

A gente tem que pelo menos dar a possibilidade disso ser discutido de uma forma acadêmica, e do feminismo não ser só militância, mas ser teoria séria. Teoria dentro da sala de aula, parte integrante do currículo de Direito. [...] A noção que a gente tem que ter de que o direito é um horror? É. O estado é um horror? É. O estado é um horror e a gente sabe como é que é, o direito joga esse mesmo jogo. E se o estado é machista, como ele é, o direito evidentemente também é. Mas mostrar esses desencontros do direito em relação às questões de gênero. Às vezes eu peço para lerem algum artigo para esclarecer; por vezes eu escolho artigos para fazer a comparação e mostrar a diferença e o estudo de gênero dentro do próprio direito. Às vezes, há alguns alunos, principalmente os homens, que se sentem arredios por causa disso. Eu vejo na carinha deles que eles não querem ouvir a aula de feminismo, eles não tão ali para isso; eles querem introdução ao Direito. E esses são os que eu especialmente passo, porque eu dou aula caminhando, eu passo, toco no ombro de um, chamo atenção, pergunto algo para o outro, me sento no meio da sala de aula e falo sentado no meio deles. Acho que a ideia de que num mundo perfeito seria uma roda e não uma fila, a gente não consegue fazer isso. Enfim, dá para circular (Docente 6).

Isso remete a uma contradição entre a concepção de docência centrada na especialidade da formação acadêmico-profissional em Direito e uma perspectiva de exercício profissional da docência que requer conhecimentos próprios e, de certa forma, uma transformação ética no sentido de compreender que o exercício profissional do Direito demanda uma inserção política na sociedade: “De modo que, a formação e a atuação profissional estão imbricadas com a tomada de decisão e a construção de uma postura política, social e ética que pode fomentar o comprometimento com a justiça social” (Alves; Voss; Leite, 2021a, p. 113).

Reforço aqui, o que trouxe sobre a Pedagogia Jurídica em capítulo anterior, quanto à relevância da discussão da docência a partir de uma Pedagogia Jurídica no sentido de transpor a concepção de docência na formação acadêmico-profissional do Direito como transmissão de um saber específico e especializado, calcado na tradição e no dogmatismo que vale por si mesmo e garante a competência profissional.

*A ideia é que a graduação em Direito não forma professores e professoras. Então eu pensei: não tem nenhum lugar onde a gente possa discutir currículo, discutir forma de dar aula ou maneiras inovadoras de pensar, estratégias outras. Então, primeiro isso. Eu pensei em um espaço para que alguém que cursasse pudesse pensar: ‘Nossa, uma das possibilidades é dar aula de Direito. Não precisa ser juiz, promotor, advogado. Também pode ser professor de Direito’. E a segunda era porque a forma como a gente entende a Pedagogia Jurídica se espalha para nossa prática como advogado, como juiz de Direito, como promotor, quando estamos em contato com pessoas que não são do Direito. A democratização do conhecimento para essas pessoas, a maneira como tu trata essas pessoas para elas entenderem quais são seus direitos e como está sendo decidido ou não. Então, **a criação da Pedagogia Jurídica foi pensando nisso. Em suscitar possibilidades no horizonte de profissões como professor e professora do Direito e, ao mesmo tempo, que aquelas pessoas entendessem que, mesmo nas suas práticas de técnica jurídica, elas deveriam também contar com a Pedagogia Jurídica.** Então, a disciplina toda é criada para isso. Primeiro se vê a história e a formação da Faculdade de Direito, mas depois tudo é prática. [...] Tenho um orientando do mestrado que vai trabalhar com Pedagogia Jurídica; foi meu aluno em Pedagogia Jurídica, depois foi meu monitor em Pedagogia Jurídica e agora está no mestrado e vai trabalhar com a ausência de professores e professoras negras na nossa faculdade, trabalhando com ensino jurídico antirracista (Docente 6, grifo meu).*

A seguir, apresento a análise da segunda formação discursiva identificada nas entrevistas, voltada às relações de gênero no contexto da produção curricular.

8.4 Relações de Gênero

Nas entrevistas, foi possível observar as percepções de docentes e discentes quanto às relações de gênero na produção curricular do referido curso, bem como as implicações forjadas na/pela formação e atuação profissional. Assim, a formação discursiva das relações de gênero trouxe enunciações que remetem ao neoconservadorismo, à violência do patriarcado e às desigualdades de gênero e ao assédio moral.

As falas das docentes e discentes corroboram a análise teórica de que as relações de gênero foram, e continuam sendo moldadas por práticas históricas, sociais, educativas e culturais, fundamentadas em um poder-saber disciplinar que hierarquiza corpos e estabelece ações e relações baseadas na lógica cis-heteronormativa e patriarcal. Essas dinâmicas são sustentadas por interpelações repetidas nas sociedades colonizadas, cuja política e pensamento seguem padrões de moralidade e normalidade. Esse processo resulta em privilégios para subjetividades consideradas superiores, perpetuando violências que se tornam ainda mais evidentes quando as desigualdades de gênero se intersectam com marcadores étnico-raciais, geracionais e de vulnerabilidade social.

Na cultura patriarcal e cis-heteronormativa que vigora nas sociedades ocidentais, a conservação das desigualdades de gênero é uma prerrogativa para sua manutenção. A cultura patriarcal ou patriarcado se constitui à medida que as expressões de gênero são atribuídas como identidades naturais e fixas, e servem de base para as relações de poder-saber entre gêneros opostos ou binários. No entanto, conforme Butler:

Os vários atos de gênero criam a ideia de gênero, e sem esses atos não haveria gênero algum, pois não há nenhuma 'essência' que ele expresse ou exteriorize, nem tampouco um ideal objetivo ao qual aspire, bem como 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 de vários estilos corporais nada mais são do que ficções culturais punitivamente reguladas, alternadamente incorporadas e desviadas sob coação (Butler, 2021, p. 241).

Importa ressaltar que as percepções das/o discentes entrevistadas/o remetem a uma concepção de gênero e sexualidade calcada no binarismo homem/mulher, que classifica, polariza e hierarquiza posições sociais, políticas e culturais, baseado em identidades fixas e atribuídas a um caráter biológico e impresso sob os corpos, que podem se identificar ou não com a atribuição recebida e se relacionar de outras formas com a sexualidade:

Hum, esse é um dos temas do meu TCC. Gênero é como a pessoa se identifica, seja sua identidade sexual, não fica preso à questão anatofisiológica. E foi essa a pergunta? E qual foi a outra? Sexualidade? Entra a questão do sexismo, né? Como é que posso definir, tentando ser um pouco imparcial? Eu acredito que a sexualidade tem a ver com a questão anatofisiológica. E o gênero é como se identifica como pessoa perante sua relação social e sua relação individual, vinculada nessa questão (Discente 1).

É uma pergunta complicada. Eu acho que ela tem várias facetas. O gênero está mais ligado à condição física com a qual tu te identificas, talvez até interligado com aparência, com o órgão genital, basicamente isso. A sexualidade está interligada ao tipo de pessoa com quem tu vais te relacionar, na minha visão (Discente 2).

Bah! Pergunta difícil. Gênero é o jeito que a pessoa se identifica. Como ela se identifica, não como ela nasce. Eu vejo dessa forma. E sexualidade é algo com que tu nasce, é a sexualidade que tu vai escolher (Discente 3).

Gênero é o que a pessoa nasce. Sexualidade é a orientação sexual (Discente 4).

Gênero tem toda a questão da identidade do gênero biológico... Mas na minha interpretação, tanto a questão de gênero quanto da sexualidade, existe muito essa tendência de se classificar em rótulos, mas seria uma coisa múltipla, alguns fatores determinantes biológicos quando se traz a questão do gênero, a sexualidade não vejo, inclusive eu sou bissexual, vejo muito essa questão da sexualidade como algo um pouco mais fluído, mas as pessoas sentem uma necessidade de categorizar, mas é algo muito fluído da atração que é uma coisa bem difícil de tornar concreto em definições, mas é isso. É uma questão muito complexa, sem cair em generalidades 'ai gênero é masculino e feminino, a identidade de gênero é se tu te vê como masculino ou feminino, se tu é cis ou se tu é trans' (Discente 5).

Dessa forma, gênero torna-se um produto cultural reiterado e normativamente determinado, sendo simultaneamente uma ferramenta e um reflexo das estruturas patriarcais e cis-heteronormativas que sustentam as desigualdades de gênero e outras formas interseccionais de opressão.

Nesse sentido, é importante destacar marcos históricos que revelam como as estruturas de poder e gênero se entrelaçam no ambiente acadêmico. A primeira mulher a ocupar o cargo de Diretora de uma Faculdade de Direito no Brasil foi a professora Gilda Maciel Corrêa Meyer Russomano, da UFPel, em 1969. Somente em

1997, a professora Lia Palazzo Rodrigues assumiu a direção, tornando-se a segunda mulher a ocupar essa posição na faculdade. A presença de mulheres em cargos de liderança continua a ser uma exceção:

A professora Lia foi a diretora mais recente, e a primeira mulher diretora de uma Faculdade de Direito do Brasil foi a professora Gilda, em 1969. Ela foi a primeira mulher a ocupar o cargo de diretora no Brasil. Então, tivemos a professora Gilda em 1969, e depois a professora Lia (Docente 1).

Quanto ao neoconservadorismo que tem se expandido no mundo ocidentalizado contemporâneo, é importante ressaltar que ele está fortemente associado ao neoliberalismo e, em grande parte, tem ocorrido mediante a ascensão de governos populistas autoritários, desde as primeiras décadas do século XXI. Como afirma Apple (2002, p. 57), o neoconservadorismo americano decorre da formação de um bloco hegemônico sob liderança dos neoliberais, “[...] o mais poderoso no seio da restauração conservadora”, em aliança aos neoconservadores, à nova classe média profissional e aos populistas autoritários.

Lima *et al.* (2022) corroboram nessa compreensão do avanço do neoliberalismo associado ao neoconservadorismo, destacando que a formação de uma aliança em que a coalisão de forças se dá de modo tenso e não-homogêneo. No contexto brasileiro, essa aliança é demarcada pela predominância dos interesses de fundamentalistas religiosos que, segundo estes/as autores/as, equivale ao que Apple (2003) chama de populistas autoritários, sendo esse grupo que assume posições preponderantes em relação à política social e à educação, baseando suas ideias na “moralidade cristã”, principalmente quando se trata das questões relativas a gênero, à sexualidade e à família.

Na pesquisa, o neoconservadorismo aparece nas falas das docentes 3 e 4, que apontam a disseminação de discursos conservadores nas redes sociais, gerando um efeito de alienação política e controle da opinião pública. Elas também consideram que o avanço do pensamento conservador tem influenciado jovens estudantes em razão de não buscarem outras fontes de análise da conjuntura social, política e cultural. Mesmo quando essa problemática é abordada em sala de aula, outras dificuldades são apontadas, como a carência de leitura e a ausência de investimento na educação:

E uma outra questão que eu levo em consideração é o papel das redes sociais na formação dessa geração dos milênios, que é a última geração que agora está entrando na universidade. Que é a geração Z. Essa coisa das bolhas. E essa alienação que as redes sociais estão criando, a questão do algoritmo: tu curte uma postagem e essa curtida é um dado, e esse dado é usado e volta a ti na forma de informação. Então, se tu curtiu uma publicação bolsonarista, mais publicações bolsonaristas vão aparecer no teu feed de notícias, nas tuas sugestões para seguir, e tu ficas dentro daquela bolha e aí tu tomas aquilo como verdade. Ao passo que, se tu curtes uma publicação mais progressista, tu vais receber mais informações progressistas. [...] E aquele contato que a gente tem com o aluno em sala de aula é a pontinha do iceberg, a pontinha do iceberg, se não me engano. E muitos alunos ficam só com aquela pontinha, não se aprofundam, eles não vão atrás do que a gente indica. Estudam só com base no caderno, não pegam um livro pra ler. Então, está muito complicado. São muito imediatistas. As pessoas estão querendo informação imediata, não se aprofundam. São leitores de manchete. Não leem a matéria inteira. Então, são muitos desafios em um país que não valoriza a educação, não valoriza seus professores, não investe nos professores, nas universidades públicas (Docente 3).

O nosso aluno não lê mais. Não lê. Se ele não lê, ele não pensa, e se ele não pensa, ele não faz perguntas. Se ele não faz perguntas, ele não dialoga comigo. Então, por vezes, eu fico discutindo sozinha, sem interlocutores. E é por isso que, sempre que eu falo sobre um determinado tema, venho com a sugestão de livro, que está lá no PDF, disponível no drive. É só ler. Largar o celular e pegar o livro, como eu sempre digo. Mas cada vez mais eu percebo que a tecnologia digital se sobrepõe ao cotidiano do aluno e o coopta. E a gente poderia entrar em uma discussão sobre as mídias digitais, mas elas cooptam o aluno e concorrem com o desejo de leitura. Para parar e pegar um livro na mão, precisa ter uma escolha, entender que aquilo é importante, que vai ajudar a pensar, tirar da alienação, fazer refletir (Docente 4).

Teve uma vez que eu tava dando aula de antropologia, recém tinha assumido, segundo ano, recém eu tinha assumido, eu tinha um grupo bem difícil de guris, uns seis guris que sentavam tudo junto. Tudo direitoso, camiseta de Bolsonaro, um horror. E aí eu tava dando aula e puxei a questão das bruxas da Idade Média e eles foram extremamente agressivos comigo. 'Ah, professora, passa adiante, a gente já sabe que essas mulheres morreram, adiante'. Sabe? 'Ok, morreram, mas e se a gente pensar que esses corpos femininos ainda estão...?' 'Ah, professora, para com essas conversas, professora!' Aí eu cheguei perto de um, o mais agressivo deles, e disse assim: 'Mas me explica então, quero te entender'. 'Professora, eu vou explicar bem devagar para a senhora entender'. [...] Então eu sempre penso que é uma possibilidade a cada dia que a gente tem de criar um espaço de vida digna na nossa volta. E que esses alunos tenham um lugar em que eles podem se sentir seguros. Eu acho que eu me preocupo muito com isso, que na sala de aula eles e elas se sintam seguros. Principalmente as meninas, que às vezes não têm voz. [...] E aí, na última aula era sobre Angela Davis. Eles tinham que apresentar questões de prisões para Angela Davis, porque ela é abolicionista. E aí eu trouxe o texto dela e os alunos tinham que apresentar o texto e trazer estatísticas e tal. [...] Então, o que eu quero te dizer é que a sala de aula é um microcosmo. Está tudo ali, inclusive a gente está ali. O que eu sempre acho é que um princípio que eu tenho em dar aula é manter os alunos e as alunas seguros. Se tudo mais der errado, eles têm que estar em um lugar de segurança emocional e afetiva (Docente 6).

Segundo docentes e discentes entrevistadas/os, o avanço do neoconservadorismo repercute nas relações de gênero, tendo em vista o crescimento

das violências contra as mulheres, inclusive uma das docentes afirma que isso também é percebido nas relações com os discentes do Curso de Direito:

A Faculdade de Direito é muito conservadora em todos os sentidos, inclusive no que diz respeito ao espaço das mulheres. Então, a gente vê algumas violências que acontecem. Algumas violências que essas professoras sentem muito, como essas violências acontecem com elas por serem mulheres, e que a mesma situação em relação ao professor homem não ocorre. Essa situação de gênero é bem marcada (Docente 1).

A tradição conservadora do Curso do Direito também é ressaltada pelas/o discentes, que mencionam práticas de resistência ao conservadorismo, machismo e outras formas de violências relacionadas a gênero e sexualidade. Essas práticas se manifestam através da atuação no Centro Acadêmico, ativismo feminista e no envolvimento com a pesquisa sobre feminismos, relações de gênero e violências contra as mulheres:

É difícil ser mulher dentro da Faculdade de Direito. É um ambiente muito conservador, um ambiente que tem mais espaço para homens, mas eu sou do centro acadêmico também e levo as minhas pautas feministas e de gênero para o centro acadêmico. Acho que conseguimos mudar mais coisas ali, dar voz para mais mulheres. Tenho muitas amigas que acho que nos damos muita força. Então, eu descreveria minha trajetória como muito feminista e de muito poder feminino dentro da Faculdade de Direito, pelo menos na minha turma e na minha geração. É uma geração de muitas mulheres que entraram para aparecer. Eu descreveria minha trajetória assim. Pelo menos comigo, não sei em outras turmas, mas a minha foi assim. Acho que foram as minhas amigas mulheres que me levantaram e que estão sempre ali dizendo que eu sou capaz, que eu comecei a acreditar mais em mim e a ver a força que eu tinha, a capacidade que eu tinha de estar nos lugares de destaque no centro acadêmico. Foi por causa da força das minhas colegas que estão comigo. E eu descreveria dessa forma. [...] Eu também faço pesquisa sobre feminismo, teoria feminista e trabalho com questões de gênero e também sobre violência doméstica, e essa foi a minha motivação para entrar no Direito. Sempre fui muito militante na área feminista. Eu entrei, em 2019, no Coletivo Feminista Nosotras e no centro acadêmico (Discente 3).

Eu fazia parte de um grupo de pessoas com a temática da sexualidade na faculdade, no meu primeiro ano, mas ele meio que morreu ao longo dos anos. Ninguém fala mais nada. Acho que meu primeiro ano foi o último ano dele. Olha, é Corpos Livres, um coletivo LGBTQIA+. A princípio, está inativo, tem o grupo aqui, mas ninguém fala nada (Discente 2).

Participo do Coletivo Nosotras e do Centro Acadêmico, e a gente tenta trazer essa temática para dentro dos eventos. Na época, surgiu um convite para participar de uma menina da minha turma que já estava no grupo, e pensei que seria uma boa ideia pra gente ter uma rede para falar sobre as coisas que acontecem dentro da faculdade. [...] Depois, seguiram questões políticas, eu participei de um coletivo de manifestações políticas na rua mesmo, e fazíamos reuniões para ver filmes e discutir temas relacionados ao feminismo e gênero. Também fazia parte do centro acadêmico, mas eu era mais ativa

no coletivo. Só que com a pandemia, a adesão das gurias no coletivo baixou muito. Aí acabei me envolvendo mais com o centro acadêmico, fui coordenadora geral do centro acadêmico, e eu levo as pautas de gênero para o centro acadêmico. E aí, até ano passado, teve um caso com o mesmo menino e voltamos à ativa (Discente 4).

No Direito, estou no CAV desde que entrei em 2019. Sou coordenador de movimento estudantil há longos seis anos, já participei de coletivo de juventude e movimentação partidária. Por serem movimentos de esquerda, e em alguma parte movimentos comunistas, existe muito essa questão de gênero e sexualidade. Tem o coletivo de mulheres, mas isso não retira a necessidade dos demais coletivos abraçarem e discutirem essas questões. A questão de sexualidade, bom sou bissexual, então essas questões sempre estiveram presente durante esses anos (Discente 5).

Eu fiz uma faculdade (esta docente cursou Direito na UFPel) por causa do Centro Acadêmico, a gente lia obras do Omar, discutia. Era um outro mundo, bem diferente de ver. [...] Que a gente sabe, feminismo é para todos. Mas há certas pessoas que leem o feminismo e pensam: 'bando de mulher louca', e outros que leem e abrem um mundo para eles, sabe? Abriu um mundo. [...] O que eu procuro é que, quando eu falo de pessoas do mesmo sexo, gênero estarem juntas, que não seja uma novidade. Tá tudo bem, é pai e pai, vamos adiante, sabe? É mãe e mãe, adiante. Não temos que problematizar porque isso é a vida. [...] Agora, na última aula de introdução, eu trouxe os índices de violência doméstica e aquela coisa que a gente sabe: a mulher morre dentro de casa e o homem morre nas ruas. Tanto por cento de todas as mortes de mulheres são dentro de casa, elas são mais de 70%, quase 80% morrem dentro de suas casas, os homens quase no mesmo percentual na rua. E você vê na cara das pessoas: 'Não posso acreditar nisso'. Porque talvez essas pessoas não tenham acesso a essas informações. [...] Mas a gente tem que pelo menos dar a possibilidade disso ser discutido de uma forma acadêmica e do feminismo não ser só militância, mas ser teoria séria. Teoria dentro da sala de aula, parte integrante do currículo de Direito (Docente 6).

É importante destacar que o Coletivo *Nosotras* foi fundado por estudantes do curso de Direito da UFPel em 2015, inspirado nas experiências vividas por elas durante o Encontro Nacional de Estudantes de Direito, realizado no mesmo ano.

Conforme divulgado em uma publicação no Instagram em 2019, o Coletivo Feminista *Nosotras* surgiu na Faculdade de Direito da UFPel como um grupo feminista formado por acadêmicas do primeiro e segundo anos, após o Encontro Nacional de Estudantes de Direito. Durante esse evento, as discentes trocaram experiências e identificaram a falta de uma movimentação feminista dentro da Faculdade de Direito, o que as motivou a criar o grupo. A organização se estruturou de forma coletiva, com uma gestão democrática e horizontal, voltada para a promoção dos direitos das mulheres. O Coletivo se apresenta como uma organização autônoma, sem vínculos com outras entidades da Faculdade ou com organizações externas, como partidos ou sindicatos (Nosotras, 2019).

Dentre suas ações mais conhecidas, destaca-se a intervenção com cartazes que expõem frases machistas proferidas por professores e alunos da Faculdade. Além disso, o Coletivo promoveu diversos eventos na Faculdade, tanto de forma autônoma quanto em parceria com outras entidades da Universidade. O Coletivo também se envolveu ativamente no combate aos trotes machistas, buscando um ambiente mais seguro e igualitário para todas. Além disso, o Coletivo segue planejando novas atividades e continua participando de protestos na cidade, mantendo-se vigilante quanto às denúncias de abuso na Faculdade, com o objetivo de fortalecer uma comunidade de proteção às mulheres da instituição.

Já o discente 5 afirma que a tradição conservadora do Curso de Direito é confrontada pela atuação de docentes de outras unidades acadêmicas nos primeiros anos de formação, os quais provocam um pensamento crítico e menos doutrinário. Contudo, sua percepção apresenta certa contradição, pois admite que o alto nível de conhecimento dos docentes em relação ao campo jurídico deve prevalecer, mesmo quando apresentam visões conservadoras, machistas, homofóbicas e misóginas:

O Direito é um curso muito conservador. Ele tem ali os primeiros anos onde tem professores de algumas disciplinas propedêuticas. Disciplinas que alguns professores são de fora, como sociologia, antropologia, ciência política... e esses professores dão uma diversificada no currículo, na forma de ensino, na linha política principalmente, porque todos os professores trazem um viés político. É um pessoal um pouco mais novo e tal. Essas disciplinas têm uma formação mais crítica, menos aquela coisa clássica do 'aprende a matéria, decora essa matéria, a doutrina é essa'. Questão de buscar as discussões. Não só a partir de compreender a lei e a doutrina. Eu não gostava da maioria dos professores por entender que, bom, eles aplicavam em aula falas problemáticas, coisas machistas, falas de direita, falas ruins em muitos sentidos, assim, festival de atrocidades, muitas vezes. Mas aí demanda uma maturidade pra reconhecer que não, mesmo sendo pessoas extremamente complicadas e com comportamento reprovável, que não se justifica pela idade, eles são pessoas que detêm muito conhecimento na área. Então não importa que os professores de civil reflitam termos extremamente homofóbicos que ninguém mais usa no livro dele. Ele sabe sobre direito de família. Não importa. Existem as coisas ruins, mas ele tem algo a contribuir. Só que essa é a grande questão, tem que fazer um pouco do filtro, tem que ter uma perspectiva crítica desses professores, dessas matérias e do método de ensino deles, e isso é algo que nem todo mundo tem. [...] Não tem muito isso de ter uma possibilidade de 'ah, o entendimento de fulano é esse, beltrano é esse', e tu defender o fulaninho. Tu replica o que o docente opta, o doutrinador preferido dele, e nisso tu continua; se não, tu vai tirar nota inferior dos outros. Sem entrar na questão de que é um ensino extremamente técnico, mas as questões são subjetivíssimas. Teve prova em que eu deveria ter ganhado três e ganhei oito porque eu escrevi dez páginas. E teve prova em que eu deveria ter tirado nove e tirei quatro, porque eu falei algo que o professor não gostava, porque eu defendi uma questão que usei um exemplo político e o professor não deve ter achado interessante. Enfim, são muitas coisas; se for falar, passa uma semana inteira (Discente 5).

O Direito, como discutido nas reflexões teóricas anteriores, deve ser compreendido como um campo de poder-saber profundamente enraizado em uma tradição que organiza e regula os discursos jurídicos a partir de práticas disciplinadoras. Essa tradição, longe de ser neutra ou meramente técnica, atua como um dispositivo que perpetua estruturas de poder historicamente consolidadas, muitas delas atravessadas por valores patriarcais. Assim, a formalidade e a estrutura jurídica atuam como mecanismos de controle que delimitam os modos de pensar e agir no campo jurídico.

A fala da docente 6 remete à formação no campo do Direito, como área calcada na tradição jurídica e sob forte influência da cultura patriarcal, o que gerou sua insatisfação com o currículo do Direito desde a época em que foi levada a cursar o bacharelado:

Eu cursei a graduação aqui em Pelotas, na Faculdade de Direito. Eu tenho um pai que era juiz de direito e uma mãe pedagoga. Então, entre idas e vindas, eu fiz Direito. Comecei Filosofia ao mesmo tempo e acabei tendo que desistir da Filosofia por causa do Direito. Para mim, foi sempre assim: quando eu entrei na faculdade, no primeiro semestre já participava do Centro Acadêmico, fiz parte do movimento estudantil, fiz parte do movimento acadêmico num momento histórico em que não se falava muito em feminismo, no meu caso certamente não. Vindo de uma família bem patriarcal, centralizada na figura do pai, com uma mãe mais submissa, aquele padrão, eu me formei e testei a faculdade de Direito. Odiei, eu queria morrer, queria sair, queria ir para qualquer outro lugar. Era um lugar muito inóspito para quem pensava diferente. Imagina o movimento estudantil tendo que assistir aquele horror, aquele formalismo jurídico. Para mim, foi muito ruim. Mas, enfim, acabei me formando fora da época, inclusive. Desisti, o que eu deveria fazer em cinco anos, fiz em sete. Enfim, me formei (Docente 6).

Essa docente também destaca a desigualdade de gênero desde o ambiente familiar e ressalta, em sua percepção, as assimetrias de relações de poder entre homens e mulheres no Curso de Direito:

Eu tive uma infância em que sempre havia comparação com meu irmão. Nossa, ele é maravilhoso, ele é inteligente, e eu era uma bagunceira, saía na rua e não dava notícias, subia em árvores. [...] A maior descoberta da minha vida: a entrada na faculdade. A partir daí, eu sempre pensei sobre o quanto essas diferenças de gênero na infância afetam a nossa vida (Docente 6).

Ao mesmo tempo, a docente 4 observa o grande desafio de preparar as/os discentes para um mundo hostil, onde as violências, explícitas ou implícitas, se faz presente:

Existe um grande desafio hoje para nós, que é fazer do ambiente acadêmico um universo que prepara cidadãos para um mundo muito hostil. E essa hostilidade que a gente vê lá fora, pode ser representada nas violências cotidianas, explícitas ou não explícitas. A alienação do nosso aluno é um palco para essa violência ser reproduzida. Então, hoje, eu tenho um certo pessimismo em pensar até que ponto o nosso trabalho consegue afrontar a violência que se impõe sobre nós, por extremismos, em um aspecto maior ou nas cotidianidades da violência. Não sei até que ponto a gente vai conseguir fazer esse enfrentamento. Mas é bem como eu falei antes, a gente como professor não pode desistir (Docente 4).

Da mesma forma, o docente 5 afirma que a desigualdade de gênero provoca violências, explícitas ou implícitas, citando a violência simbólica:

Então, o que eu verifico é que há muito a ser feito ainda, que o contato ainda é muito inicial, mas que tem algumas resistências sim. Eu acho que a questão da violência de gênero, talvez a violência simbólica, ela aparece mais do que essa violência do não dito, do não feito, mas que também é violência. Isso acredito que ainda está presente e, de certo modo, também uma violência um pouco mais explícita, mas ainda é uma mazela bastante presente (Docente 5).

Uma professora observa que, para muitas mulheres no ambiente acadêmico, a “sobrevivência” se dá pela acomodação, ou porque, assim como muitos docentes homens, também possuem uma visão machista e conservadora:

Existe um grande percentual de professores da faculdade de Direito que são homens brancos, heterossexuais e muito conservadores. E o que mais me surpreende é que existem mulheres também, e eu acho que muitas dessas mulheres só estão lá e sobreviveram há 30 anos ou quase isso porque, ou porque pensam como eles ou podem até não pensar, mas não fazem nada para mudar. E esse não fazer nada para mudar é uma forma de sobrevivência nesse ambiente machista e conservador. Ou então porque são beneficiadas. É a leitura que eu faço. Eu posso estar errada (Docente 3).

As relações de poder-saber calcadas na cultura patriarcal e cis-heteronormativa, bem como as resistências aos poderes-saberes instituídos, também se evidenciam nas falas de outras docentes, que relatam como a atuação de mulheres no ambiente acadêmico é constantemente subestimada. A docente 3 reforça que

professores homens não se sentem responsáveis por cumprir determinadas funções quando a coordenação é de uma professora mulher e mais jovem:

Tem uma professora que foi coordenadora do serviço de assistência jurídica e ela coordenou o serviço e quis organizar, quis pedir satisfação de quantos processos cada um dos professores tem, qual é o andamento de cada processo e esses mesmos professores dizem que não devem satisfação pra ela. Então o serviço de assistência jurídica é uma caixa preta. Ela não sabe por que esses colegas não dão relatórios, acham que não devem satisfação pra ela. E por quê? Porque ela é uma mulher. Eu tenho certeza que é por causa disso. E ela é uma mulher, não é de Pelotas, é jovem (Docente 3).

A experiência de uma docente, que atuou como coordenadora do Serviço de Assistência Jurídica (SAJ), ilustra bem as divergências entre professores homens e mulheres:

Vou falar abstratamente. No começo eu não percebia tanto, mas hoje tenho clareza de que as relações se dão conforme as personalidades. Relações que são muito personalizadas. Isso no contexto micro de unidade e macro de instituição. Então, dependendo de com quem se está tratando, as coisas acontecem ou não acontecem. Isso também significa que determinadas situações não ocorreriam se o professor fosse homem. Eu, por exemplo, tive que fazer algumas escolhas percebendo isso e entendendo que tinha limites de atuação. Me afastei da coordenação do SAJ, onde fiquei por seis anos. Achei que deu, tive meu limite de mudança, de adequação, de coordenação. Se eu me sentisse acolhida pelo conjunto, pelo contexto, teria permanecido. O SAJ faz todo sentido para o acesso à justiça e para os projetos de extensão que coordeno, mas tudo bem, eu acho que está bem assim. Foi uma decisão que tomei percebendo meu limite. Saí do Núcleo Docente Estruturante pela mesma razão, porque entendi que a voz de uma mulher é diferente da voz de um professor homem (Docente 4).

O conflito entre docentes homens e mulheres também é evidenciado nas percepções em relação à produção científica, no sentido de argumentar que professoras mulheres com maior incidência de publicações, se tornam alvo de críticas e de demérito por parte de professores homens:

Ah, outra coisa que eu vejo é que eu tenho colegas que dizem assim: 'Ah, vocês, nós, professoras com dedicação exclusiva, somos profissionais do Lattes.' Eu acho isso muito ofensivo. 'Tu faz coisa pra pontuar o currículo Lattes.' Não, é o nosso trabalho. É o nosso trabalho. A pontuação do Lattes é consequência do nosso esforço, do nosso estudo, do nosso envolvimento com a pesquisa, com a cultura, com a ciência, com a formação de outras pessoas na nossa área. E por quê? Porque ali no Direito, muitos estão ali há trinta anos ou até mais, entraram no início dos anos 90. Quando não tinham, eles só se formaram em Direito e foram fazer mestrado e doutorado depois. Muitos têm o título de doutor no tapetão. Brigaram judicialmente pra ter o título de doutor pra poder ascender na carreira. Outros fazem o doutorado só pra

constar justamente isso, pra aumentar o salário. Não são pesquisadores, não são professores. E a grande maioria ainda é advogado e usa a sala de aula como um cartão de visita, pra dizer que são professores da Faculdade de Direito da UFPel. A grande maioria ali, então, assim, tem essa divisão. Mas eu estou bem assim. Faço o meu trabalho quieta, ainda não me senti, eu acho que, dependendo do lugar onde tu está, tu sofre boicotes. Esses homens brancos aí se acham donos da instituição (Docente 3).

Da mesma forma, as desigualdades de gênero são associadas às desigualdades de classe, raciais, sexuais e geracionais nas falas das/o discentes e das docentes:

E não só na questão de gênero e sexualidade, mas também na questão de raça, que é um tema bastante latente. Vou te dar um exemplo: a gente entra numa sala cheia de homens e mulheres brancas e mulheres negras. A gente vai identificar uma mulher branca pelo nome dela, e a mulher negra não, ela será identificada pelos marcadores: 'ah, é uma mulher negra' e depois o nome dela. Então, eu acho que é um embasamento muito importante para o Direito, ele olhar até para evitar possíveis distinções. Não digo nem na questão de raça, mas na questão de gênero, para acabar com esse preconceito enraizado e machista brasileiro. Entre os alunos, eu acho que não tem tanto preconceito. Mas, para entendermos num contexto geral, a gente tem que entender toda a complexidade. Infelizmente, o homem é regido pelo machismo enraizado. Então, mesmo eles falando e atuando, eles acham que não estão sendo preconceituosos com a mulher. Nós, como mulheres, temos que estar todo o tempo combatendo isso, dizendo que não, isso não está legal e tudo mais. Só que tem muitas meninas que aceitam vários comportamentos de colegas que não deveriam ser aceitáveis porque foram naturalizados/aprendidos que teriam que se sujeitar a isso. Aí retomamos a questão de gênero, a hierarquia indireta e inconsciente (Discente 1).

Eu acho que a questão das gerações dos professores é bem central. Não é só uma questão etária. Porque não é meramente uma geração dos professores, mas são professores de famílias tradicionais, professores que tiveram envolvimento na política institucional, ah, pelo caminho que não gosta daquela área política, pela tendência política que não gosta dessas discussões. Que teme essas discussões porque vê como algo que ataca o poder deles. Existe um choque geracional, que é essas novas gerações que tentam puxar, tentam empurrar, mas acabam muitas vezes tendo que se moldar mesmo, porque eu não consigo imaginar o que é ser um docente numa faculdade assim. Deve ser realmente muito adoecedor conviver com esses professores de igual para igual, porque os alunos ainda têm aquela coisa de 'não, o professor está tranquilo, tu sabe tudo...', tu vai tratando como um ser que quer ser preconceituoso com idosos, mas faz isso mesmo, um professor falando absurdos para ti, que tu não tem nem como dizer, mas um professor de igual para igual, falando absurdos sobre teu jeito de lecionar. Deve ser bem adoecedor, assim, não resta dúvida. Então, existe esse choque de idades, períodos históricos, e que esse número. A gente tem um número muito reduzido de professores que trazem essas pautas, que trazem importância. Ah, a gente tem um número muito reduzido de professoras mulheres. Acho que não é tão reduzido quanto, mas continua sendo um número bem inferior ao que deveria. Mas é um número muito reduzido das pessoas que tratam desse assunto... Porque não é porque é uma professora mulher que ela vai ter que trazer esse assunto, que ela vai ter que pautar essas questões (Discente 5).

As turmas da manhã têm um pessoal mais jovem, mais branco. E muitos homens. Porque assim, são pessoas muito desrespeitosas. Me senti muito desrespeitada por uma turma no ano passado, na turma da manhã do ano passado. E eu disse: 'Vocês não me respeitam porque eu sou mulher. Porque eu sou jovem'. De vir com o dedo na minha cara, discutir questão de prova. Eles só fazem isso porque eu sou mulher. Porque se eu fosse homem, eles não iriam me desafiar. Ou se me desafiassem, iriam me desafiar com respeito. E eu falei isso, e se ofenderam e foram à direção reclamar que eu estava sendo muito desrespeitosa com eles, fizeram uma denúncia na ouvidoria da UFPel contra mim. Porque eu disse que estavam me desrespeitando, porque eu disse: 'Vocês são todos uns homens brancos heterossexuais filhinhos de papai que acham que podem tudo' (Docente 3).

É incrível como a gente sempre que se trabalha com a questão de violência extrema, a questão de gênero está sempre presente. Então, deixa eu terminar com um caso que a gente atendeu ontem. A nossa assistida é não alfabetizada, tem uma doença crônica, tem dificuldade imensa de se comunicar, não sabe palavras que pode usar para se comunicar e, inclusive, no WhatsApp, ela se comunica por áudio. Então dá para ver que a linguagem escrita é complicada para ela e, por ela ter esse combo de vulnerabilidades, além de ser mulher, ela está sofrendo uma ação de cobrança de honorários de um advogado que não atuou. Porque daí ela veio para nós e esse contrato de honorários está assinado por ela, pelo primeiro nome, porque ela desenha o nome. Só que ela não consegue reconhecer as obrigações desse contrato, uma vez que não é alfabetizada. Então a gente está atendendo ela para promover a defesa e evitar essa cobrança judicial. E ficou muito claro ontem no atendimento que ela está sofrendo esse processo judicial justamente porque é uma pessoa vulnerável. Ela é vizinha, inclusive, do advogado, que a conhece. Então, o que eu quero dizer com isso é que ele, na sua covardia, resolveu cobrar, ainda que, sabidamente como advogado, não se trate de um documento válido para cobrar porque não tem a assinatura de duas testemunhas, que é a rogo. Ele se vale de instrumentos para oprimir essa mulher, porque ela é mulher, porque ela é doente, porque ela é vulnerável. E ele se impõe com uma segurança, fica aquelas opressões diárias da convivência da vizinhança. Que faz com que a gente pense até em uma ação de indenização contra ele, porque ela passou a tomar antidepressivo depois disso. Então, é mais um caso entre tantos outros que a gente conclui que, se fosse homem, o encaminhamento seria outro (Docente 4).

Eu tenho um colega do mesmo ano que disse: 'Não, filosofia não vale para nada. Não presta para nada, não percam o tempo de vocês. Se ela vai dar prova, vocês vão lá e falem do outro e fica tudo bem.' Como eu tenho um monitor que é formado em filosofia daquela turma e aproveitou a disciplina, ele disse: 'Acredita que o Fulano isso e aquilo, em sala de aula, não estude filosofia, não perca tempo e estude a minha matéria que é melhor.' A pessoa é um horror. [...] Quando aquele outro professor que fala mal, que é evidentemente antiético, eles acham que está tudo muito bem. Nós mulheres temos que lutar duas vezes mais. Muito louco. E aí, no outro dia, discutimos o salário de juiz de Direito. E aí uma aluna disse: 'Ah, porque juízes de Direito ganham 300 mil.' Eu falei: 'Fulana, não ganham.' 'Ganha sim, porque o Fantástico...' 'Fulana, eu vou te dizer: meu pai era juiz de Direito e meu irmão é juiz de Direito.' É que eu vou de tênis e abrigo para a sala de aula, porque eu não me pinto, porque eu não boto unha, porque eu não sou arrogante. A partir dali, é entristecedor que tenho que dar carteirada. E carteirada que nem é minha, não sou eu que sou juiz de Direito (Docente 6).

O agravamento dos conflitos que envolvem relações de gênero foi denunciado nas falas de docentes e discentes quando se referem a situações de assédio moral.

A fala da docente 1 destaca como, apesar do crescimento da presença feminina na faculdade entre os alunos, a realidade permanece permeada por um ambiente machista. Ela relata ter sofrido violências por parte de professores homens em discussões sobre o currículo e ressalta que, embora estes tenham se tornado mais “politicamente corretos” após o movimento dos cartazes, isso se deu apenas por uma preocupação de uma nova movimentação, sem uma mudança significativa na estrutura do ambiente acadêmico:

Agora estando na gestão (coordenação do curso) temos recebido alunas que se sentem incomodadas ou pela insistência, ou pela aproximação, ou pelo desrespeito de colegas e, às vezes, até de professores. Hoje, depois de um movimento por meio de cartazes, os professores têm a ideia de ser um pouco mais politicamente corretos, mas só por conta dessa preocupação. Mas na essência, temos uma faculdade muito machista. Muito, muito, muito. Mas é um espaço que precisamos ocupar. Eles têm que perceber que esse espaço é nosso, é o espaço de todas. Temos mais mulheres aqui dentro do que homens no que diz respeito aos alunos. Professoras ainda somos minoria, mas elas vêm crescendo. Paulatinamente, tá crescendo o número de professoras, mas quando eu comecei, eram bem menos. Precisamos ocupar esse espaço, e tem que haver a inexistência de hierarquia. Já sofri algumas violências aqui, na própria discussão de currículo, encontrar colegas sendo extremamente agressivos. Mas é uma marcação de espaço que temos que começar a criar, impor, fazer respeitar. Então, é difícil, é um campo difícil de trabalhar, às vezes a gente desanima (Docente 1).

A docente 6 também observa um ambiente de intolerância ao movimento feminista dentro da faculdade. Ela relembra episódios em que o movimento de cartazes, que surgiu como resposta a atitudes machistas, provocou reações negativas de professores homens e evidencia a dificuldade das mulheres em se posicionarem sem sofrerem tentativas de retaliações ou silenciamentos:

Eu sempre pensei que poderia ser de uma maneira sutil, inserindo as questões para fazer com que, de alguma maneira, as pessoas falassem, pensassem, sem dizer que estamos fazendo feminismo em aula. Ainda que isso também aconteça, eu acho que a primeira coisa que eu digo pra eles, falo sempre pra todos no primeiro dia de aula: ‘Gente, vocês estão tendo aula com uma feminista. Vocês estão sendo ensinados por alguém que pesquisa sobre feminismo jurídico. [...] Entrei em maio de 2016. O movimento dos cartazes começou no ano anterior e, quando eu entrei, já estava mais ou menos finalizando. Só para te complementar, os professores enlouqueceram? Sim. Os homens, um horror. Perseguindo essas gurias em sala de aula. Uma menina estava falando, me lembro disso perfeitamente. Os caras reconheciam as frases delas, colocavam as frases deles. E aí eu me lembro perfeitamente de uma guria conversando em sala de aula. Esse professor estava dando aula e ela não concordou, mas foi educada e tal coisa. E ele sabe? Não deixou a guria falar. ‘Porque aquilo é um cartazinho que

vocês escrevem' e as gurias começaram a se posicionar e entraram na sala de aula. E aí ele ficou com vergonha e mudou de assunto (Docente 6).

Por sua vez, a discente 3 compartilha a experiência de assédio que sofreu durante o trote e o apoio que recebeu do coletivo, que foi fundamental para enfrentar essa situação. Ela também menciona o movimento dos cartazes, que, além de ser uma forma de denunciar falas machistas, serviu como uma maneira de dar visibilidade às violências sofridas por ela e outras discentes na faculdade. Ela faz referência a três ações com cartazes realizadas pelo Coletivo *Nosotras*, destacando que o coletivo permanece como uma força de resistência:

O coletivo me acolheu muito quando eu entrei na faculdade porque teve uma questão de assédio com um aluno bem famoso lá do Direito, já teve um caso muito polêmico no ano anterior, mas quando eu entrei em 2019, ele era meu veterano e teve um caso de assédio comigo. Foi no trote, e aí o coletivo me acolheu. Foi nesse momento que eu entrei no coletivo, e fizeram uma manifestação, deu um alvoroço na faculdade, era cartaz para tudo que é canto. [...] Eu não fiz denúncia, foi só uma manifestação. Na verdade, fiquei um ano com medo dele, não queria botar minha cara, foi bem difícil. Depois da pandemia, que eu tive coragem, até botei a cara, briguei com ele, aí sim, eu me transformei, mas na época, eu não fiz nenhuma denúncia. Aí, ano passado, teve a função com essa outra guria, mas não foi dentro da faculdade, foi até um caso bem polêmico de Pelotas. Foi fora da faculdade, mas a gente também fez a função dos cartazes, colocamos cartazes em toda a faculdade, e deu até uma função com ele, com a mãe dele, que foram lá na na faculdade, foi um bem polêmico assim. Acolhemos a guria pelo coletivo também, fizemos o que podíamos por ela. Foi bem complicado, porque era na época do TCC dele que ele estava apresentando no ano passado. E a gente colocou tudo isso, 'agressor não é bem-vindo na faculdade'. Mas não sei se ele se formou, a gente tinha achado que ele tinha se formado, mas aí ele rodou no TCC e a gente teve a informação de que ele não tinha se formado, que ele não estava na lista de formandos. Talvez tenha desistido ou foi terminar as cadeiras em outro lugar, mas ele não está na lista de formandos. [...] E teve uma manifestação bem grande, acho que foi em 2018, foi antes de eu estar na função que teve uma das maiores ações do coletivo, elas imprimiram falas dos professores e colaram cartaz por toda a faculdade, falas bem pesadas. Aí deu uma baixada, mas agora, esse ano, estamos com problemas de novo. Parece que eles fingem que, quando passa aquele pessoal mais militante, agora podem voltar a falar. Só que ainda estamos lá, e volta a necessidade do coletivo. [...] Não são muitas meninas hoje no Coletivo, mas a gente tem muitas meninas que se formaram e que seguem fazendo parte. Seguem como advogadas no grupo. Hoje, temos vinte e quatro no grupo, mas tem mais gente que se soma eventualmente (Discente 3).

No mesmo sentido, o relato do discente 5 destaca a importância das manifestações públicas e do apoio dos alunos na luta contra o machismo dentro da faculdade:

Tivemos um caso de violência entre uma aluna e um aluno, que agrediu uma aluna, e houve uma resposta bem contundente dos alunos, que foi através de cartazes e manifestações públicas. Então, existe uma parcela dos alunos que é muito consciente, que tenta fazer esse trabalho. Vai continuar sendo algo minoritário no todo (Discente 5).

A fala da docente 2 expõe a vivência de um assédio moral institucionalizado dentro da universidade, onde ela foi alvo de atitudes abusivas e desrespeitosas por parte de outros professores desde o início de sua trajetória acadêmica. Ela relata episódios de perseguição, nos quais sua competência profissional e sua postura autônoma foram desqualificadas, com a intenção de minar sua credibilidade e autoridade dentro do ambiente acadêmico. A docente descreve como enfrentou assédio moral de, pelo menos, quatro professores, sendo constantemente desvalorizada, mesmo com sua experiência e qualificações acadêmicas. Esse relato evidencia como a universidade, longe de ser um espaço de respeito e valorização, se configura como um ambiente hostil e excludente para mulheres, o que reflete a presença de uma cultura patriarcal e machista profundamente enraizada no meio acadêmico:

Aqui há um machismo estrutural assustador! Eles morrem de medo de mulheres brilhantes. É... autônomas, competentes e eu sou uma professora competente, investigadora competente, eu não sou uma carreirista, gostaria que isso tivesse escrito aí, não sou uma carreirista. Eu sou uma professora pesquisadora. Tu sabe sobre o movimento que teve dos cartazes? Então, sobre isso eu não posso esquecer, eu tenho muitas histórias. Nesse momento, eram as eleições e elas foram geniais. Foram geniais. Elas encheram a faculdade com frases ditas pelos professores. O que que aconteceu? O assediador. Eu fiquei sabendo quando eu cheguei aqui. Ele tinha uma reunião com quatro ou cinco desses machinhos alfa, dizendo que tinha sido eu que criei, que tive a ideia. Então ele inventou que um porteiro tinha dito pra ele que eu estava aqui fazendo, olha o nível da coisa, fazendo os cartazes. Aí eles tinham uma reunião aqui, vários naquela praça me tiraram satisfação, pensei tão tudo louco? Quem me dera ter tido essa genial ideia, porque foi tão genial. [...] Eu estava nesses três primeiros anos de estágio probatório. E eles queriam me tirar daqui. Eu estou sofrendo assédio moral desde que eu cheguei aqui. [...] É o único lugar que eu estive na minha vida acadêmica e não me respeitam. [...] Eu sou autônoma, competente, mãe solo, tenho a minha casa, tenho a minha profissão. Eu sou livre. Então eu sou louca. Ótimo. [...] Há vinte anos atrás a gente não sabia o que era assédio moral, o que era machismo estrutural, o que era patriarcado. [...] Eu já sofri assédio moral por um, dois, três, quatro professores e agora, no meu retorno, estou sofrendo pelo quarto, que já vem trabalhando nesse sentido há dois anos. [...] Talvez os alunos tivessem sentido essa precariedade. Porque eu conhecia a teoria porque eu estudava, mas a prática não, porque eu nunca fui advogada e era uma disciplina muito prática também, direito civil [...] (Docente 2).

Definir o assédio moral não é uma tarefa simples. Inicialmente, é importante compreender que o conceito de assédio moral ainda está em construção. Um exemplo disso é a mudança de paradigma trazida pela Convenção nº 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata da eliminação da violência e do assédio no mundo do trabalho. A Convenção passou a incluir, na definição de violência e assédio, a ideia de ameaça, independentemente da ocorrência de conduta fática, e a não exigência de reiteração da conduta nociva. Ou seja, uma única conduta pode ser suficiente para caracterizar o assédio moral. O art. 1º, parágrafo 1º, da Convenção nº 190/OIT, apresenta a seguinte definição:

(a) O termo 'violência e assédio' no mundo do trabalho refere-se a um conjunto de comportamentos e práticas inaceitáveis, ou de suas ameaças, de ocorrência única ou repetida, que visem, causem, ou sejam suscetíveis de causar dano físico, psicológico, sexual ou econômico, e inclui a violência e o assédio com base no gênero; [...] (C190, 2019, p. 08).

Entre as condutas que caracterizam o assédio moral contra mulheres, a Controladoria Geral da União (CGU), ao elaborar o Guia Lilás, com orientações para prevenção e tratamento ao assédio moral e sexual e à discriminação no Governo Federal, lista uma série de comportamentos. Esses incluem:

Fazer insinuações ou afirmações de incompetência ou incapacidade da pessoa pelo fato de ser mulher; Questionar a sanidade mental da pessoa pelo fato de ser mulher; Apropriar-se das ideias de mulheres, sem dar-lhes os devidos créditos e reconhecimento; Interromper constantemente mulheres no ambiente de trabalho e/ou em atividades relacionadas ao trabalho; Tratar mulheres de forma infantilizada e/ou condescendente, com apresentação de explicações e/ou opiniões não solicitadas; Dificultar ou impedir que as gestantes compareçam a consultas médicas fora do ambiente de trabalho; Interferir no planejamento familiar das mulheres, sugerindo que não engravidem; Emitir críticas ao fato de a mulher ter engravidado; Desconsiderar recomendações médicas às gestantes na distribuição de tarefas; Desconsiderar sumária e repetitivamente a opinião técnica da mulher em sua área de conhecimento; e Proferir piadas de cunho sexista (CGU, 2023, p. 08).

Ressalto ainda que o assédio moral pode causar uma série de danos, não apenas à pessoa assediada, mas também ao ambiente de trabalho e à organização, afetando diretamente seus resultados. Entre os danos sofridos pela pessoa assediada, os aspectos psicológicos incluem sentimentos de culpa, vergonha, rejeição, tristeza, inferioridade, baixa autoestima, irritação, pessimismo, depressão, dificuldades de concentração, perda de memória e até cogitação de suicídio. No que

diz respeito aos danos físicos, são mencionados distúrbios digestivos, hipertensão, palpitações, tremores, dores generalizadas, alterações na libido, agravamento de doenças preexistentes, distúrbios no sono, dores de cabeça, estresse e, em casos extremos, suicídio. Os danos sociais incluem a perda de interesse em estabelecer amizades e o enfraquecimento dos relacionamentos familiares. Já os danos profissionais englobam a redução da capacidade de concentração, queda na produtividade, erros nas tarefas, intolerância ao ambiente de trabalho e reações adversas às ordens superiores (CGU, 2023).

Para a administração pública e as empresas, o assédio moral pode acarretar danos à imagem institucional do serviço público, prejudicando a percepção da sociedade. As condições de trabalho também se deterioram, com a queda na produtividade e na criatividade de servidores, empregados, terceirizados e estagiários. O aumento das doenças profissionais, acidentes de trabalho e danos aos equipamentos é outro impacto significativo, além de um aumento no absenteísmo e na rotatividade. A alteração constante de lotação ou postos de trabalho também se torna um reflexo desse ambiente tóxico. Nos casos em que a vítima de assédio busca indenização por danos morais, o Estado pode ser responsabilizado direta e imediatamente, sendo obrigado a arcar com a reparação pelos danos causados e cobrar do agente público assediador a compensação correspondente (CGU, 2023).

Até o momento, inexistente no ordenamento jurídico brasileiro uma legislação específica que trate especificamente do assédio moral no ambiente de trabalho (Pretti, 2021). Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2024b), entre os anos de 2020 e 2023, o Judiciário Trabalhista brasileiro recebeu 338.814 novas ações com o objeto relacionado ao assédio moral, o que corrobora o fato de que, embora o ordenamento jurídico brasileiro não contemple uma legislação específica sobre assédio moral, a questão está amplamente positivada no texto constitucional, no Código Civil, na CLT, no Código de Processo Civil, no Código Penal, entre outras disposições legais que condenam práticas que possam configurá-lo.

As sentenças que tratam do assédio moral no ambiente de trabalho abordam temas como:

- 1) Inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade;
- 2) Ordem econômica: função social da propriedade;
- 3) Prova;
- 4) Responsabilidade civil;
- 5) Saúde e segurança do trabalhador;
- 6) Vedação à discriminação;
- 7) Direitos sociais (saúde, trabalho);
- 8)

Mesmo a Convenção nº 190/OIT, que se encontra em processo de ratificação⁵⁰ no Brasil, não aborda diretamente o assédio moral, fazendo referência genérica à violência e assédio, e específica ao assédio sexual e com base no gênero. O termo “violência e assédio baseado em gênero” corresponde à “[...] violência e assédio dirigido a pessoas por causa de seu sexo ou gênero, ou que afeta pessoas de um determinado sexo ou gênero de forma desproporcional, e inclui assédio sexual” (C190, 2019, p. 08)

Da mesma forma, a Reforma Trabalhista de 2017 (Lei nº 13.467/2017) coloca o tema do assédio moral em segundo plano na CLT, já que tratou apenas dos danos morais, permitindo que os tribunais brasileiros desfigurassem o conceito de assédio moral, tratando-o de forma similar ao dano moral. Isso ocorre porque ainda não existe uma legislação específica e eficaz sobre o tema (Almeida; Vieira; Almeida, 2023).

Embora o assédio moral exista desde os primórdios da humanidade, foi apenas na década de 90 que ele foi formalmente descrito, e há cerca de 20 anos começou a ser amplamente estudado no Brasil. Atualmente, o assédio moral é entendido como uma conduta abusiva, intencional, frequente e repetida, que ocorre no ambiente laboral. Esse tipo de comportamento está relacionado com as formas de organização do trabalho e a cultura organizacional, e tem como objetivo humilhar e desqualificar um indivíduo ou grupo, comprometendo suas condições de trabalho, afetando sua dignidade e colocando em risco sua integridade pessoal e profissional (Heloani; Barreto, 2018).

O assédio moral é caracterizado por uma violência sutil e disfarçada, que, embora não deixe marcas físicas, pode causar danos psicológicos e emocionais permanentes. Esse fenômeno, presente em vários ambientes de convívio, como familiares, escolares e laborais, muitas vezes passa despercebido, tanto pelas vítimas quanto por aqueles ao redor, devido à sua natureza velada. E por ser um tema pouco

⁵⁰ A Convenção nº 190 foi adotada pela OIT em 2019 e, até hoje, já foi ratificada por 25 países, como Argentina, México e Uruguai. Em 8 de março de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva enviou ao Congresso Nacional um pedido para ratificar a convenção, por meio do MSC (Mensagem de Acordos, convênios, tratados e atos internacionais) 86/2023. A Convenção 190 aguarda apreciação na Comissão de Relações Exteriores da Câmara dos Deputados desde 18/04/2024 (Brasil, MSC 86/2023).

abordado, muitos ainda têm dificuldade em reconhecer suas características e consequências (Raminell, 2022).

A autora Francieli Raminell realiza uma análise detalhada sobre o assédio moral nas instituições de ensino superior, destacando que esse tipo de agressão possui motivações distintas das observadas em outros contextos, como o ambiente de trabalho. Segundo a autora, no contexto universitário, as “disputas de poder” são a principal motivação por trás do assédio moral, o que confere uma dinâmica própria e exige estudos específicos para compreender suas particularidades (Raminelli, 2022, p. 34).

Estudos demonstram que as universidades são ambientes propícios para a ocorrência de assédio moral, sendo que grande parte dos participantes desse contexto tem plena consciência dessa realidade. Contudo, as motivações para o assédio nas universidades são diferentes das observadas em outros ambientes, o que reforça a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre o assunto. O assédio moral pode envolver tanto a interação entre servidores, professores e alunos quanto a combinação desses grupos, com o fenômeno se apresentando de formas variadas, dependendo das relações estabelecidas entre os envolvidos (Raminelli, 2022).

Portanto, na pesquisa, há fortes indícios de que as relações de gênero estão presentes de forma marcante na produção curricular do Curso de Direito da UFPel, tanto pelas práticas de reprodução da visão conservadora e da tradição jurídica, quanto pelas relações de poder-saber que as contestam e criam estratégias de resistência, com vista a transformar as relações entre os sujeitos e os processos de formação acadêmico-profissional. Embora não se possa observar o mesmo no currículo instituído através da base curricular do PPC e Planos de Ensino, como foi anunciado pelas/os docentes e discentes entrevistadas/os.

8.5 As relações de gênero entram (ou não) na produção curricular do Direito?

As entrevistas realizadas com as/o docentes revelam diferentes perspectivas sobre como as questões de gênero são, ou não, abordadas no ensino jurídico. Por um lado, reconhecem a importância da inserção de temáticas relacionadas às relações

de gênero na formação acadêmico-profissional e, por outro, demonstram lacunas significativas na implementação efetiva dessas discussões no currículo.

O docente 5 destaca a importância de trazer a temática das relações de gênero para o ambiente acadêmico, argumentando que a universidade tem a responsabilidade de preparar as/os discentes para os desafios que enfrentarão na atuação profissional no mercado de trabalho, um espaço de diversidade e complexidade social. Segundo o docente:

É interessante essa abordagem sobre o currículo, não esse currículo fechado, estagnado em alguns conteúdos que vêm desde sempre. Hoje é importante que a universidade desenvolva sua função social também por meio do seu currículo, ou seja, trazendo temáticas externas para dentro da sala de aula. Porque esses alunos vão sair e virar profissionais e atuar nesse ambiente de diversidade. Então, esse ambiente da universidade, tratando todos como um corpo homogêneo, é completamente irreal e não diz respeito aos fatores sociais que estão esperando lá fora. E a questão de gênero é uma dessas situações que a gente tem que trazer para dentro da graduação. Pelo currículo, acho que é um ponto-chave porque vai possibilitar que os alunos tenham acesso a isso, assim como têm acesso a outros conteúdos que são importantes. Mas hoje tem conteúdos como gênero que alguns alunos até desconhecem, então é importante vir para a academia. Porque essa relação da universidade com a sociedade é muito intrínseca. E também a questão desse estudante, quando se torna profissional, de ter uma sensibilidade, um cuidado com as questões de gênero (Docente 5).

Nesse sentido, as/os discentes apontam como a falta de uma formação acadêmico-profissional no que tange às relações de gênero e sexualidade impactam diretamente sua futura atuação profissional na área do Direito:

Eu acho muito importante. Porque eu acredito que, no momento em que tu vai ser um bom profissional, tem que ser uma boa pessoa também. Então, acho que seria uma cadeira interessante. Lógico, não dá pra dizer que seria uma cadeira obrigatória, mas acho que uma optativa. Eu acho que poderíamos ter mais professoras mulheres, para nos sentirmos mais representadas também. Quando mudamos o cenário, conseguimos aos poucos mudar comportamentos. Então, eu acho que é muito importante para a qualificação (Discente 1).

Acredito que sim (Discente 4).

A discente 3 traz um exemplo prático da falta de preparo que muitos profissionais do Direito têm em lidar com questões de gênero no exercício da profissão, relatando uma experiência de estágio na Delegacia da Mulher:

Com certeza. Se formam profissionais muito fechados hoje em dia, numa receita que vem sendo perpetuada há anos, meio que arroz com feijão, sabe?

E porque a gente vai trabalhar com isso. Por exemplo, eu fiz estágio na Delegacia da Mulher, e tinha muitas questões de gênero e sexualidade. Chegavam mulheres trans ou homens trans, e aí ninguém sabia dizer como ia ser atendido, é aqui ou não, e ninguém sabia. No Judiciário também, a mesma coisa, as pessoas não são esclarecidas sobre isso e não têm um entendimento fixado sobre isso em alguns lugares. Então, acho que seria essencial, já na formação, ter um entendimento mais esclarecido sobre isso. [...] Eu acho que é essencial porque a gente vai se deparar com isso trabalhando, advogando. Se eu tiver na posição de juíza, promotora, delegada ou advogada, a gente vai se deparar com isso e tem que saber como definir essas pessoas dentro do processo, dentro de uma delegacia. É essencial. E realmente algumas coisas não têm respostas. Essa função da Delegacia da Mulher mesmo era bem complicada. A gente chegou a consultar jurisprudência para ver o que estavam entendendo sobre isso. Era uma coisa que não tinha muito entendimento fixado. Em 2022, há dois anos atrás, tinha aparecido lá um homem trans. Era mulher biológica, mas se entendia como homem, mas tinha sofrido uma violência por parte do irmão por ser um homem trans. E aí surgiu essa discussão, essa foi a principal discussão lá no meu estágio na delegacia: a pessoa se identifica como homem, como vamos tratar essa situação, vamos respeitar o que a pessoa se identifica e vai entrar na Lei Maria da Penha? (Discente 3).

A discente 2 reforça a importância de um ensino jurídico que dialogue com as questões atuais da sociedade, reconhecendo que o Direito é uma ciência social e deve estar atenta às mudanças nas relações de gênero, como no caso das leis de proteção à mulher, como a Lei Maria da Penha:

Com certeza. Porque o Direito é uma ciência social e tem que estar interligado com o que está acontecendo na sua época, com o que está na atualidade e com as relações das pessoas. A gente vê o Direito de Família, a Lei Maria da Penha, então é uma certeza de que o Direito tem que estar estudando as relações atuais (Discente 2).

O discente 5 vai além, apontando que o ensino jurídico tradicional não prioriza a formação crítica e a análise das relações sociais, que são essenciais para a atuação de um jurista. Para ele, a formação do Direito deveria ser mais ampla e voltada para uma compreensão crítica da sociedade, levando em consideração não só as questões de gênero, mas também raça, classe e sexualidade:

Ah, com certeza. Eu acho que não só minha, mas de todos os alunos de todas as áreas, assim, porque, sendo bem sintético, esse tipo de ensino crítico e de ensino amplo, ensino diverso, ele é muito importante para muitas coisas do que meramente tratar as pessoas com tolerância, que é o mínimo. Tratar as pessoas bem, não ser preconceituoso, não replicar palavras ofensivas a determinado grupo social. De tu entender uma relação entre seres humanos na complexidade que ela deve ser entendida. E aí, não só na questão de gênero e tal, mas a questão de classe, por exemplo, de tu conseguir analisar uma relação em toda complexidade, tipo, levando em consideração de classe, questão de raça, questão de gênero, questão de sexualidade. [...] É

realmente uma questão que é muito importante, não só para a formação de advogados, mas das pessoas. [...] A questão da formação enquanto intelectual mesmo, de tu se formar e conseguir fazer uma boa análise de conjuntura, tu conseguir ir além daquilo que tu te propõe. Eu vejo essa formação do Direito, não sei como era antes, mas imagino que não fosse, porque a gente vê muitos intelectuais que eram formados em Direito na História, mas se vê muito hoje um modelo concurseiro preocupante. Parece que tu quer formar os alunos para eles conseguirem fazer uma prova de concurso, passar, se estabilizar onde quiserem, até para advogar acaba que não parece muito esse foco na faculdade. É realmente uma formação mais focada na parte técnica, resposta de questões quase objetivas, enquanto a pessoa do senso crítico, das relações sociais que permeiam todas as áreas do direito e as áreas da vida fica secundarizada em detrimento de ensinar o aluno que tal artigo tem tal pega ratão e isso é horrível que desde o segundo ano tu escuta isso: 'isso aqui cai em concurso', dane-se que vai cair em concurso. [...] a formação de um jurista tinha que ser mais qualificada. Quem não busca um pouco além do que é ensinado em aula, não lê outros livros filosóficos, questões de gênero, de racismo, de sexualidade, eu acredito que fica não com a atuação limitada. [...] Mas a atuação enquanto um jurista é uma pessoa que analisa e trabalha com duas coisas, tanto a lei quanto o judiciário como um todo, até o legislativo, fica formada para lidar com essas coisas que são tão importantes, que impactam tanta gente, tantas camadas sociais e tantos grupos oprimidos e tu ter uma formação tão focada nessa parte técnica de replicar um resultado, de replicar uma compreensão doutrinária, é muito limitada (Discente 5).

Embora o tema não seja sempre tratado de maneira prioritária nas disciplinas, as falas das docentes demonstram como elas buscam integrar essas questões, de formas variadas, em seus campos de ensino, pesquisa e orientação. As docentes reconhecem, em maior ou menor grau, a importância do debate sobre gênero, interseccionado pelas relações étnico-raciais, sexualidades, regionalidades, migração etc.

A docente 1 destaca como a temática de gênero aparece de forma indireta em sua disciplina, especialmente dentro do Direito Internacional Privado. Ela evidencia as desigualdades enfrentadas por mulheres migrantes, que suportam uma carga desproporcional em comparação aos homens:

A gente vê de forma muito indireta. Já trabalhei com a disciplina de Direitos Humanos e, enquanto disciplina optativa, aí tu trabalha com questões de gênero. Mas já estou, há algum tempo, afastada da disciplina de Direitos Humanos, trabalhando basicamente com Direito Internacional Privado. [...] Eu alerto: 'Isso está na lei, mas isso não se aplica por conta da ofensa aos princípios da nossa constituição'. E aí eu trabalho, quando se trata de direito internacional privado de família. Trabalho um pouco também com as questões de gênero quando trato das questões de migração, porque a migração tem também. Quando tu fala de modo geral das migrações, há a questão da migração mais feminina e as implicações. Uma mulher migrante termina tendo uma carga muito maior do que o homem migrante no caso. E é por aí que consigo trabalhar com essas questões de gênero (Docente 1).

A fala da docente 2 revela um distanciamento acadêmico da docente em relação aos estudos de gênero, apesar de se identificar como feminista. Ocorre um reconhecimento de sua própria limitação na discussão do tema, mas também um indicativo de que algumas orientações acadêmicas podem ter abordado questões como o ecofeminismo:

Esse tipo de assunto não. Posso tocar, ir pela tangente em algumas questões. Hoje, falamos de aborto em razão da polêmica do PL, mas assim, eu não tenho, eu não estudo gênero, não conheço os estudos de gênero. Eu me considero uma feminista, mas não estudo esse tema, não é o interesse que eu tenho e a gente tem que estar focado, porque senão não dá. [...] do PAEF da CAPS que é algo bem difícil pra apresentar um trabalho internacional na cidade de Córdoba, na Espanha e foi sobre ecofeminismo. Então uma vez, e eu acho que eu orientei algum aluno sobre isso na graduação. [...] E nas orientações de TCC, eu acho que eu orientei algum aluno sobre isso: Ecofeminismo (Docente 2).

A docente 3 faz uma reflexão crítica sobre como o Código Civil foi construído por uma elite masculina branca, destacando a necessidade de debater desigualdades estruturais em sala de aula. Esse posicionamento reforça a importância de uma perspectiva interseccional no ensino do Direito:

E as questões de gênero me interessam, porque eu acho que é um assunto que tem que estar presente. A gente tem que falar sobre isso. E eu procuro falar, assim, não é objetivamente um conteúdo programático da minha disciplina, mas ele perpassa outros temas. Por exemplo, quando no Direito Civil I eu trato da pessoa, quem é pessoa para o direito, e dentro do conteúdo grande de pessoa tem os direitos da personalidade, o direito à sexualidade, que não é um direito expressamente previsto no Código Civil. [...] Eu chamo a atenção dos meus alunos para a questão da desigualdade social, da desigualdade racial, da desigualdade de gênero, como a própria lei, o próprio Código Civil foi elaborado por homens brancos e, na sua maioria, heterossexuais. Que são os representantes do nosso patriarcado. Então, assim, a lei é feita por eles e para eles (Docente 3).

Já o docente 5 demonstra um compromisso com a inclusão da questão de gênero em suas disciplinas e atividades extensionistas, apesar de não ser o foco principal de sua abordagem acadêmica:

Na minha disciplina de Vulnerabilidade Jurídica, quando eu abordo a violência contra mulheres e meninas, eu trago a questão de gênero. Além disso, tem a questão de gênero em Laboratório de Prática Jurídica (LPJ) e, para o ano que vem, eu quero trazer a violência de gênero em um projeto de extensão junto com a LPJ. Então, a minha prática aborda essa temática, mas não é o foco

principal. [...] aborda a questão da homofobia, pessoas em situação de rua, violência contra a mulher, violência contra idosos, violência contra crianças e adolescentes e mais alguns outros grupos. Essa disciplina já teve, uma ou duas edições, com bastante público de alunos. Ela é uma disciplina que trabalha bastante com atividades, filmes, obras, enfim, é bem diversificada [...] No mestrado, eu tenho a disciplina Acessibilidade na Educação Superior, que está em curso agora e termina em agosto. É uma disciplina que trata justamente do acesso em sentido amplo e da permanência na educação superior de grupos vulneráveis. O carro-chefe, claro, é a questão PCD, mas outras vulnerabilidades também são abordadas. Então, tem a questão de mulheres e meninas, a remissão pela leitura em matéria penal [...] Me parece que, quando entrei aqui no curso em 2015, não havia tanta receptividade. E hoje parece que há um pouco mais, também pelos alunos homens. Isso é muito bom, pois esses profissionais que estão aqui, agora, e que no futuro serão profissionais, terão um contato, ao menos mínimo, com a questão de gênero (Docente 5).

A docente 4 enfatiza que o ensino jurídico não pode se limitar à mera técnica processual, pois o Direito está inserido em um contexto social amplo. A escolha por abordar temas, como a vaga em creche, por exemplo, demonstra uma preocupação em integrar a análise jurídica às dinâmicas sociais, especialmente no que tange à realidade das mães trabalhadoras. Essa abordagem permite que as/o discentes compreendam o impacto das decisões jurídicas na vida cotidiana, indo além do aprendizado formal:

Pode parecer que a prática processual está preocupada apenas com fazer peças e trabalhar com técnica. Mas o que eu faço no 4º ano, na prática simulada, é conduzir o tipo de tema que eu quero abordar. Aqui, eu atendo a demanda que vem do assistido que nos procura. [...] Outro tema que eu gosto muito de trabalhar é vaga em creche. Por que é importante o estado e o município protegerem essa criança oferecendo uma vaga em creche? Porque a mãe precisa sair para trabalhar e para ela trabalhar tranquila, ela precisa ter a segurança de que seu filho está protegido numa creche. [...] Então, o professor tem uma escolha: pode simplesmente dar a técnica processual, mas isso é raso demais para mim. A opção que eu faço é permitir que o aluno entenda o contexto do tema, e ainda que ele tenha que fazer a questão processual em si, que é a técnica da estrutura de uma peça, deve estar por trás disso entendendo o tema no contexto da realidade social, no tempo e no espaço (Docente 4).

A docente 6 traz uma nova abordagem ao ensino do Direito, utilizando a pedagogia jurídica para inserir debates sobre feminismo, arte e Direito de maneira fluida. Ao reformular a bibliografia, incorporando autoras/es historicamente marginalizadas/os, ela propõe uma visão mais pluralista do conhecimento jurídico. A reação das/o discentes à leitura do feminismo jurídico demonstra como a introdução

dessas discussões pode ser transformadora, levando-as/os a refletir criticamente sobre a sociedade e suas próprias percepções de gênero.

Eu criei uma disciplina optativa do Direito que se chama Pedagogia Jurídica e, na graduação, uma das minhas linhas de pesquisa de professora é em pedagogia jurídica. No mestrado, eu trabalho com pedagogia jurídica, trabalho com feminismo jurídico e trabalho com Direito e arte de uma forma geral. Pesquisa empírica em Direito. E meu grupo de pesquisa se chama Inventar Arte e Construção do Conhecimento Jurídico. As disciplinas que trabalho na graduação são Filosofia do Direito. Então, essas discussões, a minha percepção e o que eu procuro fazer é criar um mundo, apresentar um mundo possível, em que duas pessoas criem uma filha e sejam do mesmo gênero. Ou uma discussão de testamento ou uma questão de pensão. Eu sempre acho que existe um momento - e isso acontece - de eu trabalhar com o feminismo jurídico em sala de aula, em qualquer lugar que eu esteja, mas na grande maioria das vezes eu não preciso ser pontual. Eu simplesmente largo os exemplos. Apresento decisões do STF, aquela decisão de 2011, do STF, que instituiu a questão do núcleo familiar sobre pessoas do mesmo sexo. [...] É só ler a Lei Maria da Penha que a gente vai se dar conta dos tipos de violência. A gente começou pela psicológica, poderia ser muito pior. [...] Isso cria um movimento na sala de aula, mas ao mesmo tempo eles vão se dando conta das relações de gênero e de família no caso. [...] Em Filosofia do Direito, eu peguei a ementa ano passado e não me choquei, porque a gente que é feminista sabe que a bibliografia eram homens europeus de classe média alta. Então eu procurei colorir a bibliografia, trazendo mulheres negras, homens negros e acrescentei um ponto de feminismo jurídico no corpo de Filosofia, que a gente ainda não viu e vai ver agora neste semestre. [...] Aqueles guris começaram a ler feminismo jurídico e aquilo virou o assunto da aula, porque eles enlouqueceram. 'Professora, eu não posso acreditar, a gente é nojento. Como vocês andam com esses homens, gente? Vocês têm que terminar com esses homens. Vocês não podem mais com esses homens...' Começaram a dar as estatísticas e a analisar. Eles tinham que analisar as propagandas e as publicidades (Docente 6).

As docentes também advertem que a legislação brasileira carece de atualizações frente às demandas sociais relativas às questões de gênero:

No Direito Internacional Privado, eles trabalham com as questões de direito internacional de família. E aí, como a nossa legislação que trabalha com direito internacional privado é muito, como vou te explicar, muito antiga, muito arcaica, muito anterior à estrutura que se tem no direito brasileiro hoje de direito de família, então a gente termina trabalhando um pouco com essas questões de gênero (Docente 1).

Também uma coisa que a gente estuda: temos um Código Civil desde 2002, que entrou em vigor em 2003, e que agora, desde o ano passado, mais ou menos, existe uma comissão de juristas estudando e elaborando, fizeram um relatório já propondo alterações ao Código Civil, e são mais de mil alterações, mais de mil artigos do Código Civil vão ser modificados e outros vão ser incluídos. E o que alguns autores já estão apontando é que, em determinados aspectos, como em Direito de Família, vamos ter verdadeiros retrocessos. Então, a gente tem que estar atento a essas modificações que estão sendo propostas no Código Civil, porque podem representar verdadeiros retrocessos (Docente 3).

Importa destacar as situações trazidas nas falas das docentes 3 e 4, em relação às mulheres que ocupam as funções de sustento das famílias. A docente 3 traz um dado importante sobre a realidade social das famílias brasileiras: a centralidade da mulher no papel de provedora e cuidadora⁵¹.

Que os chefes de família, na verdade, são mulheres; percentualmente existem mais mulheres chefes de família, porque existem mais mães solo do que homens. As crianças ficam com as mães nas separações. Então, existem muito mais mulheres como chefes da família, daquela família constituída por mães e filhos, mães e filhas. Mas enfim, os assuntos se misturam. E a gente precisa falar sobre isso (Docente 3).

E a docente 4 traz um exemplo concreto de como o Direito de Família pode refletir desigualdades estruturais. A problemática da pensão alimentícia ilustra como as decisões judiciais podem impactar diretamente a vida das mães, que acabam arcando com responsabilidades adicionais quando os pais tentam reduzir seus compromissos financeiros. A abordagem da docente demonstra uma preocupação em ir além da técnica jurídica e incentivar reflexões sobre os impactos sociais das decisões legais. Além disso, ela destaca que a questão da seguridade social e dos recursos públicos também precisa ser analisada sob uma ótica crítica, já que políticas de saúde e assistência social afetam de forma desproporcional as mulheres:

Por exemplo, se eu quero trabalhar uma peça de família, eu não posso deixar de aproveitar para discutir que esse pai está vindo para o SAJ querendo reduzir a pensão, porque ele agora tem um segundo filho ou um terceiro filho. A pergunta que eu tenho que fazer para problematizar isso é: se ele reduz a pensão do primeiro filho, significa dizer que eu naturalizo a sobrecarga que essa mãe terá ao ter que suprir a parte que o pai deixará de pagar, porque ele resolveu ter outro filho. É uma discussão que vai além do jurídico, inclusive de caráter sociológico e psicológico. [...] Há uma série de questões em torno da mulher. Na saúde, também trabalhamos problematizações referentes à reserva do possível, à questão de recursos públicos e à seguridade social. Não tem como fazer uma peça de medicamentos sem introduzir isso (Docente 4).

⁵¹ O Censo IBGE de 2022 (IBGE, 2022) revelou uma mudança significativa na composição familiar do Brasil, evidenciando que, pela primeira vez, a porcentagem de mulheres responsáveis pelos domicílios (34,1%) superou a daquelas que ocupam a posição de cônjuge ou companheira (25%). Esse cenário contrasta com os dados de 2010, quando a maioria das mulheres ainda figurava como cônjuge (29,7%), enquanto uma parcela menor (22,9%) era considerada responsável pelo lar.

Com relação às discussões sobre a atualização do PPC do Curso de Direito, relatou a docente 3 que a revisão do referido PPC estava em andamento, com a tentativa de incorporar novas temáticas, incluindo questões de gênero e interseccionalidade. No entanto, a resistência a essas modificações foi evidente em uma reunião recente, em que a proposta de incluir tais temas nas ementas das disciplinas foi contestada por um colega conservador. Esse professor, que não lecionava Direito Civil, mas fazia parte do corpo docente, argumentou que a Constituição Federal não mencionava gênero, portanto, considerava inadequado abordar esse tema em uma disciplina central, como Direito Civil.

Claro que eu me baseio no currículo aprovado pelo programa, no projeto pedagógico da instituição. Eu peguei a ementa e utilizo, mas atualizo. Eu não fico restrita ao conteúdo programático e à ementa que está ali aprovada. De uns anos para cá, assumiu um novo coordenador de curso que está tentando aprovar um novo PPC. Então, tem o núcleo docente estruturante para discutir o novo PPC. Ele está em discussão, ainda não foi totalmente aprovado. Eu propus uma nova ementa, nova discussão da disciplina de Direito Civil. E quando fomos agora, não faz dois meses, para uma reunião de departamento para aprovar as emendas das novas disciplinas, éramos, acho que éramos seis ou sete professores. E eu tive um colega, acho que ele é daqui de Pelotas, ele é da minha geração, mas é superconservador, que implicou com as minhas ementas porque nas minhas ementas havia questões de gênero e inter-raciais. E ele disse assim: 'Ah, porque a Constituição não fala em gênero. Então eu acho estranho estar no PPC do curso uma ementa de direito civil, que é uma matéria superimportante do curso, falar de questões de gênero.' Bom, ele recebeu o voto de outros dois colegas meus, dois professores de processo civil, homens, brancos, um deles não é heterossexual. Mas três homens resolveram concordar que a ementa de Direito Civil não poderia ter questões de gênero, porque a Constituição não fala em gênero. E aí um outro colega meu, também de processo civil, disse que me apoiava; dizia: 'Não, acho que não tem problema estar aqui na ementa, acho que faz bem discutir essas questões.' E aí eu fui firme também, então, se eu tenho o apoio de um homem branco, heterossexual, eu vou também me empoderar. E aí a outra professora que leciona Direito Civil, que leciona contratos e família também, apoiou. Então ficou meio que empatado. Porque não estavam todos os colegas na reunião. Mas me chamou a atenção isso. Esse meu colega não dá Direito Civil, ele é professor de prática jurídica, ele é professor da assistência e ele veio meter a colher no meu trabalho. Ele se acha no direito de dizer como eu tenho que dar minha aula. Sendo que não é porque está na ementa que o professor faz o que ele quer em sala de aula, na verdade. A ementa está lá no PPC do curso, mas se o professor não quer, ele não faz nada daquilo. Tem essa questão da liberdade de cátedra do professor e, mesmo se tirassem questões de gênero da minha disciplina, eu não ia deixar de falar disso na minha disciplina em sala de aula. Então, assim, quando ele falou isso, se quiser tirar, tira. Porque não vou deixar de falar isso, não vou deixar de dar a aula como eu acho que deve ser dada porque um homem branco, heterossexual, ultraconservador vai dizer que eu não tenho que dar. Assim como eu sei que, no dia em que ele for dar aula, eu sei que ele não vai abordar esses aspectos. Eu tenho um outro colega meu, de Direito Civil, que fazia anos que não dava Direito de Família, que resolveu dizer que queria dar para acabar, porque disse que estava uma bagunça Direito de Família, porque estavam achando que família era tudo que era coisa. E ele

resolveu pegar Direito de Família de novo. Dizia que família é homem e mulher e filhos, não existe outra forma de família. Então, ele desconhece os dados do censo, né? Então, assim, tem um conservadorismo muito grande dentro da faculdade, representado em sua maioria por esses homens brancos que estão ali há mais de 30 anos (Docente 3).

A resistência à atualização curricular também é percebida na fala da docente 4, que critica a visão conservadora de parte do corpo docente, particularmente no que diz respeito à mediação no contexto de acesso à justiça. Ela aponta que, embora a mediação tenha caráter procedimental, a compreensão psicoantropológica e sociológica das questões envolvidas deveria ser uma prioridade no currículo, especialmente por seu papel fundamental no acesso à justiça. No entanto, essa visão é muitas vezes tratada como um obstáculo, desconectada do ensino tradicional de Direito. O conservadorismo no currículo e na prática pedagógica, portanto, dificulta a introdução de novas abordagens que integram o Direito com outras áreas do saber, como a psicologia e a sociologia.

Eu sou muito ressentida com esse PPC novo, porque muitas coisas já deveriam estar alteradas e não estão. Mediação, por exemplo, é um tema que é de caráter procedimental, mas para ela ser valorizada no contexto de acesso à justiça e de sistema de justiça, tem que ter toda uma compreensão psicoantropológica e sociológica dela. E como a unidade é muito conservadora, ela está sendo vista como um obstáculo para o processo, como se fossem coisas completamente distintas. Ou seja, isso é papo que não funciona (Docente 4).

O discente 5 descreve o ambiente da faculdade como um espaço onde a discussão sobre gênero é tímida e, muitas vezes, rejeitada. Ele menciona uma situação específica em que, em uma aula, um professor fez comentários defendendo a validade de argumentos baseados na “defesa da honra” em processos judiciais, o que revela a falta de um debate estruturado sobre a importância da igualdade de gênero no ensino do Direito. A persistência de piadas e comentários machistas dentro da sala de aula demonstra o quão desafiador ainda é incorporar discussões sobre gênero em um currículo formalmente conservador.

Houve muito avanço. Há um esforço agora de revisão de currículo, discussões do projeto pedagógico do curso, mas são passos muito curtos, porque continua sendo grande parte dos professores os que não gostam dessas discussões, não empreendem essas discussões e vão contra. Vão contra mesmo. Um curso onde é aceitável algumas piadas, alguns comentários. Por exemplo, tivemos uma aula no período onde teve a questão

da defesa da honra, acho que foi no STF ou no STJ, que foi julgado que não poderia mais utilizar como argumento de defesa, e tivemos uma discussão na aula onde o professor estava dizendo que aquilo era um absurdo impedir aquele tipo de argumento. Então, é uma faculdade onde não se discute gênero com frequência e nem a importância que se deve dar, se discute desse jeito (Discente 5).

Também na percepção de três discentes entrevistadas, as questões de gênero e sexualidades não estão presentes no currículo prescrito. Uma delas indicou a necessidade de mudanças na base curricular do Curso, e duas enfatizaram a atuação do centro acadêmico como espaço formativo e de discussão da temática:

Não, eu faço parte do centro acadêmico e, ao longo do curso, tivemos algumas palestras relacionadas às temáticas, mas no curso propriamente dito, na grade curricular, não (Discente 2).

Nada... na faculdade, assim, o curso tem muito pouco. A gente traz esses debates dentro do centro acadêmico, só assim. A gente tenta trazer palestrantes inclusivos que falem sobre essa temática, sobre saúde mental, sobre sexualidade. Já fizemos algumas palestras, mas de fora, porque dentro do currículo da faculdade não tem nada. Nada mesmo. Que eu me lembre, não tem nenhum professor que trate sobre isso, nenhuma cadeira extra, mas os coletivos e o centro acadêmico se preocupam com essa diversidade. É bem difícil (Discente 3).

Não. Na UFPel até pode estar presente em outros cursos, mas no Direito, acho que não (Discente 4).

Já o discente 5 fez referência à presença “minoritária” das relações de gênero no currículo, e a discente 1 também destacou as relações de gênero como algo que perpassa as práticas docentes e discentes, assim como o ambiente acadêmico:

Eu entendo que está de forma minoritária; não sei nem se dá para dizer minoritariamente... é como se fosse um tapinha ali. Aí dá para citar a professora Fulana, que é a que mais desenvolve um trabalho em relação a gênero. Eu fiz uma optativa dela, chamada Pedagogia Jurídica. [...] Mas há uma rejeição às figuras como ela, às professoras como ela, por parte dos alunos, exatamente por esse exercício de se moldar a uma pedagogia clássica e retrógrada, na minha opinião, dos professores mais antigos. E isso se soma a fatores como machismo, o fato de os professores mais antigos tratarem esses professores mais novos, principalmente as professoras mulheres, como se fossem de menor importância, professoras ‘café com leite’: ‘vocês vão ter essas materiazinhas aí, depois vocês vão ter direito de verdade’. E os alunos absorvem isso. Porque, no fim, é como se fosse um adulto dizendo para uma criança que ‘aquilo que tu está vendo é só uma perda de tempo antes do jogo sério’ (Discente 5).

Não, acho que não. É um ambiente muito preso ainda, muito machista. Dá para se notar. O tratamento, por exemplo, não digo nós como alunos, mas até entre professores: o tratamento com uma professora é muito diferente do tratamento com um professor. Então, até as represálias e os combates são diferentes. Se uma professora vai combater um aluno por uma fala errada

dele, ele entra com PAD ou algo contra ela. E com um professor não, é lidado como uma brincadeira. Infelizmente, é isso que acontece (Discente 1).

O destaque para o trabalho com autoras mulheres na área do Direito foi uma das indicações feitas nas falas:

Então, existe isso no currículo, mas muito pouco, muito pequeno. Usar as literaturas escritas por mulheres já é muito incomum. Até quando eu achei que a gente ia estudar, por exemplo, a Maria Berenice Dias, em Família, a gente não estudou o livro dela, que eu acho muito bom. Fomos estudar um livro do professor. Então, sim, a própria literatura, estudo por mulheres, que é ampla, tem muitas doutrinadoras mulheres no Brasil, já não tem quase nada, e quando tem, tem a bibliografia obrigatória, e está lá perdido no meio dos sessenta livros da literatura recomendada. Acho que é recomendada, não é obrigatório, é recomendado ou complementar, algo semelhante. Então é muito raro. Discutir realmente a questão de gênero é algo que fica limitado a algumas disciplinas optativas, lecionadas, vias de regra, por esses professores do início da faculdade, no primeiro e segundo ano (Discente 5).

Então, em todos os pontos têm pelo menos uma mulher para ser lida. Eu indico para minhas orientandas, quando trabalham com feminismo jurídico, aquela dimensão de que quando tu vai fazer a citação, parêntese, sobrenome, vírgula, ano, fecha, que tenha o nome da mulher inteira, o prenome e o sobrenome para mostrar que é uma mulher que está escrevendo, para não ficar no lugar comum. São práticas pequenas, mas que podem fazer a diferença. Uma pessoa que leia aquilo e pense: 'Nossa, que interessante, tem o nome de uma mulher, tem mulher que escreve, tá bem' (Docente 6).

Em relação às pesquisas, é importante destacar que todas as quatro discentes entrevistadas, não apenas demonstraram interesse, mas também se comprometeram com projetos acadêmicos que abordam, diretamente, a temática de gênero, interseccionada com questões de raça, violência de gênero e direitos das mulheres, como o aborto, por exemplo. Assim, as discentes 1, 2 e 3 direcionaram seus TCCs para essas temáticas. Por outro lado, a Discente 4 enfrentou dificuldades para realizar a pesquisa que desejava, devido à resistência de seu orientador, que desconsiderou a relevância do tema proposto. Como resultado, ela buscou uma nova direção, visando ingressar no mestrado para continuar sua investigação sobre a temática de gênero:

No meu TCC, eu quis falar um pouco sobre injúria racial, que teve uma nova alteração em 2023, vinculada à mulher, porque a gente vê que teve essa alteração, mas os temas são sempre relacionados ao homem, e aí é como eu estava falando anteriormente: a questão da mulher negra é cada vez mais invisível. Até num debate sobre injúria racial, a mulher negra é um pouco escondida, e ela sofre injúria desde o descobrimento do Brasil, desculpe,

desde a colonização, que é uma coisa natural, enraizada. Não é à toa que no meu tema, eu trago marchinhas de carnaval que fazem referências negativas ao cabelo da mulher negra e comparações. Eu trago a obra de Viola Davis, Gonzales e várias outras autoras. Sempre tentam com adjetivo ou alguma coisa para diminuir a mulher, deixá-la cada vez mais invisibilizada, provocando sexismo e hiper-sexualização. As mulheres acabam, não só a mulher negra, mas as mulheres em si, recebendo adjetivos pejorativos, e elas acham naturalizado e não se sentem protegidas pela lei. Não têm proteção jurídica. Meu tema é sobre isso. Venho trazendo toda uma retomada do que é a injúria, entendendo a origem do colorismo, do sexismo, e mostrar para a mulher que ela não tem que se calar perante isso. Ela é protegida, assegurada nos direitos humanos e no constitucional, e o direito penal deve atuar para favorecer sua dignidade como mulher. Tentar, não digo exterminar o racismo ou exterminar o machismo, mas pode ser uma maneira de tentar abolir, combater. É como eu sempre digo, não adianta tu não ser racista, tem que ser antirracista. Isso enquadra-se também na questão feminina (Discente 1).

O meu TCC é sobre as mulheres, é sobre a amamentação em ambiente de trabalho, sobre o intervalo previsto no artigo 396 da CLT. Eu vou fazer uma análise jurisprudencial, do que vem sendo entendido, enfim. A minha ideia inicial era pesquisar nas empresas sobre a aplicabilidade, mas como o tempo é curto, escolhi fazer uma análise jurisprudencial. Também estou abordando aspectos da história de como se construiu esse entendimento de hoje (Discente 2).

O meu TCC foi sobre violência doméstica e o valor probatório da palavra da vítima nos casos de estupro marital, porque eu fiz estágio na Delegacia da Mulher e na Promotoria de Violência Doméstica também. Então, era uma coisa que eu via, assim, como era difícil provar um caso de abuso sexual. Porque uma mulher adulta, dentro de um relacionamento que já tem uma vida sexual ativa, a não ser que tenha violência física, os laudos dão negativos. Então, eu pesquisei, mas não cheguei a uma conclusão muito fixa, porque realmente é complicado. Não tem outras provas, é a palavra da vítima contra a palavra do réu. E foi isso. Eu fiz uma entrevista com a delegada, com o juiz e com o promotor, que são pessoas que eu já conhecia, e também com alguns advogados de defesa, porque quis trazer também o outro lado. Não o lado de defender o homem, mas sim do processo penal, da questão das provas. E depois a gente fez uma outra pesquisa que vou apresentar no seminário agora, que é sobre as violências vividas pelas mulheres presas. A gente fez ali na PERC um levantamento de violência doméstica, o histórico de violência doméstica e familiar. A gente quis relacionar a entrada no crime com o histórico de violência (Discente 3).

Eu acho que hoje a minha linha de pesquisa é referente ao gênero feminino, então gosto muito de trabalhar essa questão dos direitos das mulheres. Eu queria trabalhar isso no meu TCC, mas tive que mudar o tema por causa do meu orientador. Acabei não conseguindo o orientador que eu queria. Como ele era um orientador mais arcaico, tive que mudar toda a minha linha de pesquisa e acabei indo para o Direito Administrativo. Mas agora estou participando da seleção de mestrado e quero trazer essa temática de gênero para o meu anteprojeto, que será um estudo comparativo entre o direito ao aborto no Brasil e na Argentina. Na época da escolha do tema para o TCC, queria falar sobre violência de gênero, abordando alienação parental como uma forma de violência de gênero, mas o professor disse que isso era uma bobagem e que não era legal trazer um tema assim para um TCC. Como já estava muito perto do prazo final e eu precisava de um orientador, acabei procurando outro, de outra área, para pelo menos conseguir entregar alguma coisa, porque ficou muito em cima. Aí, o professor me deu uma resposta, e até o momento que eu tinha ele como orientador, mostrei meu tema, e ele disse: 'Ah, não, isso aí, não sei o que', enfim (Discente 4).

O depoimento da Discente 4 evidencia como as relações de gênero estão atravessando a produção curricular, que se constitui em práticas de reprodução/contestação do caráter dogmático, tradicional e elitista do curso, que aprofundam as desigualdades de gênero, reverberam o neoconservadorismo presente na sociedade brasileira contemporânea e reforçam a violência do patriarcado. Além disso, ilustram como o ambiente acadêmico pode influenciar na escolha de temas e na formação profissional, muitas vezes limitando ou desencorajando debates importantes sobre gênero, raça e sexualidade. Como destaca o discente 5:

A gente vê que em outros lugares o ensino do Direito já apresenta avanços, e aqui ele apresenta regressos. É o Direito da Idade das Trevas em algumas disciplinas (Discente 5).

Práticas de contestação ao poder-saber, instituído de forma predominante na formação acadêmico-científica e profissional das/os bacharéis em Direito, mostram que a crítica e as ações de resistência reforçam a urgência de repensar o ensino e a pedagogia jurídica, não apenas para acompanhar as transformações sociais, mas também para promover um espaço acadêmico mais representativo e equitativo, como destaca a Discente 4, ao apontar a necessidade de atualização e revisão curricular:

Acho que o Direito precisa se modernizar à medida que a sociedade muda. Nosso curso tem esse dever de se atualizar. Acho que o curso de Direito é muito arcaico, principalmente na UFPel. Nossa grade tem coisas interessantes, mas também tem coisas que precisam mudar (Discente 4).

Nesse sentido, a docente 1 aponta a necessidade de discutir a temática das relações de gênero de forma permanente:

Estamos pensando em criar um espaço aqui de discussão, um grupo de professoras e com alguns professores envolvidos também, para poder discutir permanentemente as questões de gênero, porque as violências são muito frequentes, muito frequentes (Docente 1).

Os dados e as falas me permitem compreender que as relações de gênero, longe de estarem ausentes, estão em grande parte encobertas no Curso de Direito da UFPel. Embora não sejam explicitamente abordadas no currículo prescrito —

entendido, conforme Sacristán (2000), como o conjunto de orientações formais que organizam os conteúdos e objetivos da escolarização —, essas relações se manifestam com nitidez no currículo em ação, isto é, nas práticas pedagógicas efetivas, nas interações em sala de aula e nas dinâmicas institucionais do cotidiano universitário.

Essa distinção entre o currículo oficialmente estabelecido e aquele que se concretiza na prática das ações docentes e discentes, permite evidenciar que as relações de gênero acontecem, mesmo que de forma sutil ou velada, no ambiente acadêmico, especialmente na Faculdade de Direito, como é destacado nos relatos das/os docentes e discentes entrevistadas/os.

Durante a pesquisa, participei do “Seminário Internacional Interfaces Jurídicas: Vulnerabilidades Sociais”, promovido por um grupo de pesquisa dedicado ao estudo do Direito, educação e vulnerabilidades. O evento ocorreu em cinco encontros, nos dias 11/06/2024, 12/06/2024, 25/06/2024, 02/07/2024 e 09/07/2024. A abertura do seminário contou a palestra de um dos coordenadores do grupo, intitulada “Direito à Educação e Vulnerabilidade Social em Diálogo” e que reuniu cerca de 20 participantes.

Na sua fala inicial, o palestrante ressaltou que o propósito do grupo de pesquisa não é ocupar o lugar de fala dos grupos vulneráveis, mas sim estabelecer um diálogo colaborativo para abordar questões de vulnerabilidade social no contexto do direito à educação. Com mais de 14 anos de existência, o grupo trabalha em três eixos principais: pessoas com deficiência, migrantes e questões de gênero, além de outras áreas, como as questões étnico-raciais.

Ele destacou que, legalmente, a Constituição Brasileira de 1988 garante a igualdade de todos perante a lei, sem discriminação. No entanto, existe uma grande disparidade entre a garantia formal desses direitos e sua efetiva materialização. A vulnerabilidade social, segundo ele, resulta das relações de poder e da normalização imposta pelos grupos hegemônicos, que criam um sistema de privilégios para alguns e marginalização para outros. Nesse sistema, o que escapa da norma é frequentemente rotulado como “anormal”, o que reflete um conceito falho, tanto no Direito (muito regulatório) quanto na Educação (rigidamente formal e inflexível).

A reflexão sobre a exclusão social – causada pela negação de direitos e a naturalização da diferença como um defeito – foi outro ponto abordado pelo professor.

Ele mencionou, como exemplo grave, a alta taxa de homicídios de pessoas trans no Brasil. O desafio é como garantir a harmonia social e promover uma sociedade mais equitativa, considerando a diversidade e a luta contra a segregação.

No contexto educacional, o palestrante questionou a função de um sistema educacional que, muitas vezes, não contempla a heterogeneidade dos indivíduos e suas realidades sociais. Ele propôs a construção de uma “educação libertadora”, capaz de formar sujeitos críticos, reflexivos e mais conscientes sobre os contextos em que estão inseridos. A educação, para ele, deve ser ampliada, articulada e voltada para a função social, considerando sempre a pluralidade e os desafios do desenvolvimento humano.

Outras palestras ao longo do seminário abordaram temas relevantes para a vulnerabilidade social e o direito à educação. No dia 12/06/2024, uma pesquisadora de Portugal apresentou a palestra “A água não pinga: Entra. Somos como uma semente dentro da Terra: uma análise feminista e decolonial dos fatores de vulnerabilidade das mulheres deslocadas de Cabo Delgado (Moçambique)”, abordando a situação das mulheres expulsas de seus territórios na África.

Em 25/06/2024, o evento contou com três apresentações: “Entre o Passado e o Presente: Reflexos da Pandemia de Covid-19 na Execução do Direito à Educação nas Faculdades de Direito do Sul do RS”; “Educação Como Ferramenta no Enfrentamento da Violência Contra a Mulher: Uma Análise de Proposições Legislativas do Congresso Nacional”; e “O Papel do Direito Social à Educação na Vulnerabilidade e Violência Estrutural contra Mulheres e Meninas”.

No dia 02/07/2024, uma palestra discutiu o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na educação.

O encerramento, realizado no dia 09/07/2024, contou com duas palestras presenciais no Salão de Atos da Faculdade de Direito da UFPel. A primeira discutiu o “Direito à Educação e Superação da Vulnerabilidade Social de Mulheres em Situação de Violência Doméstica na Cidade de Pelotas/RS (2006-2023)”. Já a segunda abordou “Direito à Educação: Considerações sobre Ações Educativas e o Combate à Violência de Gênero na UFPEL”. Durante o evento, também foi realizada uma arrecadação de

donativos para discentes atingidas/os pelas enchentes⁵² de maio de 2024 no Rio Grande do Sul.

Em entrevista, um dos organizadores do evento referiu que:

[...] esse grupo é um espaço muito criativo, um espaço de criação, um espaço de múltiplas abordagens. [...] É sempre algo novo, ele não é um grupo que se esgota. Quando penso que a gente já fez pesquisas e leituras, surgem outras temáticas relacionadas a gênero que, às vezes, nem eu vislumbro, e que de uma conversa com esses mestrandos e mestrandas, surgem. Isso me retroalimenta academicamente e me deixa muito saudável para ter o ânimo de vir para a universidade. Então, esse é um grupo que, se depender de mim, ele vai ter vida ainda por muito tempo. E o grupo é formado por pessoas que têm uma energia muito semelhante no sentido de serem solidários, parceiros, de fazerem parte. Esse evento hoje, por exemplo, foi um evento que era para ser muito reduzido, era para ser duas manhãs. E quando eu convidei uma das minhas mestras e egressas, teve uma outra que soube e disse: 'Ah, professor, você não vai me convidar?' E daí eu disse: 'Bah, mas é injusto, né?' Daí tu cria uma coisa meio fraternal. E eu disse assim: 'Não vou convidar todos e todas'. Aí o evento acabou ficando com muitas palestras. Tivemos, claro, os palestrantes internacionais, de parcerias em Portugal que eu fiz no ano passado, quando eu fiz o pós-doc, e que vieram fortalecer. Depois eu tive relatos, assim, de que: 'Bah, que interessante, como o teu grupo tem uma energia, como parece que tudo acontece de uma forma fluída e tal.' E eu sempre digo: 'Mas isso não depende só de mim, mas é uma parceria com esses estudantes.' Então, a academia, para mim, é um espaço de solidariedade. Ela não é um espaço extrativista. A gente produz juntos, mas não é uma produção carnívora, assim, que destrói as pessoas, que termina com a saúde mental. Porque, como eu fiz o meu processo de uma maneira muito saudável, no meu mestrado e no meu doutorado, eu procuro passar isso para eles até para me seguirem na academia, porque a academia tem um lado bom. Então, o grupo, além da produção, tem um aspecto de família para mim, de solidariedade, da gente estar sempre conversando. A gente não precisa de alguma coisa, a gente conversa. Se tem alguém que vai participar de uma seleção, eu elenco dois ou três, todos ajudam para aquela seleção, para ter projeto, para as entrevistas. Então, aqueles que entraram por último ajudam os próximos nessas etapas. A questão, às vezes, é que sempre me procuram para alguma dúvida. Então, assim, eu tenho uma relação muito boa com os meus egressos e com as minhas egressas. Isso mostra que o trabalho e a parceria foram bem-sucedidos. Que não é aquele caso de pessoas que saem e fogem. Pelo contrário, eles agregam, eles voltam, eles querem participar. E hoje eu fiquei muito feliz porque não cheguei em casa ainda e várias já estão postando nos seus stories. Eu fico feliz porque esse é o espírito que a gente tem que ter na academia. E o GDV me possibilita esse exercício da humanidade, da solidariedade, dessa educação para o futuro, de como vou pegar essas pessoas e entregá-las para o futuro de uma forma saudável, para que elas exerçam depois a mesma função que eu. Porque acho que a gente precisa de professores que gostem de fazer o que fazem, então eu procuro proporcionar isso. Tem momentos tensos? Tem, mas faz parte, mas também não é o nosso carro-chefe. Hoje, com esse evento, eu senti uma gratidão, uma coisa muito boa. Isso é muito bom, a gente trabalhar com essa sensação. Então, o grupo de estudos, o grupo Direito, Educação e Vulnerabilidade, que eu lidero, tem ido muito além do que eu poderia

⁵² Em maio de 2024, o Rio Grande do Sul enfrentou fortes chuvas que causaram enchentes em diversas regiões, afetando muitas comunidades e, entre elas, muitos estudantes da UFPel, que perderam bens e tiveram suas rotinas acadêmicas interrompidas.

imaginar, muito mesmo. Isso é muito bom, ele vai para além da academia propriamente dita, mas para essa questão dos vínculos acadêmicos saudáveis, onde a gente gosta de estar junto, a gente gosta de combinar esses momentos. Mesmo hoje, uma manhã gélida, nós estávamos ali. Então, assim, muito bom, muito bom. Eu fico muito feliz. E vieram alguns alunos da graduação. Então, isso também é bom, talvez seja aí uma semente. Já tem dois alunos da graduação que já me procuraram para entrar no grupo. Isso era extremamente raro, eu não tinha procura no começo e agora já tem procura. Então isso também é algo bastante interessante e outros colegas também têm compartilhado. Então mostra que, do tempo que eu entrei em 2015 até agora, eu percebo que as pessoas estão mais sensíveis. Ainda é muito pouco, mas já estão mais do que no começo.

Por fim, com base na análise feita, compreendo que a temática das relações de gênero não está presente de forma explícita no currículo instituído do Curso de Direito da UFPel, no que concerne aos textos do PPC, à base curricular e na maioria dos planos de ensino. Porém, as relações de gênero acontecem na produção curricular do referido curso mediante práticas discursivas e não discursivas antagônicas que: a) reproduzem a gênese histórica do poder-saber jurídico, na qual o Direito carrega forte tradição dogmática, elitista, conservadora, patriarcal e cis-heteronormativa; e/ou b) contestam tal tradição; e c) buscam desestabilizá-la via estratégias de resistência, que visam transformar as relações entre os sujeitos, os processos formativos e a política curricular, criando possibilidades para novas concepções, perspectivas e práticas.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta tese, volto ao início em que, inspirada por Clarice Lispector, escrevo sobre três fios entrelaçados na pesquisa: relações de gênero, produção curricular e formação acadêmico-profissional no Curso de Direito da UFPel. Não se trata de fechar a discussão ou de amarrá-la em uma síntese definitiva, porque isso seria trair o percurso realizado.

Isso porque, amparada na perspectiva pós-estruturalista, compreendo o currículo como dispositivo de relações de poder-saber que constituem efeitos de verdade e geram processos de subjetivação. Busquei posicionar-me a partir da análise crítica dos discursos que configuram políticas curriculares, o que implica em colocar em questão o campo de formação acadêmico-profissional do Direito e, ao mesmo tempo, abrir espaço para pensar outras formas de produção de poder-saber, outras perspectivas de educação jurídica.

Desse modo, o aporte teórico-epistemológico e o percurso metodológico da pesquisa que origina esta tese permitiram compreender o currículo não apenas como base estruturada de componentes curriculares que definem o percurso formativo de uma área científica-acadêmica, mas como um dispositivo que engendra a produção de políticas curriculares, nas quais saberes e poderes são legitimados, contemplando certas demandas. Essa compreensão se ancora nas contribuições de autoras como Lopes e Macedo (2011), Lopes (2018) e Tomaz Tadeu da Silva (2021), que pensam o currículo como texto e prática, como campo de produção simbólica e material de subjetividades.

Nesta tese, refiro-me ao currículo instituído ou prescrito no sentido do discurso presente nos documentos analisados (DCNs, PPC, matriz curricular e planos de ensino) e o currículo em ação que se traduz nas práticas discursivas e não discursivas das comunidades epistêmicas (docentes e discentes), por entender que ambos engendram a produção de políticas curriculares enquanto processos ativos, articulando ou não demandas em disputas.

Portanto, a produção curricular e a formação acadêmico-profissional se constituem por meio de ações políticas, pedagógicas e epistemológicas que movem, constantemente, práticas discursivas e não discursivas. Dessa forma, as relações de

gênero materializadas, ou não, nos currículos prescritos estão, a todo tempo, atravessando o currículo em ação.

A análise das contingências históricas e políticas que conformam a educação jurídica no Brasil apontou que, desde o século XIX, a formação acadêmico-profissional favoreceu os interesses das classes dominantes e do Estado Nacional. Assim, a formação jurídica foi pensada e organizada sem preocupação com a justiça social, mas como instrumento de administração da legalidade e profissionalização elitista, voltada à ocupação de cargos nos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Desde então, consolidou-se uma episteme jurídica marcada pela racionalidade moderna, eurocentrada e patriarcal hegemônica, que exclui demandas sociais e afasta segmentos sociais menos privilegiados dos Cursos de Direito.

Comprometida com os interesses das elites, a formação jurídica no Brasil se constituiu a partir de uma lógica dogmática, tecnicista e formalista, que opera com base na naturalização da lei e na crença de que o Direito é um campo científico-acadêmico neutro e universal. Essa formação acadêmico-profissional elitista se fundamenta na visão de um bacharel universal e abstrato, operador da lei, desvinculado das relações concretas de poder que atravessam a sociedade brasileira, especialmente no que se refere às questões de gênero, raça, classe e sexualidade. De forma correlata, a educação jurídica brasileira, tem se mantido alinhada a essa tradição.

Contudo, no contexto contemporâneo, a formação acadêmico-profissional no campo do Direito se reconfigura frente às novas contingências políticas, sociais e culturais, que colocam em evidência efeitos da configuração de uma ordem neoliberal global, a qual provoca reformas educacionais impulsionadas no ensino superior brasileiro. A partir da década de 1990, as políticas educacionais direcionadas às reformas curriculares induzem a mercantilização da educação, gerando a precarização do trabalho docente e a reconfiguração da formação acadêmico-profissional na educação superior mediante adequação curricular aos interesses de setores empresariais que advogam a favor da produtividade, competitividade e empregabilidade. A indução da educação à racionalidade neoliberal se traduz na ênfase cada vez maior na formação acadêmico-profissional de caráter instrumental e utilitarista, adequada aos interesses do mercado capitalista.

As políticas curriculares, nesse contexto, passam a ser orientadas por parâmetros avaliativos e por indicadores de desempenho, como os instrumentos do ENADE, do SINAES e das diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação. Discursos que geram implicações nos processos seletivos, nos projetos político-pedagógicos e nas práticas docentes, reforçando um modelo de educação e formação acadêmico-profissional que corrobora para o aprofundamento de desigualdades sociais estruturais e processos de exclusão.

Além disso, os impactos das políticas neoliberais e das reformas curriculares orientadas por essa racionalidade produzem efeitos desiguais, uma vez que, conforme analisado na pesquisa, a expansão da educação superior tem se dado, em grande parte, por meio do crescimento das instituições privadas e de uma oferta massiva de cursos a distância, em detrimento da educação pública. Esses fatores agravam as desigualdades educacionais e atingem com mais força estudantes em situação de vulnerabilidade: mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+ e de baixa renda, que continuam enfrentando barreiras estruturais para acessar e permanecer na educação superior.

O Direito e a educação jurídica, enquanto campos historicamente vinculados à normatividade estatal, acabam sendo ainda mais afetados, pois a tradição dogmática de uma estrutura disciplinar rígida e normativa se coaduna à racionalidade neoliberal, ambas centradas na funcionalidade, no individualismo, no produtivismo, na meritocracia, na excelência técnica e na desvinculação da formação em relação às demandas sociais que reivindicam justiça social.

A análise da produção curricular do Curso de Direito, efetuada através dos discursos presentes nas DCNs e nos documentos institucionais, mostrou que os currículos são afetados pela racionalidade neoliberal, mesmo estando travestida por enunciações de inovação e modernização. Como consequência, a educação jurídica e a formação acadêmico-profissional nesta área, via organização curricular dos Cursos de Direito, passam a ser modeladas pelo discurso de aquisição de competências e habilidades voltadas ao desempenho técnico no exercício profissional, com pouca abertura para o debate crítico e para o tensionamento das desigualdades sociais.

Embora as reformas curriculares tenham possibilitado a inserção de temas, como direitos humanos, diversidade e gênero nos currículos dos Cursos de Direito,

quando isso ocorre, geralmente eles são abordados sob uma perspectiva funcionalista, voltada à formação de competências interculturais e não à crítica dos fundamentos políticos e epistemológicos que sustentam as exclusões. Assim, mesmo as “aberturas” promovidas pelas diretrizes mais recentes, como as Resoluções CNE/CES nº 5/2018 e nº 2/2021 (Brasil, 2018, 2021), que orientam a formação em Direito, acabam sendo absorvidas pelo sistema, sem produzir deslocamentos significativos na estrutura curricular e institucional.

Ao longo do trabalho investigativo sobre a produção curricular do Curso de Direito da UFPel, ficou evidenciado que esta permanece, em grande medida, atrelada a uma lógica tradicional, dogmática, elitista e excludente. No entanto, também foram identificadas fissuras, tensionamentos e gestos de resistência nas práticas docentes e discentes, que indicam a possibilidade — e a urgência — de uma outra formação jurídica, mais comprometida com a justiça social e com os direitos humanos.

Assim, os documentos oficiais que compõem o currículo do Curso de Direito da UFPel — em especial o PPC, a matriz curricular e as ementas dos componentes curriculares — evidenciam a configuração de uma estrutura curricular fortemente ancorada em uma lógica disciplinar, linear e conteudista. Essa configuração curricular reproduz a tradição jurídica que privilegia o saber jurídico formal, confirmando a permanência de uma episteme jurídica marcada pela formalidade, dogmatismo e universalidade do campo científico do Direito, e do bacharel como sujeito e profissional dotado de competências técnicas e instrumentais no manejo do código legal.

O PPC do curso, embora traga algumas menções a uma formação crítica, humanista e voltada aos direitos humanos, não se desdobra na organização de componentes curriculares, conhecimentos e/ou de ações que efetivem essa perspectiva. As relações de gênero, por exemplo, aparecem de forma extremamente limitada, e quando estão presentes, geralmente ocorrem em fragmentos textuais, sem articulação com os objetivos gerais da formação ou com os componentes curriculares obrigatórios. Não há uma abordagem mais aprofundada das relações de gênero no currículo prescrito.

A matriz curricular reforça essa constatação, ao concentrar o núcleo formativo nas disciplinas tradicionais do Direito (Civil, Penal, Constitucional, Processual), enquanto campos interdisciplinares, como Sociologia Jurídica, Filosofia, Direitos Humanos ou mesmo temas contemporâneos aparecem em menor número de créditos

ou como conteúdos acessórios. Além disso, a maior parte das disciplinas obrigatórias opera com foco nos aspectos normativos, sem abertura para abordagens críticas ou discussões sobre relações sociais, culturais e históricas que conformam o campo jurídico.

Nas ementas e nos planos de ensino também se observa a predominância de uma abordagem centrada na formação acadêmico-científica técnica e utilitarista, com objetivos de aprendizagem voltados à preparação para concursos e exercício profissional em moldes tradicionais. As temáticas de gênero, raça, sexualidade, classe e território, quando aparecem nas ementas, são tratadas de forma transversal ou relegadas às disciplinas optativas — o que reforça a ideia de que tais temas são periféricos frente ao “núcleo duro” do conhecimento jurídico.

Apesar disso, na análise do currículo prescrito e do currículo em ação, foi possível identificar projetos de extensão, de pesquisa e propostas de componentes curriculares mais críticos (ainda que minoritários), movimentos de resistências e novas perspectivas na educação jurídica e na formação acadêmico-científica das/os bacheiréis. São essas práticas que tensionam o currículo prescrito em vista do currículo em ação, e demonstram que, mesmo em contextos fortemente estruturados pela tradição jurídica, existem brechas para o surgimento de outras perspectivas políticas, pedagógicas e epistemológicas.

Por isso, a análise do contexto da prática ocupou um lugar destacado nesta tese. É nele que emergiram as vozes de docentes e discentes diretamente implicado/as na produção curricular de um currículo em ação. Nesse sentido, a atuação dos sujeitos docentes e discentes é primordial na produção curricular do Curso de Direito, através de práticas discursivas e não discursivas que tensionam o instituído. Essas comunidades não são homogêneas, mas compostas por sujeitos que ocupam diferentes posições, vivenciam experiências distintas nos modos como se relacionam no contexto formativo. Cabe a elas, a elaboração das bases político-pedagógicas e epistemológicas de sustentação do curso, refletindo sobre a pedagogia jurídica que sustenta o currículo, delineada a partir das políticas curriculares nacionais, assim como pelas demandas provenientes dos grupos sociais, que reivindicam justiça social.

Aqui, o currículo deixa de ser apenas um texto normativo e se revela como prática viva, situada e atravessada por subjetividades, afetos, disputas e silêncios.

Assim, a produção curricular no campo do Direito, longe de ser neutra e limitada pela lógica de um profissionalismo técnico, é um campo em disputa, onde diferentes racionalidades se confrontam. O currículo atua como um dispositivo que normaliza determinados corpos e saberes, excluindo aqueles que não se ajustam à matriz hegemônica – heteronormativa, patriarcal e branca. A falta de discussão das relações de gênero na composição da matriz curricular e dos componentes que constituem o currículo instituído não implica seu desaparecimento, pelo contrário, torna mais expressiva e conflitiva sua manifestação.

Na análise das práticas discursivas e não discursivas das comunidades epistêmicas do Curso de Direito da UFPel que participaram da pesquisa – docentes e discentes – emergiram tensões entre a afirmação da tradição jurídica na formação acadêmico-profissional e sua abertura para novos sentidos. Enquanto alguns relatos reforçam a centralidade da técnica e da dogmática na organização curricular, outras falas revelam experiências formativas voltadas ao acesso à justiça, à crítica social e à interdisciplinaridade, denotando a compreensão do ensino jurídico como um campo de atuação ética, política e pedagógica, cuja expectativa de formação acadêmico-profissional deve se voltar à justiça social. Para isso, a docência é concebida como prática profissional crítica, articulada com os desafios contemporâneos da sociedade brasileira.

Nos entremeios do currículo prescrito e do currículo em ação surgem estratégias de enfrentamento e criação de ações coletivas voltadas às questões de gênero. Essas práticas desestabilizam o poder hegemônico que reduz a formação jurídica à preparação técnica e instrumental para a atuação profissional no campo jurídico ou para concursos públicos.

No que se refere às práticas discursivas e não discursivas das comunidades epistêmicas envolvidas na pesquisa, foi dito que as relações de gênero não são tematizadas de forma consistente no currículo prescrito, mas percebi que essas atravessam a produção curricular no cotidiano das interações e nos conflitos que emergem entre os sujeitos que questionam a formação acadêmico-profissional do Curso de Direito. As relações de gênero vieram à tona com força ao relatarem silenciamentos, reprodução de desigualdades e resistências cotidianas.

Discursos que evidenciam como a cultura patriarcal e cis-heteronormativa se manifesta através de violências simbólicas – e, em alguns casos, também em

situações explícitas, como o assédio moral no contexto do Curso de Direito da UFPel – o que opera como instrumento de manutenção de um regime de verdade que desautoriza saberes e corpos dissidentes. Quando as relações de gênero aparecem apenas de modo periférico ou são completamente silenciadas, isso não se dá por acaso: trata-se de um efeito de verdade produzido por uma racionalidade jurídica e educacional que opera historicamente com base na exclusão de corpos e saberes que escapam ao modelo hegemônico.

Porém, conforme as falas das estudantes, o combate às violências de gênero se deu mediante a organização de manifestações contra o machismo institucional, utilizando suas vozes e cartazes espalhados pelo espaço da Faculdade de Direito, uma ação política que provocou fortes reações. Esses eventos indicam que o enfrentamento às desigualdades de gênero no campo jurídico ultrapassa o currículo instituído e se manifesta na produção curricular do currículo em ação: trata-se de uma luta por existência e reconhecimento, marcada por conflitos, disputas e alianças, seja por meio de práticas docentes sensíveis às desigualdades, seja por movimentos discentes que reivindicam pertencimento, reconhecimento e transformação. Como evidenciam Butler (2021) e Lugones (2008), o poder atua produzindo sujeitos e normatividades, mas também encontra resistência nos corpos que não se deixam capturar completamente pela norma.

A formação acadêmico-profissional em Direito não se dá apenas através do currículo prescrito, mas nos encontros, nas ausências, nos afetos e nas disputas que compõem o cotidiano formativo. As comunidades epistêmicas, ao interpretarem, resistirem ou ressignificarem os sentidos do currículo, produzem efeitos concretos na educação jurídica.

Em meio a práticas muitas vezes solitárias, fragmentadas e que sofrem resistência institucional, essas vozes denunciam e anunciam. Denunciam o silenciamento de gênero, a normatividade do currículo, o racismo institucional e a cis-heteronormatividade que perpassam a formação acadêmico-profissional. Mas também anunciam estratégias de resistência, criação e esperança: práticas contra-hegemônicas, articulações com os saberes das margens.

Não se trata apenas de modificar o currículo prescrito nos documentos, adicionando novos temas aos programas curriculares. Trata-se de um processo mais profundo, que exige deslocamentos políticos, epistêmicos e pedagógicos. É

necessário repensar o que significa formar profissionais do Direito em um país como o Brasil, atravessado por desigualdades históricas, violências institucionais e processos de exclusão estrutural que enredam relações de gênero, étnico-raciais, sexualidades, territorialidades distintas, entre outras categorias.

O debate acerca das relações de gênero expressa a escolha política e epistêmica por desestabilizar a ordem instituída deste campo, calcada na tradição jurídica, para pautá-la na emergência da discussão em torno da justiça social e da pluralidade de demandas de gênero, sexuais, étnico-raciais, entre outras até então à margem, em vias de reconfigurar os modos de pensar e de organizar o conhecimento, valorizar experiências e saberes advindos de epistemologias que são historicamente negligenciadas.

Nesse cenário, o que está em disputa não é apenas “incluir gênero” no currículo, mas deslocar os próprios fundamentos do campo jurídico enquanto espaço de produção de verdade e regulação da vida. Isso exige uma transformação que não é apenas de atitude, mas de pensamento, de concepção, de gênese. Como argumenta Lopes (2006, 2018), o currículo deve ser entendido como um campo de disputas, no qual os sentidos do conhecimento são continuamente produzidos, traduzidos e ressignificados.

Pensar a transformação curricular, nesse sentido, implica deslocar-se da ideia de currículo como prescrição técnica, para compreendê-lo como prática discursiva e política que produz verdades e subjetividades. Trata-se, portanto, de questionar o que se ensina, como se ensina e quem é reconhecido como legítimo para ensinar, tensionando os regimes de verdade que sustentam o campo jurídico e abrindo espaço para outras epistemologias.

É nesse contexto que as epistemologias feministas e de(s)coloniais ganham ainda mais relevância: elas não apenas oferecem outras formas de compreender o mundo, mas também atuam como práticas de resistência à racionalidade neoliberal, afirmando a importância de uma educação que seja comprometida com a justiça social, com a pluralidade epistêmica e com a formação ética e política dos sujeitos.

Essas epistemologias surgem nos movimentos de contestação ao *status quo*, ao sistema capitalista, patriarcal e colonial hegemônico, como forças tensionadoras, apontando para outros modos de colocar em ação a educação jurídica, o que exige

transformar as diretrizes epistêmicas, as epistemes e as ações político-pedagógicas que perfazem a formação acadêmico-profissional no campo científico do Direito.

As epistemologias feministas, de(s)coloniais e interseccionais mobilizadas ao longo desta tese, especialmente a partir da leitura de autoras como Anzaldúa (2000, 2005), Ochoa (2008) e Lugones (2005, 2008, 2014), me levam a apontar para a urgência de currículos que reconheçam a pluralidade dos saberes, que escutem as vozes e as dores dos corpos historicamente silenciados e que produzam outras maneiras de formar, acadêmica e profissionalmente, os sujeitos. Uma formação mais afetiva, mais coletiva, mais comprometida com a justiça social.

Ao tensionarem o lugar da objetividade, da razão e da neutralidade no conhecimento, as epistemologias feministas latino-americanas abrem espaço para pensar outras pedagogias, em que a formação acadêmico-profissional no Direito coloque em questão a exclusão histórica de corpos e saberes dissidentes, e afirmem práticas políticas, éticas e estéticas baseadas no cuidado, na horizontalidade, na escuta e na reciprocidade. Penso que são insurgências políticas, pedagógicas e epistêmicas, que sinalizam novas perspectivas para a educação jurídica a ser promovida nos Cursos de Direito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Pedro Lucas Formiga; VIEIRA, Anderson Henrique; ALMEIDA, Livia Oliveira. Direito e linguagem: uma análise dos discursos legitimadores de assédio moral institucional nos acórdãos do TST. **Ciências Sociais Aplicada em Revista**, [S.l.], v. 26, n. 46, p. 319-341, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.48075/csar.v26i46.30719>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/csaemrevista/article/view/30719>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ALVES, Eliada Mayara Cardoso da Silva. **Marias (Im)possíveis nas tramas discursivas e não discursivas da Rede de Atendimento e Enfrentamento à Violência**. Bagé/RS, 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2021.

ALVES, Eliada Mayara Cardoso da Silva; VOSS, Dulce Mari da Silva. A caixa preta da violência de gênero: masculinidade(s) em deslocamentos. **Reves - Revista Relações Sociais**, [S.l.], v. 4, p. 1-11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18540/revesv4iss3pp12682-01-11e>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/12682>. Acesso em: 2 mar. 2025.

ALVES, Eliada Mayara Cardoso da Silva; VOSS, Dulce Mari da Silva; LEITE, Maria Cecília Lorea. Direitos Humanos nos Currículos de Direito: descolonizar a formação e profissionalização. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. esp., p. 107-120, out. 2021a. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.61936>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/61936>. Acesso em: 9 set. 2024.

ALVES, Eliada Mayara Cardoso da Silva; VOSS, Dulce Mari da Silva; LEITE, Maria Cecilia Lorea. A formação científico-profissional de bacharéis em Direito: um debate em torno da cultura patriarcal e heteronormativa que opera relações binárias de gênero. *In: V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: IEALC, 2021b. v. 1. p. 4260-4260.

ALVES, Jorge Luiz da Silva. Masculinidades em debate: a metrosssexualidade no espectro entre a subalternidade e a hegemonia. **Revista Diversidade e Educação**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 197-223, jul/dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v7i2.9632>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9632>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2000000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 out. 2024.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciência. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, p. 704-719, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/fL7SmwjzjDJQ5WQZbvYzczb/>. Acesso em: 2 out. 2024.

APPLE, Michael W. “Endireitar a educação”: as escolas e a nova aliança conservadora. Tradução: João M. Paraskeva. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002.

APPLE, Michael W. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAUJO, Stephane Silva de; LEITE, Maria Cecília Lorea. A defesa pela “liberdade de escolha” fortalecendo uma rede empresarial: o homeschooling brasileiro. **Práxis Educativa** (Impresso), [S.l.], v. 15, p. 1-20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.14819.039. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14819>. Acesso em: 9 set. 2024.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, Stephen J. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Jornal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control**. Madrid: Akal, 1988.

BIDASECA, Karina; COSTA, Michelly Aragão Guimarães. Viajar-mundos rumo a María Lugones. **Revista Estudos Feministas**, [S.l.], v. 30, n. 1, 2022. DOI: 10.1590/1806-9584-2022v30n185054. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/85054>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. Tradução: Mario A. Marino, Eduardo A. C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivo do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 110-125.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Tradução: Andrea Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CONNEL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CORAZZA, Sandra. **O que Quer um Currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: BARBOSA, A. F. M. (org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, v. 2, p. 103-143.

DIAS, Renato Duro. **Relações de poder e controle no currículo do Curso de Direito da FURG**. 2014. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

FERREIRA, Ada Cristina. Gloria Anzaldúa (1942-2004). **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**, [S.l.], v. 7, n. 4, 2023, p. 1-13. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/filosofas/gloria-anzaldua/>. Acesso em: 2 out. 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>. Acesso em: 17 de jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Grafa de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos**. Tradução: Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Coleção Ditos e Escritos, v. 2). p. 260-281.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3 ed. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos & Escritos IV).

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Introdução: Antônio Fernando Cascais. Tradução: Pedro Elói Duarte. São Paulo: Actual, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRASER, Nancy. Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation. *In*: **The tanner lectures on human values**. Salt Lake City, Utah, U.S.A: The University Utah, 1996.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, p. 7-20, out. 2002. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJnvndHhSH6C5ngr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2024.

FRASER, Nancy. **Escalas de justicia**. Barcelona: Herder, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão**, v. 75, n. 1, p. 1-37, 2004. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Visualizar3.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GUTIÉRREZ, Ana Laura Gallardo. Interculturalidade como discurso emergente nas reformas curriculares da educação básica mexicana. **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 4-16, 2020. DOI: 10.22478/ufrpb.1983-1579.2020v13n1.51546. Disponível em: <https://periodicos.ufrpb.br/index.php/rec/article/view/51546>. Acesso em: 2 out. 2024.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HELOANI, Roberto; BARRETO, Margarida. **Assédio moral**: gestão por humilhação. Curitiba: Editora Juruá, 2018.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Explosão Feminista**: Arte, Cultura, Política e Universidade. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2024.

KRAKHECKE, Eliada Mayara Alves; VOSS, Dulce Mari da Silva; LEITE, Maria Cecília Lorea. A educação pública sob governamentalidade neoliberal e neoconservadora em tempos de promessas e suspeitas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 27, p. 1-22, e-23034.027, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23034>. Acesso em: 9 set. 2024.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: FCE, 2005.

LEITE, Maria Cecília Lorea. **Decisões Pedagógicas e Inovações no Ensino Jurídico**. 2003. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Pedagogia Jurídica e Democracia: possibilidades e perspectivas. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004, Coimbra. **Anais** [...]. Coimbra, 2004, p. 1-18. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MariaLeite.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LEITE, Maria Cecília Lorea; DIAS, Renato Duro. Imagens da justiça e questões de gênero e sexualidade: elementos para a análise do currículo do curso de direito e de sua pedagogia. In: IX ANPEDSUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul:

Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2012. v. 1. p. 1-17. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2662/950>. 17 jul. 2024.

LEITE, Maria Cecilia Lorea; DIAS, Renato Duro. Imagens da justiça, currículo e educação jurídica: um olhar sobre as questões de gênero e sexualidade. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, [S.l.], v. 2, p. 40-54, 2015. DOI: 10.5354/0719-5885.2015.36702. Disponível em: <https://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/36702>. Acesso em: 9 set. 2024.

LEITE, Maria Cecilia Lorea; Dias, Renato Duro. Diálogos Entre Imagens, Justiça e Educação Jurídica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 5-20, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/laboratorioimagensjustica/files/2020/08/Di%C3%A1logos-entre-imagens-justi%C3%A7a-e-educa%C3%A7%C3%A3o-jur%C3%ADica.-Curr%C3%ADculo-sem-Fronteiras.pdf>. Acesso em: 9 set. 2024.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: LISPECTOR, Clarice. **A legião Estrangeira** – contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 11-26.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, feminismos e escritas de si: um exercício estético e político. In: PAZETTO, Debora (org.). **Coleção articulações poéticas e escritas de si**: volume III práticas feministas de si. Santa Maria, RS: Editora PPGART, 2021, p. 33-43.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, p. 33-52. jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 09 set. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra? **Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/2111/1734>. Acesso em: 6 de out. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R.; OLIVEIRA, G. G. S. (orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 129-168.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. de. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUGONES, María. "Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color". **Revista Internacional de Filosofía Política**, México, n. 25, p. 61-76, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/592/59202503.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Colombia, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, SC, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MACEIRA, Luz María. El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo. **Scielo**. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n32/n32a7.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHJCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2024.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24114>. Acesso em: 21 set. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**. n. 33, p. 1-25, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173480>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 01-20, 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/>. Acesso: 3 out. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o professor Stephen Ball. *In*: MAINARDES, Jefferson (org.). **Metapesquisa no campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021, p. 223-232.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-55.

MANCIBO, Deise. Pandemia e educação superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.l.], v. 14, p. e4566131, 2020. DOI: 10.14244/198271994566. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4566>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria. **This bridge called my back: writings by radical women of color**. New York, EUA: Kitchen Table, 1984.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 11-26, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OCHOA, Luz Maceira. **El Sueño y la Práctica de Sí. Pedagogía Feminista: una Propuesta**. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008.

OLIVEIRA, Giovanilza Maria Pêsoa de. Restaurando a alma do elefante: o enfrentamento ao assédio moral no ambiente de trabalho, através da judicialização. **Revista Eletrônica da Escola Judicial do TRT da Sexta Região**, Recife, v. 4, n. 6, p. 178-222, jan./jun. 2024. Disponível em: https://ensino.trt6.jus.br/ej/pluginfile.php/15176/course/section/1831/Revista_EJ_n6_2024.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. Seguindo os passos “delicados” de gays afeminados, viados e bixas pretas no Brasil. *In*: CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço (orgs.). **De guri a cabra macho**: masculinidades no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018, p. 127-145.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, set./dez. 2016, p. 388-415. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraíso.pdf>. Acesso: 4 jan. 2022.

PRETTI, Reynaldo José. Legislação brasileira sobre o assédio moral no trabalho. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, 2021, p. 23535-23543. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-185>. Acesso em: 10 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder - Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMINELLI, Francieli Puntel. O assédio moral no ensino superior. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**. Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 23-36, jan./jul. 2022. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/8705>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ROSE, Nikolas. Governando a Alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdade Reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROSA, Graziel Rinaldi da. As Fontes Pedagógicas Latino-Americanas numa Perspectiva Feminista. *In*: XII ANPEd-SUL. Eixo Temático 03 - Educação Popular e Movimentos Sociais, 2018, p. 1-7. **Anais [...]**. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2186-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

ROSA, Graziela Rinaldi da. Pedagogias populares feministas latino-americanas: legados feministas para a educação popular. *In*: SILVA, Márcia Alves da; ROSA, Graziela Rinaldi da (orgs.). **Pedagogias populares e epistemologias feministas latino-americanas**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019, p. 94-117.

ROSA, Graziela Rinaldi da; SILVA, Márcia Alves da. Práticas educativas feministas no Brasil: perspectivas epistemológicas antipatriarcais e a pedagogia feminista. *In*: AMARO, Sarita; DURAND, Véronique. (orgs.). **Veias feministas**: memória, desafios e perspectivas para a mulher no século 21. Porto Alegre: Bonecker, 2017, p. 121-146.

ROSA, Pablo Ornelas; PUZIO, Marcelo. Governamentalizando o empreendedorismo de si: como as “psico-ciências” fomentam a produção do homo economicus. **Revista Sociologias Plurais**. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 216-229. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/64760>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, Ana Cristina. Fronteiras da Identidade: O Texto Híbrido de Gloria Anzaldúa. **Revistas UNILA**, p. 1-22. 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/6>. Acesso em: 2 out. 2024.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? *In*: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 89-120.

SILVA, Márcia Alves da. Construindo uma epistemologia feminista descolonial em Abya Yala: narrativas de mulheres camponesas do MST. *In*: SILVA, Márcia Alves da; ROSA, Graziela Rinaldi da (orgs.). **Pedagogias populares e epistemologias feministas latino-americanas**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019, p. 180-198.

SILVA, Márcia Alves da. Pensamento decolonial feminista do Sul: uma experiência de educação popular a partir de narrativas de mulheres camponesas. **ECCOS Revista Científica** (online), n. 54, p. 1-17, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17322>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SILVA, Márcia Alves da. Educação popular feminista numa perspectiva descolonial latino-americana. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, n. 1, e52637, p. 2-10. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52637>. Acesso em: 2 out. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

SPYER, Tereza; MALHEIROS, Mariana; ORTIZ, María Camila. Julieta Paredes: mulheres indígenas, descolonização do feminismo e políticas do nomear. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 2, p. 22-42, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2465>. Acesso em: 25 fev. 2025.

STEM LEARNING. **National Curriculum**. Disponível em: <https://www.stem.org.uk/resources/collection/3166/national-curriculum>. Acesso em: 3 out. 2024

TELLO, César Gerônimo. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 53-68, 2012. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3376>. Acesso em: 3 jul. 2024.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo**: 150 anos de Ensino Jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VEIGA, Ana Maria; BIDAISECA, Karina. Lugones: um caminho no horizonte decolonial. **Revista Estudos Feministas**, [S.l.], v. 30, n. 1, 2022. DOI: 10.1590/1806-9584-2022v30n185045. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/85045>. Acesso em: 25 fev. 2025.

VIEIRA, H. O transfeminismo como resultado histórico das trajetórias feministas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Explosão Feminista: Arte, Cultura, Política e Universidade**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 238-248.

VOSS, Dulce Mari da Silva. **Os movimentos de recontextualização da Política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR)**: um Estudo de Caso no município de Pinheiro Machado (RS). 2012. 163f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

VOSS, Dulce Mari da Silva. Práticas de interpretação e tradução na produção científica do neoconservadorismo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 7, e20704, p. 1-22, 2022. DOI: 10.5212/retepe.v.7.20704.010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/20704>. Acesso em: 9 set. 2024.

VOSS, Dulce Mari da Silva. Neoconservadorismo/neoliberalismo: um (possível) posicionamento ético-político ativista transformador. In: MAIO, Eliane Rose; ROSSI, Jean Pablo Guimarães (Orgs.). **Corpos em Dissidências: a diferença nas educ(ações) democráticas**. Santo André: V&V Editora, 2024, p. 116-126.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 05, n. 1, p. 6-39, jan.-jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 2 out. 2024.

REFERENCIAL LEGISLATIVO

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Mensagem de Acordos, convênios, tratados e atos internacionais - MSC 86/2023**. Convenção nº 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Eliminação da Violência e do Assédio no Mundo do Trabalho, assinada em Genebra, em 21 de junho de 2019, durante a 108ª Conferência Internacional do Trabalho. Brasília. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2351227>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 750, de 8 de agosto de 1969**. Provê sobre a transformação da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-750-8-agosto-1969-375218-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação Presencial e a Distância**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Apresentação do Censo da Ed. Superior 2022**. Divulgação dos Resultados. Brasília, outubro de 2023. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 27 de fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Apresentação do Censo da Ed. Superior 2023**. Divulgação dos Resultados. Brasília, outubro de 2024. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 27 de fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Meteorologia (INMET). **Inundação histórica no Rio Grande do Sul completa um ano**: calamidade pública do estado gaúcho foi decretada no dia 1º de maio de 2024. Brasília, 05 maio 2025. Disponível em: <https://portal.inmet.gov.br/noticias/inunda%C3%A7%C3%A3o-hist%C3%B3rica-no-rio-grande-do-sul-completa-um-ano#:~:text=Entre%20o%20final%20de%20abril,do%20Rio%20Grande%20do%20Sul>. Acesso: 21 de jul. 2025.z

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. 1827. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. em: 19 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.055, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) [...]. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. **Lei 14.994, de 09 de outubro de 2024**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), o Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais), a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), a Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha) e o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), para tornar o feminicídio crime autônomo, agravar a sua pena e a de outros crimes praticados contra a mulher por razões da condição do sexo feminino [...]. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14994.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parecer CNE Nº 776/1997**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139041-rces009-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021.** Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada (SiSU).** Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Mapa da Segurança Pública 2024:** ano-base 2023. Brasília: SENASP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-seguranca/seguranca-publica/estatistica/download/dados-nacionais-de-seguranca-publica-mapa/mapa-de-seguranca-publica-2024.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Mapa da Segurança Pública 2025:** ano-base 2024. Brasília: SENASP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/mapa-da-seguranca-publica-2025-brasil-reduz-homicidios-dolosos-e-bate-recorde-em-apreensoes-de-drogas/mjsp-mapa-da-seguranca-publica-2025.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Temis.** Brasília: STF, 14 de ago. 2021. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/textos/verTexto.asp?servico=bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaSimboloJustica&pagina=temis>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. **Guia Lilás:** Orientações para prevenção e tratamento ao assédio moral e sexual e à discriminação no Governo Federal. Brasília: CGU, 2023. Disponível em: <https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/93176>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero.** Brasília: Conselho Nacional de Justiça – CNJ; Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – Enfam, 2021. Disponível

em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/10/protocolo-para-julgamento-com-perspectiva-de-genero-cnj-24-03-2022.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Em três anos, Justiça do Trabalho julgou mais de 400 mil casos de assédio moral e sexual**. Brasília: CNJ, 2024b. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/em-tres-anos-justica-do-trabalho-julgou-mais-de-400-mil-casos-de-assedio-moral-e-sexual/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça em Números 2024**. Brasília: CNJ, 2024a. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/05/justica-em-numeros-2024.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/05/justica-em-numeros-2024.pdf). Acesso em: 25 fev. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Perfil adv**: 1º estudo demográfico da advocacia brasileira. Coord.: José Alberto Simonetti, Rafael de Assis Horn, Luis Felipe Salomão. Brasília; Rio de Janeiro: OAB Nacional; FGV Justiça, 2024. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://s.oab.org.br/arquivos/2024/04/68f66ec3-1485-42c9-809d-02b938b88f96.pdf](https://s.oab.org.br/arquivos/2024/04/68f66ec3-1485-42c9-809d-02b938b88f96.pdf). Acesso em: 25 fev. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Poder Judiciário. Tribunal de Justiça. Coordenadoria Estadual da Mulher em situação de Violência Doméstica e Familiar do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Grupos Reflexivos de Gênero**. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/novo/violencia-domestica/projetos/grupos-reflexivos-de-genero/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Pelotas: UFPel, 2010. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/direito/files/2011/05/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-DIREITO-2010.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Faculdade de Direito. **Site Institucional**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/direito/>. Acesso em: 19 set. 2024.

REFERENCIAL TEÓRICO: ESTADO DA ARTE

ALMEIDA, Andreia Silva Ferreira de. **Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos.** 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

ALMEIDA, Carlos Alberto Lima de. **Vamos colocar o preto no branco? Racismo, antirracismo e a Lei 10.639/2003 em escolas particulares de Niterói.** 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

AMORIM NETO, Roque do Carmo. **Ética e moral na formação inicial de professores.** 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cruzeiro do Sul, 2008.

ANDRADE, Yammar Leite de Araújo. **Ressignificando a prática leitora na escola.** 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

ARAÚJO, Flávia Silva. **A formação de uma comunidade leitora em uma escola pública de Uberaba-MG.** 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

ARAÚJO, Lara Wanderley. **Gênero e educação: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es.** 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

AVILA, Rebeca Contrera. **Tornar-se cirurgião no Brasil: um estudo sobre a construção das disposições de gênero quanto à aspiração profissional e à escolha da especialidade médica.** 2017. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2017.

AZEVEDO, Roberta Adalgisa Gê-Acaiaba de. **Projeto de letramento: o ensino da leitura e da escrita como práticas emancipadoras no nono ano do ensino fundamental II.** 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

BARBOSA, Patrícia Severiano. **A questão de gênero na formação das/os bibliotecárias/os do curso de biblioteconomia da universidade federal de Sergipe.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2021.

BELACIANO, Mourad Ibrahim. **Uma forma curricular: notas para uma teoria de currículo para a educação médica.** 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BONFIM, Elisiane Gomes. **A temática da violência na formação da enfermagem: racionalidades hegemônicas e o ensino na graduação.** 2015. 141 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

BORGES, Everton Cardoso. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual**: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

CAMILO, Vanessa Cristina Sossai. **Infância, gênero e educação infantil**: percepções e ações na formação continuada dos educadores. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, 2019.

CAMPOS, Jussara Maysa Silva. **Qualificação profissional de mulheres e a segurança alimentar e nutricional**. 2015. 150 f. Tese (Doutorado em Nutrição Humana) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CARDOSO, Fabiana Moreira. **Letramento literário**: práticas envolventes nos mitos e lendas. 2019. 232 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

CARDOSO, Livia de Rezende; GUARANY, Ann Letícia Aragão; UNGER, Lynna Gabriella Silva; PIRES, Manuella de Aragão. Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. **e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1458-1479, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1458-1479>

CARLUCCI, Roseina Braga. **A qualidade da educação superior do tecnólogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado) Universidade de León – Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación, 2016.

CAZERI, Iara Garcia. **Narrativas de gestores da educação superior**: um olhar para a ética e a para a estética. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, 2019.

CERQUEIRA, Maria Dayssy Stphanie Rocha. **Formação continuada em gênero de profissionais da Educação Básica no Distrito Federal**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CORREA, André Luis Penha. **Gênero e sexualidades no currículo do Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande**: um estudo de caso. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Direito e Justiça Social) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

CORRÊA, Anelize Maximila. **Educação jurídica no âmbito da transnacionalização das relações humanas**: recontextualização curricular do Direito Internacional em cursos de Direito no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2018.

COSTA, Micaela Alves Rocha da. **Feminismo, gênero e serviço social**: avanços, contradições e rebatimentos na formação profissional. 2017a. 183 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017a.

COSTA, Zuleika Leonora Schmidt. **Educação e orientação sexual na educação básica: gênero e sexualidade na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2006 a 2015.** 2017b. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro Universitário La Salle, 2017b.

COUTO, Aldenice de Andrade. **Formação inicial crítico-reflexiva de professores de língua estrangeira em um contexto plurilíngüe.** 2015. 303 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva. **Falocentrismo, currículo e poder: análise do currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.** 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

CUNHA, Alex Uilamar do Nascimento. **Acesso à educação superior: o perfil dos aprovados no VEST HE nos cursos do Departamento de Música nos anos de 2014 a 2019.** 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa.** 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

FERREIRA, Thaís Cristina Silva. **O ensino de literatura e a formação de leitores numa escola pública de Uberaba.** 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

FREIRE, Heloisa Bruna Grubits Gonçalves de Oliveira. **Saúde mental, qualidade de vida e estratégias de coping em estudantes universitários da cidade de Campo Grande - MS.** 2006. 239 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

GINJA, Aurélio Fabião. **Proposta curricular de educação bilingue: ponto de partida para uma educação intercultural em Moçambique?** 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. **Gênero e formação docente: análise da formação das mulheres do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.** 2019. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2019.

GONZAGA, Laerson Pires. **Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a educação física?** 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2011.

GONZALEZ, Carolina Gonçalves. **Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade.** 2017. 323 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

JESUS, Edna Maria de. **Desafios do atendimento pedagógico hospitalar/domiciliar em Goiás: gênero e docência no olhar dos/as agentes envolvidos/as**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

LARINI, Belchior Paim. **A formação profissional de policiais de polícia judiciária: estudo dos currículos da Academia da Polícia Civil do Rio Grande do Sul**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Segurança Cidadã) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

LIMA, Jhêssica Luara Alves de. **Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação**. 2021. 261 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MARINHO, Edimilson Rodrigues. **Desigualdades de gênero no ensino superior: um olhar para o curso de pedagogia da UnB por meio de narrativas egodocumentais estudantis (2006-2011)**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MARQUES, Danielle Araújo Ferreira. **Direitos de jovens na escola de tempo integral: tensões e perspectivas em narrativas de estudantes de ensino médio**. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

MEDEIROS, Robinson Dias de. **Avaliação do conhecimento e de habilidades clínicas em saúde sexual e reprodutiva na graduação de medicina**. 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MEIRELLES, Rejane da Conceição. **Gênero na política educacional: uma análise do curso GDE 2006-2010**. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

MESQUITA, Priscila Patrícia Paiva. **(Re) Construindo políticas públicas para os centros interestaduais de línguas do Distrito Federal**. 2014. 280 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MODA, Simone Cavalcante. **O ensino da ciência e a experiência visual do surdo: o uso da linguagem imagética no processo de aprendizagem de conceitos científicos**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado de Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

MONICA, Eder Fernandes; MARTINS, Ana Paula Antunes; ROCHA JÚNIOR, Márcio Henrique B. **Representações de mulheres estudantes de direito sobre direitos reprodutivos: entre saberes e valores**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945184632>

MORAES, Antonia Nathalia Duarte de. **A psicologia e a transgeneridade: saberes e distanciamentos**. 2021. 207 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MORAES, Elisângela Marques. **A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. **Políticas linguísticas para a educação do campo e formação de professores: um percurso da UFPI a Massapê do Piauí.** 2019. 119 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NEVES, Rita de Araújo. **Imagens e discursos sobre violência de gênero à mulher: os corredores de uma faculdade de direito como lugar de produção/transformação do currículo.** 2019. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

NUNES, Claudio Ricardo Freitas. **Trazendo a noite para o dia - apontamentos sobre erotismo, strip tease masculino, pedagogias de gênero e sexualidade.** 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo de. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar.** 2009. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. **Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação.** 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica - CAP UERJ) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Kamilla Botelho de. **A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência.** 2020. Dissertação (Mestrado em Magister Scientiae) – Universidade Federal de Viçosa, 2020.

OLIVEIRA, Patrícia Fernandes de. **Pensar direitos humanos na perspectiva de gênero: limites e possibilidades na educação profissional em Goiás.** 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, 2014.

PAIVA, Mariana Mapelli de. **Prevalência e fatores associados à violência contra idosos no município de Uberaba – Minas Gerais.** 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

PARANHOS, Mayra Louyse Rocha; CARDOSO, Livia de Rezende. Direito de vida e morte em um currículo de Biologia. **Educ. Rev.**, v. 36, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75223>

PERALTA, Deise Aparecida. Mulheres, matemática e a proposta curricular das “escolas de primeiras letras”: uma perspectiva da ética discursiva habermasiana. **Ciência educ.**, v. 28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220016>

PEREIRA, Eduardo Godinho. **A profissionalização de mulheres e homens na polícia militar mineira segundo a perspectiva de gênero**. 2020. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

PEREIRA, Zilene Moreira. **Sexualidade e gênero na pesquisa e na prática de Ensino em Biociências e Saúde**. 2014. 139 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

PINTO, Joice Aparecida de Souza. **Narrativas e “pedagogia da admiração”:** desafios com novas tecnologias. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, 2016.

RAMOS, Janaine Braga. **Educação para as relações de gênero no ensino fundamental I**. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, 2019.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação:** a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. 428 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

RIZA, Juliana Lapa. **A sexualidade no cenário do ensino superior:** um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras. 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

ROCHA, Késia dos Anjos. **Da política educacional à política da escola** - os silêncios e os sussuros da diversidade sexual na escola pública. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2012.

RODRIGUES, Suellen Silva. **Concepções de profissionais da educação e saúde em sexualidade:** proposta interventiva e assessoramento para projetos de educação sexual em Abaetetuba-PA. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, 2017.

SANTOS, Anderson Neves dos. **A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in)formam pedagogas(os), professores(as) de educação física e bacharéis em direito na Universidade de Brasília (UnB)**. 2019. 151 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

SANTOS, Cristiano Figueiredo dos. **Formação inicial docente em educação para sexualidade nos cursos de ciências biológicas no Mato Grosso do Sul**. 2021. 164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

SANTOS, Silvandira de Oliveira. **Educação inclusiva:** representações de professores de uma escola pública do estado de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Wallace Rocha dos. **A questão afro-curricular na História do Direito Brasileiro**. 2016. 178 f. Tese (Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia, 2016.

SEVILLA, Gabriela Garcia. **Laerte**: experimentações de gênero e sexualidade. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Alessandra Dartora da. **Rua da passagem**: acidentes de trânsito como espaços de (re)produção e práticas de masculinidades. 2014. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Aline dos Santos. **Os sentidos da Educação em uma Cadeia Pública feminina no Estado do Rio de Janeiro**: perspectivas docentes. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Daiane da Luz. **Educação em Direitos Humanos**: uma análise dos currículos das licenciaturas. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, 2020.

SILVA, Douglas Eduardo. **Mídia-educação para a sustentabilidade**: uma proposta para estudantes do ensino médio. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SILVA, Jairza Fernandes Rocha da. **Deslocamentos identitários de gênero e raça de professoras negras na educação escolar quilombola em Minas Gerais**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

SILVA, Laís Ribeiro. **Psicologia e sexualidade**: uma análise da formação acadêmica a partir dos atravessamentos da (in)visibilidade de gênero e diversidade sexual nos currículos. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista, 2020.

SILVA, Luciano Ferreira da. **Mind The Gap**: processos de construção e manutenção das masculinidades e distanciamentos no desempenho escolar meninos e meninas. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Luciano Marques da. **Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Luciano Marques da. **Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero**: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobia na escola. 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em pedagogia**. 2022. 604 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, 2022.

SILVA, Paulo Roberto. **Sete anos de teste de progresso no curso de Medicina de uma escola pública do DF: quais as lições aprendidas?** 2022. 74 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade de Brasília, 2022.

SILVA, Waldeir Paiva da. **A subcompetência extralinguística na formação do tradutor**: aplicação de uma proposta de unidade didática baseada no enfoque por tarefas de tradução. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez anos de cotas na UFRGS**: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SOUZA, Juliana Afonso de Paula. **O ensino de literatura e o letramento literário em uma escola pública de Uberaba**. 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SOUZA, Silmere Alves Santos de. **Atitude investigativa**: procedimento qualificador da formação e atuação do Assistente Social numa perspectiva crítico-dialética. 2008. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2008.

TELES, Ana Maria Orofino. **Por uma pedagogia com foco no sujeito**: um estudo na licenciatura em Educação do Campo. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TINOCO, Stelamaris Glück. **Homens cuidados por mulheres**: entre cuidado e interdição, o que escapa? 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

TITON, Eliane Regina. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade**: análise de itinerários pedagógicos. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2019.

TOMAZZETTI, Letícia da Fontoura. **A exposição precoce de meninas às redes sociais versus a indústria da beleza**: uma abordagem frente a necessidade de implementação de políticas públicas de proteção das mesmas. 2022. 142 f. Dissertação. (Mestrado em Direito) - Universidade De Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

VASCONCELOS, Michele de Freitas de. **A infâmia de Quincas**: (re)existências de corpos em tempos de biopolítica. 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

VENÂNCIO, Antonio. **A formação estética no curso de gastronomia**: a relevância da utilização de filmes nos procedimentos pedagógicos. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, 2010.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. **“Já não vos assistirá plenamente o direito de errar, porque vos competirá o dever de corrigir”**: gênero, docência e educação infantil em Pelotas. 2010. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ZAGOURY, Edmundo Lima. **O escolar como agente da tomada de consciência sanitária em uma área rural**. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido - discente



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DISCENTE

Pesquisadora responsável: Eliada Mayara Alves Krakhecke

Telefone: 53 999191128; e-mail: eliadamayara@hotmail.com

Docentes responsáveis: Profa. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite e Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss

e-mail: mclleite@gmail.com; dulcevoss@unipampa.edu.br

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

A partir deste Termo de Consentimento estou sendo convidado/a a participar voluntariamente na produção de dados da Pesquisa de Doutorado que tem como título **“Relações de Gênero na Produção Curricular no Curso de Direito: um Estudo de Caso na Universidade Federal de Pelotas”**. O objetivo desta pesquisa é investigar como se configura a produção curricular do Direito referente às relações de gênero no curso de formação de bacharéis em Direito na Universidade Federal de Pelotas.

Estou ciente de que a minha participação como **discente** do Curso de Direito da Universidade Federal de Pelotas envolverá participar de uma **entrevista semiestruturada** sobre a temática do estudo e/ou participação em **observação participante**. A pesquisadora acompanhará aulas e participará de atividades pedagógicas do curso, incluindo atividades extracurriculares como palestras, eventos e reuniões, a fim de observar as relações de gênero entre docentes, docentes e discentes, discentes e discentes, bem como os discursos proferidos por essas comunidades epistêmicas que possam contribuir para sua pesquisa.

Esses procedimentos permitirão que a pesquisadora analise as práticas discursivas e não discursivas em funcionamento nos ditos e não ditos presentes nas falas dos/as docentes e discentes, as interações e as ações pedagógicas durante a formação dos/as discentes do curso de graduação em Direito em que as relações de gênero apareçam.

Compreendo que minha **participação é voluntária**, e tenho o direito de interrompê-la a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalização. Além disso, estou ciente de que minha identidade permanecerá **confidencial** durante todas as etapas do estudo. Os dados coletados serão anonimizados por meio do uso de nomes fictícios e, se necessário, pseudônimos, a fim de proteger a identidade dos/as participantes. As entrevistas serão realizadas presencialmente e gravadas, com os arquivos de áudio protegidos por senha e armazenados com segurança, garantindo que somente a pesquisadora, sua orientadora e coorientadora de pesquisa possam acessá-los.

Quanto às **despesas**, não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

Quanto aos **riscos e possíveis reações**, a pesquisa pode envolver desconforto emocional para os/as discentes, especialmente ao discutir questões de gênero, o que pode incluir a rememoração de experiências desafiadoras ou situações de discriminação/violência. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora compromete-

se a aplicar medidas que incluem escuta ativa, apoio emocional e, se necessário, encaminhamento para assistência psicológica ou jurídica. Assim, novamente fui informado/a de que a qualquer momento posso retirar-me livremente e deixar de participar do estudo, sem sofrer qualquer penalização ou prejuízo.

Sobre os **benefícios**, a pesquisa oferece benefícios significativos, contribuindo para discussões sobre relações de gênero na produção curricular e nas práticas pedagógicas dos cursos de Direito. Para os/as participantes, isso implica um maior entendimento das questões de gênero no contexto do Curso de Direito, promovendo práticas mais inclusivas e igualitárias. Além disso, participar da pesquisa permite conscientização, reflexão e participação ativa no processo de investigação.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. As investigadoras do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do/a participante: _____

Identidade: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/__

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA INVESTIGADORA:

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O/a participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o/a participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê da Faculdade de Enfermagem da UFPel, localizado na Rua Gomes Carneiro, 01, Centro, Pelotas/RS, telefone para contato: 55 53 3284-3822; e-mail: cepfen@ufpel.edu.br.

Assinatura da pesquisadora responsável:

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido - docente



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DOCENTE

Pesquisadora responsável: Eliada Mayara Alves Krakhecke

Telefone: 53 999191128; e-mail: eliadamayara@hotmail.com

Docentes responsáveis: Profa. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite e Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss

e-mail: mcilleite@gmail.com; dulcevoss@unipampa.edu.br

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

A partir deste Termo de Consentimento estou sendo convidado/a a participar voluntariamente na produção de dados da Pesquisa de Doutorado que tem como título **“Relações de Gênero na Produção Curricular no Curso de Direito: um Estudo de Caso na Universidade Federal de Pelotas”**. O objetivo desta pesquisa é investigar como se configura a produção curricular do Direito referente às relações de gênero no curso de formação de bacharéis em Direito na Universidade Federal de Pelotas.

Estou ciente de que a minha participação como **docente** do Curso de Direito da Universidade Federal de Pelotas envolverá participar de uma **entrevista semiestruturada** sobre a temática do estudo e/ou participação em **observação participante**. A pesquisadora acompanhará aulas e participará de atividades pedagógicas do curso, incluindo atividades extracurriculares como palestras, eventos e reuniões, a fim de observar as relações de gênero entre docentes, docentes e discentes, discentes e discentes, bem como os discursos proferidos por essas comunidades epistêmicas que possam contribuir para sua pesquisa.

Esses procedimentos permitirão que a pesquisadora analise as práticas discursivas e não discursivas em funcionamento nos ditos e não ditos presentes nas falas dos/as docentes e discentes, as interações e as ações pedagógicas durante a formação dos/as discentes do curso de graduação em Direito em que as relações de gênero apareçam.

Compreendo que minha **participação é voluntária**, e tenho o direito de interrompê-la a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalização. Além disso, estou ciente de que minha identidade permanecerá **confidencial** durante todas as etapas do estudo. Os dados coletados serão anonimizados por meio do uso de nomes fictícios e, se necessário, pseudônimos, a fim de proteger a identidade dos/as participantes. As entrevistas serão realizadas presencialmente e gravadas, com os arquivos de áudio protegidos por senha e armazenados com segurança, garantindo que somente a pesquisadora, sua orientadora e coorientadora de pesquisa possam acessá-los.

Quanto às **despesas**, não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

Quanto aos **riscos e possíveis reações**, a pesquisa pode envolver preocupações com repercussões profissionais devido à discussão de questões de gênero. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora compromete-se a aplicar medidas que incluem confidencialidade estrita, garantindo que as informações

fornechas pelos/as professores/as sejam mantidas estritamente confidenciais e que suas identidades não sejam reveladas em relatórios ou análises. Assim, novamente fui informado/a de que a qualquer momento posso retirar-me livremente e deixar de participar do estudo, sem sofrer qualquer penalização ou prejuízo.

Sobre os **benefícios**, a pesquisa oferece benefícios significativos, contribuindo para discussões sobre relações de gênero na produção curricular e nas práticas pedagógicas dos cursos de Direito. Para os/as participantes, isso implica um maior entendimento das questões de gênero no contexto do Curso de Direito, promovendo práticas mais inclusivas e igualitárias. Além disso, participar da pesquisa permite conscientização, reflexão e participação ativa no processo de investigação.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. As investigadoras do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do/a participante: _____

Identidade: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/__

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DA INVESTIGADORA:

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O/a participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o/a participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê da Faculdade de Enfermagem da UFPel, localizado na Rua Gomes Carneiro, 01, Centro, Pelotas/RS, telefone para contato: 55 53 3284-3822; e-mail: cepfen@ufpel.edu.br.

Assinatura da pesquisadora responsável:

APÊNDICE C - Termo de anuência institucional



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Nome da Instituição: **Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Direito**

Como dirigente da instituição acima, declaro para os devidos fins que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Relações de Gênero na Produção Curricular no Curso de Direito: um Estudo de Caso na Universidade Federal de Pelotas”**, que tem como pesquisadora responsável **Eliada Mayara Alves Krakhecke**, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite e coorientação da Profa. Dra. Dulce Mari da Silva Voss, com o objetivo de **investigar como se configura a produção curricular do Direito referente às relações de gênero no curso de formação de bacharéis em Direito na Universidade Federal de Pelotas**.

A instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser totalmente realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Pelotas, ____ de novembro de 2023.

Prof. Dr. Pedro Moacyr Perez da Silveira
Diretor da Faculdade de Direito - UFPel

OU

Profa. Dra. Anelize Maximila Correa.
Vice-Diretora da Faculdade de Direito - UFPel

APÊNDICE D - Termo de compromisso de utilização de dados



TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS (TCUD)

Título do Projeto de Pesquisa: Relações de Gênero na Produção Curricular no Curso de Direito: um Estudo de Caso na Universidade Federal de Pelotas
Pesquisadora responsável: Eliada Mayara Alves Krakhecke
Instituição cedente dos dados: Universidade Federal de Pelotas

IDENTIFICAÇÃO DOS MEMBROS DO PROJETO DE PESQUISA

Nome completo	Vínculo Institucional	CPF	Assinatura
Eliada Mayara Alves Krakhecke	Universidade Federal de Pelotas	853.491.510-53	
Maria Cecília Lorea Leite (orientadora)	Universidade Federal de Pelotas	242.592.500-78	
Dulce Mari da Silva Voss (coorientadora)	Universidade Federal do Pampa	571.022.280-15	

Os dados que deverão ser coletados somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética Institucional são: - Entrevistas individuais com discentes e docentes para coletar informações sobre a temática de estudo; - Observações participantes em aulas, reuniões, palestras e outras atividades acadêmicas que envolvem interações entre discentes e docentes, onde as relações de gênero podem ser percebidas; - Documentos que contenham informações pessoais ou sensíveis de discentes ou docentes, como registros acadêmicos, notas, avaliações, entre outros; - Dados de pesquisas ou questionários aplicados aos membros da comunidade acadêmica para avaliar suas atitudes, crenças e comportamentos relacionados a questões de gênero.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado.

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO/PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Declaramos, para os devidos fins, que cederemos às Pesquisadoras acima nominadas o acesso aos dados solicitados para uso exclusivo no Projeto de Pesquisa supracitado.

Esta autorização está condicionada à observância, pela Pesquisadora, da Lei n.º 13.709/2018, da Resolução CNS n.º 466/12, da Resolução CNS n.º 674/2022 e demais normativas aplicáveis, inclusive as normas internas da Ebserh. A Pesquisadora se compromete a utilizar os dados dos/as participantes da pesquisa exclusivamente para fins científicos, mantendo-se o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo de pessoas e/ou de comunidades.

Pelotas, ____ de novembro de 2023.

Prof. Dr. Pedro Moacyr Perez da Silveira

Diretor da Faculdade de Direito - UFPel

OU

Profa. Dra. Anelize Maximila Correa.

Vice-Diretora da Faculdade de Direito – UFPel

APÊNDICE E - Roteiro das entrevistas docentes

ROTEIRO ENTREVISTAS DOCENTES:

Data, local e horário:

Dados de Identificação:

Nome do/a entrevistado/a:

Idade:

Nacionalidade:

Local em que reside:

Gênero:

Raça/etnia:

Estado civil:

Formação Acadêmica-Profissional:

- 1) Onde e quando cursaste a graduação?
- 2) Como foi a tua formação acadêmica?
- 3) Onde e quando cursaste a Pós-Graduação?
- 4) Sobre o que pesquisou no Mestrado e no Doutorado?
- 5) Quais são as tuas pesquisas atuais?

Trajetória na Docência:

- 6) Onde e quando iniciaste a atuação na docência?
- 7) Por que decidiste exercer a docência?
- 8) Como foi a tua inserção na docência na educação superior?
- 9) Quando e como iniciaste a docência no Curso de Direito da UFPel?
- 10) Como tem sido a tua atuação profissional neste Curso?
- 11) Quais os componentes curriculares tens trabalhado no Curso de Direito?
- 12) A temática das relações de gênero está presente nestes componentes na tua atuação profissional? De que forma?
- 13) Como se dá a relação com os/as estudantes quanto a abordagem desta temática nas aulas?
- 14) Como percebes as relações de gênero no contexto da Faculdade de Direito e do Curso de Direito da UFPel?
- 15) Gostaria de acrescentar algo mais que não foi perguntado?

APÊNDICE F - Roteiro das entrevistas discentes

ROTEIRO ENTREVISTAS DISCENTES:

Data, local e horário:

Dados de Identificação:

Nome do/a entrevistado/a:

Idade:

Nacionalidade:

Local em que reside:

Gênero:

Raça/etnia:

Estado civil:

Formação Acadêmica-Profissional em andamento:

- 1) Quando e como foi o teu ingresso no Curso de Direito da UFPel? Em qual ano estás?
- 2) O que motivou a tua escolha pelo Curso de Direito?
- 3) Como descreverias a tua formação acadêmica até agora no curso?
- 4) O que entendes por gênero e sexualidade?
- 5) Consideras que essa temática deve fazer parte da formação no Curso de Direito? Por quê?
- 6) A temática das relações de gênero e sexualidade está presente no currículo do curso? De que formas?
- 7) Como acontecem no contexto da Faculdade de Direito as relações de gênero e sexualidade?
- 8) Consideras que a formação acadêmica em relação às relações de gênero e sexualidade tem implicação na atuação profissional do/a profissional da área de Direito? Por quê?
- 9) Tem alguma experiência como ativista das relações de gênero e sexualidades dentro ou fora da faculdade de Direito?
- 10) Queres acrescentar algo mais além do que foi perguntado?