

GÊNERO NO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL: PROCESSO DE INTEGRAÇÃO PSICOSSOCIAL OU PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CORPOS DÓCEIS?**GENDER IN THE LAW TEACHING IN BRAZIL: PROCESS OF PSYCHOSOCIAL INTEGRATION OR PRODUCTION PROCESS OF DOCILE BODIES?**GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN BRASIL: ¿PROCESO DE INTEGRACIÓN PSICOSOCIAL O PROCESO DE PRODUCCIÓN DE CUERPOS DOCUMENTALES?*Grazielly Alessandra Baggenstoss¹Valéria Silva Galdino Cardin²Ingrid Gili Martins³

Resumo: Pela compreensão de gênero como um resultado de performatividade, esta pesquisa questiona o delineamento do Ensino do Direito no Brasil, enquanto uma rede social significativa que deve ter o compromisso de facilitar o sentimento de pertença e de inclusão das pessoas estudantes. Diante disso, por uma epistemologia pós-estruturalista, pela noção de disciplina de Michel Foucault e de modelos de pedagogias disciplinadoras, pretende-se a abertura das discussões sobre o Ensino do Direito. Para tanto, a pesquisa estrutura-se com abordagem indutiva, de revisão bibliográfica, incluindo pesquisas de campo sobre o tema, e por meio de procedimento cartográfico, em que o sujeito pesquisador não só descreve a realidade, mas também dela participa. Disso, reflete-se sobre o potencial da formação mencionada em de estabelecer a disciplina pretendida à docilização dos corpos, provocando, por conseguinte, uma insensibilidade quanto ao estado e situação da própria pessoa dentro do sistema educacional e profissional.

Palavras-chave: Docilização; Ensino Jurídico; Gênero; Pedagogias; Redes Sociais Significantes.

Abstract: From the gender's idea as a result of performativity, this research questions the design of Legal Education in Brazil, as a significant social network with the compromise to facilitate the sense of belonging and inclusion of students. In view of this, through a post-structuralist epistemology, the notion of discipline by Michel Foucault and models of disciplinary pedagogies, the intention is to open discussions on the Legal Education. For this,

*Artigo submetido em 29/08/2020 e aprovado para publicação em 26/02/2021.

¹ Doutora e Mestra em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professora Adjunta do Curso de Graduação e dos Programas de Pós-Graduação em Direito pela mesma instituição; E-mail: grazielly.baggenstoss@ufsc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9086-8019>

² Pós-doutora em Direito pela Universidade de Lisboa; Doutora e mestre em Direito das Relações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Docente da Universidade Estadual de Maringá e no Programa de Pós-graduação de Doutorado e Mestrado em Ciências Jurídicas da Universidade do Cesumar; Pesquisadora e Bolsista Produtividade em Pesquisa do Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICETI); Advogada no Paraná; E-mail: valeria@galdino.adv.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9183-0672>

³ Discente do curso de graduação em Direito pela Universidade Estadual de Maringá- UEM, Maringá/PR. Endereço eletrônico: ingridgili@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5901-0631>

the research is structured with an inductive approach, of bibliographic review, including field research on the theme, and by means of a cartographic procedure, in which the researcher not only describes the reality, but also participates in it. From this, the potential of the mentioned training is reflected in of establishing the discipline intended for the docilization of the bodies, provoking, therefore, an insensitivity in relation to the state and situation of the person himself within the educational and professional system.

Keywords: Docilization; Genre; Law Teaching; Pedagogies; Significant Social Networks.

Resumen: Al entender el género como resultado de la performatividad, esta investigación cuestiona el diseño de la Enseñanza del Derecho en Brasil, como una red social significativa que debe comprometerse a facilitar el sentimiento de pertenencia e inclusión de los estudiantes. Ante esto, a través de una epistemología postestructuralista, la noción de disciplina de Michel Foucault y modelos de pedagogías disciplinarias, se pretende abrir discusiones sobre la Enseñanza del Derecho. Para ello, la investigación se estructura con un enfoque inductivo, de revisión bibliográfica, incluida la investigación de campo sobre el tema, y mediante un procedimiento cartográfico, en el que el sujeto investigador no solo describe la realidad, sino que también participa de ella. A partir de esto, la potencialidad de la mencionada formación se refleja en el establecimiento de la disciplina destinada a la docilización de los cuerpos, provocando, por tanto, una insensibilidad en cuanto al estado y situación de la propia persona dentro del sistema educativo y profesional.

Palabras-Clave: Docilización; Educación jurídica; Género; Pedagogías; Redes sociales importantes.

Introdução

Educação traduz-se como um conjunto de processos por meio do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Nessa interação social, há a criação e reformulação de significado para as pessoas, bem como formação de parcelas de identidade enquanto produtos desses relacionamentos retroativa e constantemente modificados pelas dinâmicas relacionais (MCNAMEE, 1998). A educação, desse modo, produz concepções acerca de padrões estabelecidos socialmente, e acontece nas sutilezas da interação social, esteja ou não formalizada em uma instituição identificada para esse fim. É possível, contudo, desenhar uma estruturação de formas de convivência caracterizada como redes sociais significantes, que representam recursos de ordem individual, familiar, institucional ou comunitária, a que uma pessoa dispõe nos “[...] processos de integração psicossocial, de promoção do bem-estar, de desenvolvimento de identidade e de consolidação dos potenciais

de mudança, e por consequência ilumina os processos sociais de desintegração, de mal-estar e de adoecer” (SLUZKI, 1997, p. 37).

As redes sociais significantes, em sua concepção geral, são meios de percepção de apoio recebido e percebido – ou ausente. Diversas áreas de saberes, tais como ciências humanas e da saúde, são uníssonas em defender uma estreita relação entre a qualidade do desenvolvimento humano e a qualidade das redes sociais de interação das pessoas (SLUZKI, 1997; MORÉ; CREPALDI, 2012).

De outro polo, é possível observar a educação em seu aspecto da formação diretiva de comportamentos e organização social. Aí, a educação também pode ser percebida como um conjunto de processos, de cunho civilizador⁴, cujo caráter é disciplinar. É o que elucida Foucault (2004, p. 126), ao mencionar como tais processos caracterizam-se como poder, considerando que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Enquanto micropoderes, observados como forças que forçam corpos individuais e coletivos à adequação social, esses poderes tornam dócil a corporeidade humana, a qual se torna passível de submissão, utilidade, transformação e aperfeiçoamento (FOUCAULT, 2004, p. 126). A imposição de adequação encontra respaldo na educação, assim como, também, na religião, que são elementos representativos da cultura de uma determinada sociedade. Enquanto tais, formam conexões, de estrutura rizomática, com a concretude de formas da prática social e de convivência. Aqui, então, têm-se as representações simbólicas, que aqui são definidas como os significados conferidos a determinada pessoa, comportamentos ou fatos específicos, condizentes ou não com o corpo social em que tal indivíduo está inserido. No plano simbólico, a religião, por exemplo, reveste-se com uma conotação educativa, também disciplinadora. Sua inserção na cultura ocorre quando intenta estabelecer valores e normas, “ditando hábitos e costumes, normatizando corpos e esculpindo mentes, numa escalação axiológica que regra comportamentos” (ALMEIDA, 2006, p. 59 e 72). Com isso, os dogmas religiosos alcançam e influenciam a compreensão das pessoas, especialmente em como pautar as relações caracterizadas pelo gênero – no prisma binário, entre homens e mulheres.

A educação, seja ela formal ou informal, exerce a função de transmitir e veicular as normas de comportamento e a convivência de determinado grupo social. Assim, por meio da educação, alicerçam-se valores culturais e religiosos, em defesa de uma determinada ideologia

⁴ A expressão civilização apresenta várias problemáticas, especialmente no pensamento decolonial, em que se questiona o que se define como civilizado.

e são configurados os parâmetros de “um espaço essencial de inculcação moral [...], nas quais também se ancoram as relações de poder” (ALMEIDA, 2006, p. 59).

Frente a tal perspectiva religiosa e educativa, homens e mulheres, por sua vez, “convergem para si o imaginário social que lhes atribui simbologias próprias ao que se espera de seu sexo” (ALMEIDA, 2006, p. 59), dentro do espectro disciplinador mencionado.

Nesse cenário, compreende-se que a educação direciona, ideologicamente, os corpos a um determinado projeto. E aqui se alerta para o seguinte: a educação, assim como a religião, por muito, foram consideradas como porta-vozes de uma aparente neutralidade – com vistas à manutenção da convivência pacífica no meio social. Sob tal justificativa, são encobertos mecanismos e interesses invisibilizados por um manto encantado da imparcialidade (BENTO, 2007, p. 55). A normalização de comportamentos indicados pela representação simbólica reflete-se no olhar dominante nas relações de poder, em que se atribui defeitos e qualidades. Na sequência, à medida que determinada conduta é tida por “normal”, “correta”, ou, ainda, “errada” ou “desviante”, há a repressão e sanção com a mesma força com a qual é criado tal esquema de simbologias nas relações humanas. No entanto, ao mesmo tempo em que esse discurso “neutro” confere normalidade a determinados comportamentos, também suprime a humanidade de outras ações. Assim, é nítido que não descrevem uma situação de “anormalidade”, ou de pecado ou de incorreção: mas, sim, produzem tal situação (BENTO, 2007, p. 55).

Ao se analisar, por esse prisma, o meio pátrio social, político e jurídico em que se encontram *mulheres*, é possível identificar as representações simbólicas estabelecidas pelos parâmetros morais da religião e da educação, as quais refletem nos discursos normativos que visam a manter padrões de seus comportamentos.

E mais: essa normatização de condutas transborda a fala e se concretiza em “ações concretas e atitudes discriminatórias difíceis de serem detectadas, porque são encobertas de poder inerentes à orientação e protagonismo sexual, nas quais as mulheres representam a parcela sobre a qual se exerce a dominação sexual” (ALMEIDA, 2006, p. 59). De plano, vê-se claramente que as representações simbólicas referentes ao sexo feminino emergem como categorizações distintas do mundo masculino, pois são interpretadas como portadoras de diferenças relacionais (ALMEIDA, 2006, p. 55).

A transformação do sujeito para seu pertencimento em uma cultura envolve a sua inserção e adaptação uma estrutura sistêmica de formas de interação e de forças e processos de aprendizagem que é a socialização. Assim, a socialização contempla uma infinidade de

instituições e lugares pedagógicos além da família, da igreja e da escola, englobando uma ampla e variada gama de processos educativos (MEYER, 2009).

Esse conjunto educacional de normas disciplinadoras, dependendo do contexto social da localidade, apresenta orientações de posturas e convivências que determinam o que estaria certo e o que estaria errado em uma determinada relação humana, individual ou coletiva. E o significado de tais orientações são produzidos constantemente pela materialidade, seja no ensino formal, seja no ensino informal, especificamente no que se refere ao gênero.

Em tal espectro e para este trabalho, assim, compreende-se o gênero como performatividade⁵, enquanto “[...] construção social que é produzida pela repetição de determinadas maneiras de fazer o gênero que criam uma série de efeitos que são tomados como essenciais” (OLIVEIRA, 2017, p. 13-14). Nessa repetição estética e sensível, os gêneros são constantemente construídos e referenciados na performatividade como “[...] se houvesse neles uma originalidade do qual o gênero seria cópia, de dois modelos distintos: o masculino e o feminino. Pelo contrário, são citações, as cópias que criam a ideia de que existe um original a ser copiado” (OLIVEIRA, 2017, p. 14).

Dessa compreensão de gênero, essa pesquisa questiona o delineamento do ensino do Direito no Brasil, enquanto uma rede social significativa, pela noção de disciplina foucaultiana, com apoio em modelos de pedagogias disciplinadoras. Para tanto, este é um estudo preliminar, apontando indícios a serem seguidos por pesquisas posteriores. Assim, a meta deste trabalho não é o exaurimento do tema, mas a abertura das discussões. Para esses apontamentos, a metodologia deste trabalho apresenta-se de abordagem indutiva, com procedimento cartográfico da experiência-ação das pesquisadoras, que é costurada pela afecção: não significa somente a busca de um retrato da realidade, mas é a própria realidade em movimento. Como método de pesquisa, a cartografia traz o próprio sujeito pesquisador, que se afeta, é afetado e afeta a realidade (ROMAGNOLI, 2009), diferenciando-se dos métodos de pesquisa tradicionais, que se pautam pela neutralidade na pesquisa ou pela mera descrição do objeto ou do sujeito pesquisado. Desse modo, “[...] a cartografia permite então problematizar os nossos modos de ser e agir, nos ajudando a reconhecer como reproduzimos ou não a subjetividade dominante, como a disputa de forças sociais nos compõem na vida, e no caso, na pesquisa” (CINTRA, 2017). Assim, reflete-se o Ensino do Direito, por meio de observações, ensino e pesquisa, levantando indícios e inquietudes de investigação científica sobre como a formação

⁵ A performatividade, para esta pesquisa, alinha-se à perquirição trazida por Judith Butler (cf. BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990).

do Direito pode incidir na subjetividade das acadêmicas. A relevância da pesquisa se justifica na sua potencialidade de verificar como normas de gênero chegam nas pessoas acadêmicas do curso, o que é imprescindível para se verificar o compromisso relacional da rede mencionada para com as pessoas que estão neste sistema educacional, especialmente no que diz respeito às normas de gênero.

1. Práticas pedagógicas: processos de integração psicossocial ou de produção de corpo dócil

Os processos educativos verificados na estrutura sistêmica podem ser denominados intencionais e não-intencionais, dependendo da voluntariedade ou da consciência com que os valores são apreendidos pelo sujeito. Além disso, na própria formação intencional, podemos também encontrar processos intencionais e não-intencionais (MEYER, 2009), quais sejam os elementos de socialização compreendidos pelo currículo formal, estabelecido pelo Estado, ou pelo currículo oculto, que representa as interações sociais. O questionamento acerca da formação não intencional passou a ser feito há pouco tempo no que se refere ao gênero, raça e sexualidade, em que tais fatores promovem importante produção de identidades (MEYER, 2009). A par disso, em tais processos, a percepção do sujeito acerca de seu reconhecimento pelas outras pessoas e/ou de pertencimento em uma instituição ou situação vital é facilitada ou dificultada pela forma com que a rede social significativa se apresenta a ele.

Nesse prisma, há, ocultamente, formas de interação educacional, no âmbito formal, que consubstanciam tanto o caráter disciplinador, o orientador e o patologizante mencionados: a pedagogia da sexualidade, a pedagogia da desumanização, a pedagogia do insulto e a pedagogia do armário. A pedagogia da sexualidade, no dizer de Louro (1999, p. 31), caracteriza-se “[...] pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”. A pedagogia da desumanização, por sua vez, contempla a visualização do outro, do considerado diverso pelas normas disciplinadoras, como um ser abjeto, na concepção de Butler (2011). Assim, verifica-se a indiferença em relação a eventual sofrimento do outro. Além disso, percebe-se a cumplicidade para com aquele que, eventualmente, atua de modo violento contra o corpo do outro, em um autêntico “estado de alheamento, isto é, uma atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela

desqualificação do sujeito como ser moral, não reconhecido como um agente autônomo ou um parceiro” (COSTA, 1997, p. 70). A pedagogia do insulto forma-se com “piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes”. Essas expressões são fortes instrumentos para o silenciamento e a submissão dos corpos (SULLIVAN, 1997). A pedagogia do armário, finalmente, propõe-se a direcionar “regula a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo, ao silêncio ou expondo-as ao desprezo público – e, não raro, a tudo isso. Por outro, privilegia as que se mostram conformadas à ordem heterossexista e reforça as instituições e os valores heteronormativos” (JUNQUEIRA, 2009, p. 210).

Essas pedagogias envolvem estratégias sutis, refinadas e naturalizadas, exaustivamente repetidas e atualizadas que quase não percebemos como tais, mas que reproduzem violências no meio acadêmico. E essas formas de ensino, que representam poderosos mecanismos de controle social, disciplina e normalização de condutas, presentes na forma de interação dos professores com seus pares e desses com a classe discente, estimulam processos educativos potentes quando se trata de instituir relações entre corpo, gênero e sexualidade (MEYER, p. 2009).

Na Pedagogia, a descrição do espaço acadêmico não é a de transformar realidades ou de promover potencial evolução em determinado grupo social. Atualmente, consolida-se a ideia de que a escola não somente transmite ou constrói conhecimento, “mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14). E essa descrição e uma análise objetiva dos formatos acadêmicos é essencial para que se questione suas lógicas e compromissos, enquanto “campo que se constitui historicamente como um espaço disciplinador e normalizador” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Na história acadêmica do Brasil, há alguns fatores históricos que destacam o mencionado caráter da educação brasileira. Por conta da ditadura militar, os cursos superiores de formação de professores passaram a ter currículo obrigatório, ao contrário do caráter multidisciplinar que respalda a educação em outros países democráticos. Nas décadas de 60 e 70, os Ensinos Superior e Médio foram amplamente modificados, com redução do conteúdo de humanas, além de determinados textos serem considerados “subversivos”. Além disso, no que se refere às formas de interação entre os sujeitos educacionais e a arquitetura do espaço acadêmico, houve dois projetos possíveis: o denominado escola nova, de espaços abertos e

com a opção de flexibilização curricular; o outro, chamado de polivalente ou econômico, aproveitava todo o espaço e isolava cada sala – sendo este o escolhido pelo governo ditatorial⁶.

Desse cenário, extrai-se que a formação acadêmica do Brasil se inclinou à estruturação de seus processos de aprendizagem a crenças disciplinadoras e maniqueístas, advindo de uma dinâmica de interação, valores e normas, responsável por caracterizar o que seria o comportamento ou o corpo “padrão” e o que seria o comportamento ou o corpo “errante”, na redução da figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”). Em tal compasso, o “outro” era caracterizado como aquele ou aquela que não se sintonizasse com o sistema hegemônico de valores defendidos pelo que se entende como padrão (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Nesse ponto, resta registrar que, de plano e no recorte do medievo europeu, o espaço escolar, enquanto espaço público, era um espaço exclusivamente masculino, nos quais as meninas e mulheres não tinham o direito de ingressar – tanto que as primeiras reivindicações das mulheres, registradas pelo profeminismo, referem-se ao direito à educação. Daí, também, compreende-se que a internalização dos corpos que possuem direitos à educação acaba refletindo no imaginário social, o qual, sem questionamento, assimila o corpo/comportamento padrão e o corpo/comportamento do outro. Aqui, então, tem-se o corpo do outro enquanto o corpo da mulher. Empiricamente, da ideia de corpo diverso, verifica-se que são considerados textos “desnecessários” aqueles que contam as histórias das mulheres, suas lutas e, especialmente, sobre os seus direitos. Diante disso, o campo escolar configura-se um espaço invisibilidade e silenciamento daquele corpo, que acaba, em sua ânsia de pertencimento, respaldando-se na heterodesignação, acompanhando Simone de Beauvoir, para conseguir trilhar os caminhos de formação. Em outras palavras, também pode-se apontar que o espaço se torna um campo de “opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões” de estudantes que “vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a

⁶ Pelo início do século passado, “os espaços escolares tinham fachada monumental, janelas verticais, jardins e pátios internos. Mesmo as construções modernas e de ângulos retos dos anos 1950 e primeira metade dos anos 1960 mantinham áreas livres e salas ventiladas. Por economia para expansão e alinhamento à ideologia de formação individualizada, isso tudo foi considerado supérfluo”. Ademais, “Na escola, ela vê uma “verdadeira luta” dos educadores para romper com a verticalização hierárquica e a segmentação das aulas, mas diz que as iniciativas ainda não encontram respaldo no sistema educacional”. Cf. <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/nao-se-fez-%E2%80%A8tabula-rasa/>

omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado” (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

2. Currículos e pedagogias no ensino de direito: reflexões cartográficas

No questionamento do que se aprende e o que se deve aprender, temos os chamados currículos formal, oculto e de ação. Currículo é um artefato político, de produção cultural e mediante prática discursiva, que comporta a organização do conhecimento oficial de determinada formação. De outro modo, pode ser reconhecido como o conjunto de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos que serão ministrados no campo acadêmico para fins de formação educacional e profissional.

Por esse prisma, alerta-se para o fato de que a formação educacional, especialmente no que se refere a uma profissão, não contempla somente os conhecimentos produzidos na área em específico, mas também os comportamentos e os sujeitos que manejam o instrumental profissional. O campo da educação formal, portanto, nunca é somente o aprendizado técnico, mas também, e especialmente, o aprendizado interacional entre pares. Nessa linha de pensamento, considera-se que a definição do currículo acima afirmada contempla o currículo oficial – o qual, como visto, não é integrado por toda a aprendizagem da formação acadêmica. Assim, surge a formação do que se chama de currículo oculto. O currículo oculto é formado pelas peculiaridades do campo acadêmico, as quais, extrapolando os aspectos daquele ambiente e do currículo oficial, contribuem e reforçam, implicitamente, aprendizagens sociais relevantes. Assim, aprende-se, do currículo oculto, atitudes, comportamentos, valores e orientações, especialmente o conformismo, a obediência, o individualismo. Além disso, “aprende-se, no currículo oculto como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (JUNQUEIRA, 2010, p. 209).

Contudo, em uma perspectiva maior que envolve os currículos mencionados, a análise da trama do cotidiano acadêmico demonstra um complexo de situações e procedimentos pedagógicos e curriculares (ora mais explícitos, ora mais implícitos) intimamente atrelados a processos sociais reveladores de marcadores discriminatórios. O ambiente acadêmico, assim, pode formar e aprofundar “diferenças, distinções e clivagens sociais que interferem, direta e indiretamente, na formação, no desempenho escolar de cada um/a e na desigualdade da distribuição do “sucesso” e do “fracasso” escolar” (JUNQUEIRA, 2010, p. 210).

É dessa percepção que surge a ideia de que, da interação entre os dois currículos, tem-se o que Junqueira chama de “currículo em ação”, tido como “a pluralidade de situações de aprendizagem (formais e informais, planejadas ou não, dentro e fora da sala de aula), no âmbito das quais constroem-se saberes, sujeitos, identidades, diferenças, desigualdades, hierarquias e aprofundam-se processos de marginalização e exclusão” (JUNQUEIRA, 2010, p. 209). É o que “ocorre de fato nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e compreensões subjacentes, e não o que era desejável [...] e/ou o que era institucionalmente prescrito” (GERALDI, 1994, p. 117).

E como pensar o Direito a partir desse cenário?

Percebe-se, na forma jurídica, que a idealização de uma forma de ser, conhecer e estar no mundo produz silenciamento e exclusão – o que se caracteriza como discriminação e violência contra aquele sujeito que não se enquadre ao modelo padronizador, especialmente em razão da condição social da pessoa humana e sua necessidade de aceitação e pertencimento. Em decorrência disso e somada a tal percepção, pode-se afirmar que a violência também é reforçada àquele que, além de não se enquadrar no modelo idealizado, também não se adequa ao formato de interação destinado a ele em virtude da dissociação inicial – se não se enquadra ao modelo proposto, deve-se, então, invisibilizar-se e silenciar-se.

Muitos fatores ocasionam a contemplação da mulher como o outro, aquele secundário no papel educacional. Aqui, contudo, apontam-se dois fatores relevantes: o histórico e o epistêmico. Como mencionado, não era reconhecido o direito à educação às mulheres, situação que começou a mudar com a separação do Estado e da Igreja. Apesar da mudança material e jurídica, parte do imaginário social ainda resiste na ideia de o lugar das mulheres não é no espaço público, mas no privado. Atrelado ao fator histórico, está o fator epistêmico condizente a determinadas características humanas e o modo de se fazer ciência. O formato moderno do pensamento científico hegemônico, em que se prima pela objetividade, pela certeza e pela fragmentariedade do conhecimento, vem sendo questionado em suas verdades e em sua eficácia, pelo fato de desconsiderar aquilo que é subjetivo, complexo, incerto e holístico. Há, aqui, uma crise de como analisar o objeto de pesquisa: se pelas suas partes ou pelo todo; se por seu modo estático ou pelo modo dinâmico; se por seus objetos ou por suas conexões. Pelo pilar da objetividade, ainda, pode-se contemplar a contraposição aparente ao eixo da subjetividade; esta, considerada da natureza feminina; aquela, da masculina. Autores do pensamento sistêmico defendem que a denominada cultura patriarcal e a supremacia do racionalismo estão em crise exatamente porque reconhece tais valores como masculinos, em detrimento do

feminino, como a intuição, a criatividade, a sensibilidade, a emotividade e todos estados ampliados de percepção da consciência. Assim, pode-se afirmar, por um complexo de valores que minoram a importância daquilo que é relegado como feminino, de como a prioridade do que é masculino afeta o imaginário social e, também, as práticas sociais e profissionais (HARAWAY, 1995).

No entanto, a polarização de tais características reduz a pessoa humana em razão de sua identidade ou expressão de gênero, não concebendo que a humanidade se perfaz em uma constelação de peculiaridades, as quais são humanas, e não necessariamente masculinas ou femininas⁷. É a partir de tal panorama que se contempla o Direito, enquanto formado e formatado, bem como reproduzido, pelo viés da redução da humanidade e pela perspectiva limitada – pois única – de quem é a pessoa humana. Pelo currículo oficial do Direito, tem-se a estruturação de aprendizagem baseada em teorias jurídicas, legislação brasileira e práticas judiciais e extrajudiciais. Daí, tem-se a inquietude de quais são as teses fundantes de tais teorias, qual os motivos e os valores expostas pelo arcabouço normativo do Brasil e como são praticados os atos necessários às profissões jurídicas. No que se refere à legislação, é visível o aperfeiçoamento do campo jurídico na questão de gênero. Percebe-se, assim, a assimilação de determinados ideais políticos e sociais, que promoveu alguns questionamentos sobre a formação do próprio Direito na insurgência de se visibilizar a mulher e perquirir sobre o modelo masculino tido como universal, como único ponto de referência. No entanto, ainda não suficiente para a evolução de alguns valores sociais atinentes a determinadas temáticas, visto que contempla um perigoso discurso do feminismo liberal.

Quanto ao currículo oculto, em estudos voltados à área de ciências humanas, é habitual a consideração de que uma comunicação não violenta é dificultosa para os profissionais do Direito em razão do caráter da relação de poder que forma a legitimidade do Direito – o monopólio da violência, por parte do Estado, e o monopólio das exigências de comportamento, por parte do Direito. Para tanto, trazem-se reflexões das pedagogias mencionadas acima, que também são percebidas no ambiente universitário. A pedagogia da sexualidade é ensinada já pelo ordenamento jurídico, quando, apesar de prescrever a igualdade entre homens e mulheres, apresenta expressa menção de união estável e casamento entre mulher e homem. Apesar do reconhecimento da união estável homoafetiva, essa legitimação ocorreu na esfera

⁷ Afeta a como é a construção da masculinidade e feminilidade no meio social atual, com os devidos recortes.

interpretativa, sem alteração do texto legal ou constitucional. Simbolicamente, a um Estado Democrático de Direito, a segurança simbólica encontra-se expressa no direito positivo.

Por conseguinte, não são raras as falas que contemplam, aqui, a pedagogia do insulto para com as pessoas de dissidências sexuais. Torna-se, então, adaptável que um acadêmico homossexual incorpore a homonormatividade⁸ para que possa sair ileso de tais pedagogias.

Da mesma forma, a pedagogia do insulto atinge as mulheres, alvo de piadas sobre inferioridade, submissão, fraqueza. Além disso, há expressões mencionadas por professores de provocar a redução da humanização das acadêmicas, pela pedagogia da desumanização. Um exemplo disso é referir que um homem, quando aprisionado, vai se tornar “mulherzinha” na cadeia – em clara referência ao estupro que um homem pode sofrer, quando encarcerado⁹.

Tal cenário pode ser observado em pesquisas que estão sendo realizadas sobre o tema.

Em 2019, a pesquisa “Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?”, realizada pelo Grupo de Pesquisa e Estudos de Inclusão na Academia (GPEIA), buscou compreender de que forma o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo é marcado por dinâmicas de gênero. Das conclusões da pesquisa, extrai-se que:

Ao identificamos no ambiente da universidade e, mais especificamente, no ensino do direito, os padrões, os comportamentos e as nuances das interações sociais de gênero que estão escondidos, descortinamos a existência do já mencionado “currículo oculto”, ou seja: padrões de comportamentos, normas sociais, expectativas e visões de mundo que impactam o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que sistematicamente reproduzem relações de poder e reforçam estereótipos e dinâmicas de gênero socialmente estabelecidas (GPEIA-USP, 2019).

Outra pesquisa sobre o tema foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação de Grazielly Alessandra Baggenstoss. Objetivando compreender as ocorrências de discriminação na formação em Direito, a pesquisa foi intitulada “Ensino do Direito na Universidade Federal de Santa Catarina: o exame sobre o currículo de ação pela perspectiva de gênero no ano de 2018-2019”, com incentivo pelo PIBIC/CNPq, com as bolsistas Tamara Freitag, Clara Lucia Fantini e Marina Zimmermann Kohntopp.

⁸ A homonormatividade é uma categoria definida por Duggan (2003) e que, integrada à heteronormatividade, significa a postura adotada pelas pessoas homossexuais, sejam lésbicas ou gays, a fim de que sejam aceitos dentro da normatividade heterossexual.

Cf. OLIVEIRA, 2013.

⁹ Na análise do discurso de tal expressão, entende-se que o corpo do homem, para se tornar estuprável, passa pelo simbólico de tornar-se “mulher”.

A pesquisa, iniciada no segundo semestre de 2018 e finalizada no segundo semestre de 2019, guiou-se por teorias pós-estruturalistas, compreendendo o sujeito como constituído e constituinte da realidade. Direcionando-se pelo descritor gênero como o compilador das categorias, o currículo oficial do CCJ da UFSC pautou-se por dois eixos: a observação documental da bibliografia básica dos planos de ensino das disciplinas (que variava de acordo com cada docente) e a coleta via formulário do Google de dados anônimos (por link exclusivo de acesso) contendo as narrativas de alunas do curso sobre currículo oculto.

Como resultados acerca das narrativas, descreve BAGGENSTOSS (2020) no referente ao gênero:

Quando não descritas pela idealização ou conformação, as frases produzem a objetificação e a inferiorização das mulheres, como por exemplo: “Mulher é como bicicleta, não se empresta”; “Preso na cadeia vira moça”, “É mentira que eu não contrato mulheres, eu até contrato, mas elas não aguentam a pressão”, “Feministas se vitimizam, o que elas dizem é tudo mentira, vitimização”, “a carne nova chegou bem esse ano’ (homem branco hetero sobre as calouras)”; “O Congresso é um bom lugar para encontrar marido, meninas”, “A Lei Maria da Penha só serviu pra aumentar os casos de violência doméstica”, “Eu não contrato mulheres, choram muito”; “Cuidado, homens! Mulher é chave de cadeia”.

Na articulação com raça, a pesquisa trouxe que:

As frases racistas, em um viés interseccional, também são graves, consistindo em violência para homens e mulheres negras, em afronta à pessoa, ao seu corpo, ao seu conhecimento, à sua existência (como “Lombroso foi um gênio”). São frases de hipersexualização e objetificação das mulheres negras, inferiorização intelectual (“Ele é cotista, só por isso conseguiu passar no vestibular”), menosprezo às reivindicações de respeito (“‘É muita vitimização’ enquanto alunos criticavam falas racistas”) (BAGGENSTOSS, 2020).

Em que pese seja imperiosa a necessidade de maiores estudos sobre a reflexão, pode-se, empiricamente, inferir previamente que a formação jurídica se perfaz, assim, em um ambiente obstinado à produção, reprodução e atualização de parâmetros de relevância de quem é (aparenta) ser bem sucedido na área jurídica e de exigências de masculinidade e feminilidade. Nesse sentido, assim como observado no currículo oficial, pode-se afirmar que o Direito também reforça parâmetros da heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2010)¹⁰. E, destaca-se: não é algo originado no próprio Direito; mas sim a reprodução de regras habituais evidenciadas no

¹⁰ O padrão característico desses critérios identitários, veiculado pelo sistema *mainstream*, é a heteronormatividade, a qual se consubstancia em um conjunto de agências, informais e institucionalizadas, por meio de discursos, valores, práticas e procedimentos, por meio das quais a heterossexualidade e suas consequências são impostas e vivenciadas como a única opção natural e legítima de expressão, assim como aquilo que entendemos como algo de mulher ou algo de homem – feminino/ masculino. Cf. JUNQUEIRA, 2010, p. 209.

meio cultural brasileiro. Podemos, então, denominar de jusnormatividade essa conjunção das exigências de comportamento daquele que está no meio jurídico e da heteronormatividade, condiz com disposições (discursos, valores, práticas etc.) por meio dos quais tais comportamentos são instituídos e vivenciada como única possibilidade legítima de prática jurídica, além de identidade de gênero e de identidade sexual (JUNQUEIRA, 2010, p. 212-213). E aquele que não se submete a tais agências, acaba sendo alvo de opressões veladas, sob a roupagem de “brincadeiras”, as quais “[...]constituem-se poderosos mecanismos de objetivação, silenciamento, dominação simbólica, normalização, marginalização e exclusão” (JUNQUEIRA, 2010, p. 212-213). É a partir desse cenário que se faz extremamente urgente o reconhecimento dos corpos que existem e sobrevivem, cujo silenciamento, por vezes, por conta de uma ideia enraizada, é compreendido como supostamente natural.

Considerações Finais

O enquadramento do ensino do Direito brasileiro situa-se, epistemologicamente, no modelo cartesiano de fração de conhecimento e de acepção de corpos, tendo, como direcionador principal, o corpo que apresente dissidências sexuais. E isso em virtude não só do currículo oficial, mas também por conta do currículo oculto, cuja combinação surge o currículo de ação. É possível, ainda, compreender, que as práticas de modelos de pedagogias disciplinadoras, nesse âmbito acadêmico, detêm o potencial de estabelecer a disciplina pretendida à docilização dos corpos, provocando, por conseguinte, uma insensibilidade quanto ao estado e situação da própria pessoa dentro do sistema educacional e profissional. É o que se percebe pelas pesquisas realizadas pelo GPEIA/USP e pela UFSC: comportamentos que são legitimados em uma lógica hierarquizante e, por vezes, discriminatória. A extensão de tal consequência, ainda a ser investigada, pode moldar a ausência de sensibilidade dos egressos de tais cursos para enfrentar questões que requeiram o processo contrário da desumanização.

Diante disso, da experiência-ação das pesquisadoras e amostras de pesquisas acadêmicas apresentadas, tem-se como tal o sentido para pesquisas empíricas posteriores. Contudo, desde já, marca-se a preocupação com que relações sociais e profissionais são travadas dentro de sala de aula, diante da perspectiva apresentada. Entende-se, com isso, que a ocupação de espaços não é suficiente e nem saudável aos corpos dissidentes. É preciso compreender a articulação de fatores sistêmicos que desencadeiam os modelos pedagógicos mencionados. Enquanto rede social significativa, a instituição educacional e seus atores

possuem a função de influenciar diretamente o sentimento de identidade, pertencimento, autoestima e competência de um indivíduo. É necessário que os espaços educacionais, especialmente na esfera jurídica, sejam reconhecidos e respeitados como legítimos aos corpos que o ocupam – especialmente para que, no Direito, as práticas correspondam ao seu discurso de dignidade da pessoa humana.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Os paradigmas da submissão: mulheres, educação e ideologia religiosa – uma perspectiva histórica. In SILVA, Gilva Ventura da; NADER, Maria Beatriz; FRANCO, Sebastião Pimentel (org.). **História, mulher e poder**. Vitória: Edufes; PPGHis, 2006, p. 59 e 72.

BAGGENSTOSS, Grazielly Alessandra. **O ensino de direito na UFSC: um exame sobre os currículos formal e oculto**. Disponível em <<https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/o-ensino-de-direito-na-ufsc-um-exame-sobre-os-curriculos-formal-e-oculto-25062020>>. Acesso em 20 jul 2020.

BENTO, Berenice. Corporalidades transexuais: entre a abjeção e o desejo. In WOLFF, Cristina Schibe; FÁVERI, Marlene de; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. **Leituras em rede: gênero e preconceito**. Florianópolis, Editora Mulheres, 2007.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"**. New York: Routledge, 2011.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **Ética**. Brasília: Garamond, 1997.

DUGGAN, L. **The twilight of equality: neoliberalism, cultural politics and the attack on democracy**. New York: Beacon Press, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GERALDI, Corinta. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Proposições**, Campinas, v. 5, n. 3 [15], nov. 1994.

GPEIA-USP. **Interações de gênero no ensino jurídico: um convite à reflexão**. Disponível em <<https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/interacoes-de-genero-no-ensino-juridico-um-convite-a-reflexao-03122019>>. Acesso em 20 jul 2020.

HARAWAY, D. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 22 fev. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico**. Espaço do currículo, v.2, n.2, pp.208-230, setembro de 2009 a março de 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MCNAMEE, S. A reconstrução da identidade: a construção comum da crise. In MCNAMEE, S; GERGEN, K. **A terapia como construção social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo; CREPALDI, Maria Aparecida. O mapa de rede social significativa como instrumento de investigação no contexto da pesquisa qualitativa. **Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 84-98, ago. 2012.

OLIVEIRA, João Manuel de. Cidadania sexual sob suspeita: uma meditação sobre as fundações homonormativas e neo-liberais de uma cidadania de "consolação". **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 68-78, 2013.

_____. **Desobediência de gênero**. Salvador: Editora Devires, 2017.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 28, jan./jun. 2007.

SLUZKI, CE. **A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SULLIVAN, Andrew. **Praticamente normal**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.