



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS  
DEPARTAMENTO DE DIREITO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE  
CEP 88040-900 - FLORIANÓPOLIS – SC  
TELEFONE (48) 3721-9292 E-mail: [dir@ccj.ufsc.br](mailto:dir@ccj.ufsc.br)

## SELEÇÃO DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – 2018/2019

A PROFESSORA GRAZIELLY ALESSANDRA BAGGENSTOSS, no uso de suas atribuições, conforme disposto no item 3.6.5 do Anexo III da RESOLUÇÃO NORMATIVA N° 17/CNPq, DE 06 DE JULHO DE 2006, no artigo 17 da RESOLUÇÃO NORMATIVA N° 39/CUn, DE 20 DE MAIO DE 2014 e no item 6.3.1 do Edital Propesq n° 01/2018 torna pública a abertura das inscrições e estabelece as normas para realização de processo seletivo destinado a classificar alunos que irão desenvolver atividades de iniciação científica nos semestres de 2018/2 e 2019/1.

### 1. DO OBJETO DA SELEÇÃO

- 1.1. O presente processo seletivo tem como escopo formar lista classificatória para o preenchimento de vagas de iniciação científica, em convênio com o CNPq, nos termos do Edital Propesq n° 01/2018.
- 1.2. O projeto de pesquisa da professora orientadora se encontra em anexo.
- 1.3 O plano de trabalho dos pesquisadores de iniciação científica será acordado entre orientadora e estudante e nos termos do estabelecido no cronograma do projeto.

### 2. DAS VAGAS

2.1. A professora orientadora possui:

- a) 1 (uma) vaga de PIBIC para bolsista (classificada e aprovada), de acordo com o resultado PIBIC 2018/2019.
- b) 1 (uma) vaga de pesquisador(a) voluntária(o), em que a pesquisa poderá ser desenvolvida conforme explicitado em <http://voluntario.ufsc.br>, de acordo com o Projeto de Pesquisa em anexo.

*lilith*

### 3. DA CARGA HORÁRIA E REMUNERAÇÃO

3.1. O aluno exercerá suas funções em 20 (vinte) horas semanais durante um ano.

3.2. Para a vaga remunerada, a realização da pesquisa dará direito a uma bolsa mensal no valor total de R\$ 400,00 (Quatrocentos Reais), conforme atual tabela do CNPq.

### 4. DOS PRÉ-REQUISITOS PARA O PROCESSO SELETIVO E CLASSIFICAÇÃO

4.1. **Ser selecionado e indicado** pela professora proponente contemplado que irá orientá-lo;

4.2. **Ser estudante regularmente matriculado** em curso de Graduação da UFSC;

4.3. Preferencialmente **não ter previsão de concluir o curso de graduação** durante a vigência da bolsa. Caso isso ocorra, o orientador deve solicitar a substituição ou cancelamento da bolsa nos últimos dez dias do mês anterior à colação de grau;

4.4. Ter o currículo cadastrado e atualizado **na Plataforma Lattes do CNPq** no ano corrente (em caso de atualização é importante, ao final da edição, clicar em “Enviar ao CNPq”, pois caso contrário o Lattes mantém o status “Em preenchimento”, inviabilizando o cadastro do bolsista);

4.5. Possuir **conta corrente própria e ativa no Banco do Brasil** no momento da entrega do Termo de Outorga. Contas bancárias conjuntas, contas poupança ou contas em outros bancos não serão aceitas e impossibilitam o pagamento;

4.6. **Dedicar-se às atividades acadêmicas e de pesquisa;**

4.7. **Não possuir**, durante a vigência da bolsa (vide item 3), vínculo empregatício ou bolsa de outro programa de Iniciação Científica e/ou tecnológica, monitoria ou extensão;

4.8. **Ter bom desempenho acadêmico.** Não poderá ser indicado como bolsista aluno com IAA inferior a 6,0 ou média inferior à do seu respectivo curso de graduação;

4.9. Não ter relação de parentesco direta com o(a) orientador(a), o que inclui cônjuge, companheiro(a) ou parente em linha reta, colateral ou por afinidade, até o terceiro grau, inclusive;

4.10. Não pode ser indicado bolsista que já tenha sido excluído uma vez do PIBIC, PIBIC-Af, BIPI ou PIBITI no período de vigência da bolsa por substituição ou cancelamento;

4.11. Poderá ser excluído do sistema no corrente ano, ficando impossibilitado de receber bolsa, um mesmo bolsista que tenha sido simultaneamente indicado por dois orientadores, se for caracterizada má fé.

### 5. DAS INSCRIÇÕES

5.1 As inscrições deverão ser realizadas no período de 13 a 23 de julho de 2018, até 23h59, impreterivelmente, por meio do e-mail [lilith.ufsc@gmail.com](mailto:lilith.ufsc@gmail.com), anexando os seguintes documentos:

5.1.1. Ficha de inscrição preenchida (Anexo A deste edital), devidamente assinada e digitalizada;

5.1.2. Histórico escolar atualizado;

- 5.1.3. Espelho de matrícula com os horários das disciplinas em que o candidato está matriculado;
- 5.1.4. Currículo extraído da Plataforma Lattes/CNPq (<http://lattes.cnpq.br/>); e
- 5.2 A lista com as inscrições deferidas será publicada no dia 25 de julho de 2018 pela Secretaria do Departamento de Direito (mural e/ou site [www.ccj.ufsc.br](http://www.ccj.ufsc.br)) e pela página do Liliith: Núcleo de Pesquisa em Direito e Feminismos (<http://liliith.paginas.ufsc.br>).

## **6. DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**

### **6.1. Compete à(ao) bolsista:**

- 6.1.1. Executar o projeto aprovado, com uma carga horária de 20 horas semanais, de acordo com o Plano de Atividades previsto, sob a orientação do(a) orientador(a);
- 6.1.2. Bolsistas do PIBIC/CNPq são responsáveis por efetuar o aceite (ativação) da bolsa na Plataforma Carlos Chagas até o dia 15 subsequente à sua indicação em resposta ao e-mail proveniente do CNPq. O descumprimento desse item acarretará no não pagamento de bolsa referente ao mês corrente. O CNPq não realiza pagamento retroativo nestes casos;
- 6.1.3. Manter atualizados seus dados pessoais e bancários junto à Plataforma Carlos Chagas, quando for o caso, bem como informar seu orientador para que o faça no Formulário IC Online;
- 6.1.4. Devolver ao CNPq ou à UFSC, em valores atualizados, mensalidades recebidas indevidamente quando os requisitos e compromissos assumidos não forem cumpridos;
- 6.1.5. Apresentar o resultado de seu Plano de Atividades na forma de um Relatório Final de pesquisa e no Seminário de Iniciação Científica da UFSC, a ser realizado em outubro do ano seguinte ao início da vigência da bolsa sob as formas de resumo e vídeo e, se selecionado, na forma de apresentação oral.
- 6.1.6. Nos casos de substituição ou cancelamento, em até 30 dias, o bolsista que encerrou as suas atividades deverá apresentar o relatório das atividades desenvolvidas até a data da interrupção. No caso de substituição, para o bolsista substituto aplica-se o item anterior;
- 6.1.7. Fazer referência à sua condição de bolsista do CNPq e/ou Propesq/UFSC, quando for o caso, nas publicações e trabalhos apresentados.

### **6.2. Compete à orientadora:**

- 6.2.1. Orientar o bolsista nas distintas fases do trabalho científico;
- 6.2.2. Aconselhar e acompanhar o aluno na elaboração de relatório final técnico-científico e na apresentação do trabalho final no Seminário de Iniciação Científica (SIC);
- 6.2.3. Estar em atividade presencial na UFSC no período de vigência da bolsa solicitada.
- 6.2.4. Manter a orientação do trabalho por todo o período da vigência da bolsa.

6.2.5. O orientador poderá, com justificativa circunstanciada, solicitar substituição de um bolsista, podendo fazê-la por novo aluno para a vaga entre os dias 20 e o último dia do mês anterior ao início das atividades do novo aluno.

## 7. DA SELEÇÃO e DIVULGAÇÃO DO RESULTADO

7.1 A seleção dar-se-á mediante Avaliação Oral, em caráter CLASSIFICATÓRIO, que será realizada para aferir:

- a) os **conhecimentos gerais** do candidato sobre tema da pesquisa, por meio das informações constantes no projeto de pesquisa e nos planos de atividade;
- b) o **conhecimento específico da literatura selecionada** (lista em anexo);
- c) as **potencialidades** do candidato para a pesquisa; e
- d) a **história acadêmica do candidato**, comprovada mediante Curriculum Vitae et Studiorum (item 4.4), e sua **disponibilidade** de tempo para a dedicação às atividades de pesquisa.

7.2 A seleção será realizada no **dia 27 de julho de 2018 (sexta-feira) às 14:00h** pela orientadora na sala **320 do CCJ (3º andar)**.

§ 1º As candidatas e os candidatos terão sua entrevista avaliada com uma nota variável entre zero e dez.

§ 2º As entrevistas deverão ocorrer em ordem alfabética da lista geral de inscrições deferidas.

§ 3º A entrevista será pública, vedada a audiência dos demais candidatos participantes do processo seletivo.

7.3 O resultado final será publicado no dia 30 de julho de 2018 pela Secretaria do Departamento de Direito (mural e/ou site [www.ccj.ufsc.br](http://www.ccj.ufsc.br)) e pela página do Lilith: Núcleo de Pesquisa em Direito e Feminismos (<http://lilith.paginas.ufsc.br>).

7.3.1 A lista de classificados conterá todos os candidatos inscritos e será ordenada da maior para a menor nota.

7.4. Em caso de empate será considerado aprovado o candidato com o maior IAA.

7.5. O aluno selecionado somente poderá iniciar suas atividades após assinar o Termo de Compromisso.

7.6. O candidato deverá apresentar toda a documentação necessária e realizar todos os trâmites para a implementação da bolsa dentro do cronograma previsto no Edital Propesq 01/2018.

## 8. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

8.1 A condição de bolsista de pesquisa não gera vínculo empregatício com a Universidade, podendo o aluno ou o Departamento, pedir a dispensa do exercício das funções a qualquer tempo, mediante justificativa.

8.2 Quaisquer pedidos de reconsideração podem ser feitos diretamente ao professor responsável pelo processo seletivo em até 24 horas do ato a ser impugnado.

8.3. Esta seleção é válida para a vigência do Edital Propesq 01/2018.

8.4. Os casos omissos serão regulados pela RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 17/CNPq, DE 06 DE JULHO DE 2006, pela RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 39/CUn, DE 20 DE MAIO DE 2014 e pelo Edital Propesq nº 01/2018.

Florianópolis, 12 de julho de 2018.

GRAZIELLY ALESSANDRA BAGGENSTOSS

Coordenadora do Lilith: Núcleo de Pesquisas em Direito e Feminismos

Professora Adjunta – DIR/CCJ/UFSC

(Original firmado)

*lilith*

NÚCLEO DE PESQUISAS EM DIREITO E FEMINISMOS  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/CNPq

**ANEXO A**  
**FICHA DE INSCRIÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA 2018-2**

NOME DA(O) CANDIDATA(O)	
MATRÍCULA	
CURSO	
FASE DO CURSO	
E-MAIL	
TELEFONE	
LATTES	
POSSUI VINCULAÇÃO A GRUPO DE PESQUISA? QUAL?	

( ) DECLARO ESTAR CIENTE DAS NORMAS REFERENTES ÀS BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E DO EDITAL DE SELEÇÃO.

\_\_\_\_\_, data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ASSINATURA DA(O) CANDIDATA(O)

**ANEXO B**  
**CALENDÁRIO**

DATA	ATIVIDADE	ENDEREÇO
13/07 até 23/07, às 23h59	Inscrição	<a href="mailto:lilith.ufsc@gmail.com">lilith.ufsc@gmail.com</a>
25/07	Relação de inscrições deferidas	Mural do DIR ou <a href="http://www.ccj.ufsc.br">www.ccj.ufsc.br</a> e pela página do Lilith: Núcleo de Pesquisa em Direito e Feminismos <a href="http://lilith.paginas.ufsc.br">http://lilith.paginas.ufsc.br</a>
27/07	Avaliação oral	Sala 320, 14h00
30/07	Divulgação das listas de classificação	Mural do DIR ou <a href="http://www.ccj.ufsc.br">www.ccj.ufsc.br</a> e pela página do Lilith: Núcleo de Pesquisa em Direito e Feminismos <a href="http://lilith.paginas.ufsc.br">http://lilith.paginas.ufsc.br</a>

**ANEXO C**  
**LISTA DE LEITURAS PARA A AVALIAÇÃO ORAL**

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.

Disponível em [periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/4281/3238](http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/4281/3238)

MEYER, Dagmar Dagmar E. Estermann. 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).

Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação?

Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-83332018000200405&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-83332018000200405&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.

Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS - CCJ  
DEPARTAMENTO DE DIREITO - DIR**

**ENSINO DO DIREITO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA  
CATARINA: O EXAME SOBRE O CURRÍCULO DE AÇÃO PELA  
PERSPECTIVA DO GÊNERO NO ANO DE 2018**

Projeto de Pesquisa  
apresentado ao PIBIC/CNPq  
2018-2019.

**Professora Doutora** Grazielly Alessandra Baggenstoss  
Pesquisa vinculada ao Programa de Extensão Lilith (SIGPEX  
201800917)

Florianópolis (SC), abril de 2018.

## INTRODUÇÃO

O art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe, como finalidade para a educação superior, a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade. Ainda, segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>1</sup>, a partir desses marcos legais, as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica.

De acordo com o que estabelece o texto constitucional e a LDB, portanto, a educação está fundamentada na liberdade, a qual deve ser garantida à prática docente, diante dos delineamentos constitucionais e legais. Além disso, deve refletir nas práticas de gestão e convivência no ensino, pesquisa e extensão, os quais devem se voltar à autonomia de pensamento, na reflexão crítica e na construção de humanos como sujeito de suas próprias referências.

Diante de tal contexto, há, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com maneiras diversas de relação de múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Para tanto, enumeram-se variadas iniciativas no território brasileiro, introduzindo a temática dos *direitos humanos* nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural.

A importância de se realizarem ações voltadas aos direitos humanos destaca-se ainda mais se for observado o atual panorama de desigualdade de várias ordens, exclusão social, agravamento da violência. Para isso, as instituições de ensino superior precisam apresentar respostas a fim de que contribua com a capacidade crítica dos acadêmicos, por meio de um postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para o grupo social.

Frente às atribuições constitucionais da universidade no ensino, na pesquisa e na extensão, infere-se que a produção do conhecimento em seu âmbito é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade pátria, com a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz.

A par disso, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005) propõe construir uma cultura universal de direitos humanos por

---

1

Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192).

meio da difusão do conhecimento, de habilidades e atitudes. Assim, indica o caminho para as instituições de ensino superior, as quais devem formar cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre tantas.

Em tal aspecto, a educação voltada às diferenças, com o objetivo de emilinar as desigualdades, pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros.

Aqui, destaca-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental<sup>2</sup> listam, entre seus objetivos, "promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz". Em seu art. 14, aponta que a abordagem curricular deve relacionar "a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de toda s as formas de discriminação e injustiça social".

Vê-se que a legislação brasileira e o conjunto de normativas que orientam o ensino estabelecem, como diretriz, a imprescindibilidade de se trabalhar temas relativos a gênero, em uma perspectiva que aposte na autonomia, no reconhecimento das diferenças, na promoção de direitos e no enfrentamento do preconceito, da discriminação, da violência e da desigualdade.

No âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, dentre diversas ações já desenvolvidas sobre a temática *gênero*, criou-se a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (Saad), visando a novas ações de inclusão e de apoio à comunidade universitária, planejadas em parceria com outros setores da Universidade ligados a questões de gênero, e fobias relacionadas à mulher e ao público LGBT. Uma dessas ações é a implantação de uma Delegacia da Mulher no *campus* em Florianópolis.

Sabe-se, conforme afirmado pela secretária da Saad, Francis Tourinho, que é preciso investir em uma série de atividades, desde conscientização, a pesquisas e criação de serviços de apoio para quem sofre discriminação no *campus*<sup>3</sup>.

Diante desse cenário, iniciou-se, em março de 2016, o Projeto de Pesquisa e de Extensão "Direito das Mulheres", cujo enfoque é analisar a tensão existente entre o dever ser de nosso ordenamento jurídico e a realidade social. O direito preza claramente pela liberdade, igualdade e fraternidade como direitos

---

<sup>2</sup> Além disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que se aplicam a todos os sistemas e instituições de ensino, definem como seus fundamentos, entre outros, a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado e a democracia na educação.

<sup>3</sup> Cf. <http://noticias.ufsc.br/2016/06/secretaria-de-acoes-afirmativas-e-diversidades-planeja-a-implantacao-de-uma-delegacia-da-mulher-no-campus/>

inatos às mulheres. No entanto, tais direitos não se realizam em sua completude. Pretende-se, então, apresentar extratos de nossa percepção dessa tensão. As temáticas trabalhadas no ano de 2016 são condizentes com os Grupos de Trabalho da pesquisa, quais sejam Direitos Fundamentais, Violências, Direito de Família e Direito do Trabalho.

Com a realização do Projeto de Pesquisa e Extensão Direito das Mulheres, no ano de 2016, propôs-se a criação da disciplina optativa Direito e Feminismos, a qual, de proposta deferida, passou a ser ministrada a partir do primeiro semestre de 2017. Em tal espaço de discussão sobre o recorte de gênero, verificou-se, empiricamente e por meio de relatos dos estudantes, o quanto tal temática não é abordada de modo suficiente (às vezes, nem mencionado) em determinadas disciplinas.

Entende-se, que o direito, especialmente ao consagrar a liberdade e igualdade, pode ser um instrumento para impedir ou reduzir opressões e, com isso, contribuir para a redução da desigualdade entre os gêneros. Assim, diante do imprescindível enfrentamento acerca da temática “gênero”, com o objetivo de conscientização e, conseqüentemente, de prevenir violências e de eliminar as desigualdades relativas à temática, justifica-se a proposição da pesquisa em comento. Assim, com a pesquisa e a extensão já desenvolvidas em 2016, firmada a imprescindibilidade de ensino sobre a temática, advém a necessidade de se perquirir sobre como se perfaz o currículo do Direito (tanto o oficial, quando o de ação) na presente instituição.

## **I. PROBLEMA**

O currículo de ação do ensino do Direito na Universidade Federal de Santa Catarina contempla a temática identitária de gênero?

## **II. HIPÓTESE**

A temática identitária é contemplada, mas de forma insuficiente

## **III. OBJETIVOS**

### **GERAL**

Analisar se e como temática identitária de gênero é contemplada no currículo de ação do ensino do Direito na Universidade Federal de Santa Catarina.

### **ESPECÍFICOS**

- 1- Estudar sobre estudos decoloniais, especialmente na referência de gênero
- 2- Examinar a legislação atual e as obras bibliográficas utilizadas nas disciplinas do Curso de Graduação em Direito em comento
- 3- Coletar dados, por meio de formulário online não identificado, acerca dos currículos ocultos e de ação no ambiente mencionado
- 4- Analisar e discutir os dados, confirmando ou não a hipótese lançada.

#### IV. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação traduz-se como um conjunto de processos por meio do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Esse conjunto de processos, portanto, refere-se a um processo que muitos autores chamam de “civilizador” (o que é ser civilizado e o que não é), que ocorre em uma instituição determinada cujo caráter é disciplinar.

A educação, assim como, também, a religião, são elementos representativos da cultura de uma determinada sociedade e estabelecem diversas conexões com várias formas da prática social, configurando as dimensões do pluralismo na convivência entre os indivíduos. Nessa perspectiva, incluem-se as representações simbólicas, que aqui são definidas como os significados conferidos a determinada pessoa, comportamentos ou fatos específicos.

No plano simbólico, a religião, por exemplo, reveste-se com uma conotação disciplinadora e, ao mesmo tempo, consoladora. Sua inserção na cultura ocorre quando intenta estabelecer valores e normas, “ditando hábitos e costumes, normatizando corpos e esculpindo mentes, numa escalação axiológica que rege comportamentos”<sup>4</sup>. Com isso, os dogmas religiosos alcançam e influenciam a compreensão das pessoas especialmente nas relações entre homens e mulheres.

A educação, por sua vez, transita no grupo social com a função de transmitir e veicular a cultura geral de um povo – a qual se mostra representada, em tese, por um mundo plural e condizente com as mais diversas formas de relações sociais no contexto histórico de uma época. Por meio da educação, são alicerçados os valores culturais e religioso, em defesa de uma determinada ideologia e são configurados os parâmetros de “um espaço essencial de inculcação moral [...], nas quais também se ancoram as relações de poder”<sup>5</sup>.

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”<sup>6</sup>.

E aqui se alerta para o seguinte: a educação e 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<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> ALMEIDA, 2006, p. 59-60.

<sup>6</sup> ALMEIDA, 2006, p. 59.

<sup>7</sup> 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, p. 55. É o discurso de mel, rimado por Lola Salles (na música Medo) e mencionado por Helena Martinez Faria Bastos Régis, no artigo “O namoro qualificado e a desqualificação da mulher no direito de família”, in <<http://emporiadireito.com.br/o-namoro-qualificado/>>.

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<sup>8</sup>.

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 comportamento. 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”<sup>9</sup>. 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.<sup>10</sup>

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 pode ser chamada de 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<sup>11</sup>.

Os processos educativos verificados nessa 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<sup>12</sup>, quais sejam os elementos de socialização compreendidos pelo currículo formal ou pelo currículo oculto – como se verá adiante.

O questionamento acerca da formação não intencional passou a ser feito há pouco tempo no que se refere a gênero, raça e sexualidade, em que tais fatores promovem importante produção de identidades<sup>13</sup>. Por conta disso, são

---

<sup>8</sup> BENTO, 2007, p. 55.

<sup>9</sup> ALMEIDA, 2006, p. 59.

<sup>10</sup> ALMEIDA, 2006, p. 55.

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> MEYER, 2009.

<sup>13</sup> MEYER, 2009.

problematizados em razão das pedagogias utilizadas<sup>14</sup> resulta, na maioria das vezes, de pedagogias que 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 em 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<sup>15</sup>.

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”<sup>16</sup>.

---

#### <sup>14</sup> **Pedagogia da sexualidade**

No dizer de Louro (1999, p. 31), “na escola, 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”. Cf. LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

#### **Pedagogia da desumanização**

Na esteira do processo de desumanização do “outro”, a indiferença em relação a esse sofrimento e a cumplicidade para com os algozes exprime 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). Cf. COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). Ética. Brasília: Garamond, 1997, pp. 67-86.

#### **Pedagogia do Insulto**

Às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes. Tais “brincadeiras” são poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. Por meio dessa pedagogia, estudantes aprendem a mover as alavancas da homofobia mesmo antes de terem a mais vaga noção do que elas significam (SULLIVAN, 1997). E, não raro, fazem com que a pedagogia do insulto seja acompanhada de tensões de invisibilização e revelação (frequentemente involuntária), próprias de uma pedagogia do armário. Cf. SULLIVAN, Andrew. *Praticamente normal*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

#### **Pedagogia do Armário**

Vale lembrar que o “armário” (como é conhecido o processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual), por um lado, 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. Cf. SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, jan./jun. 2007. Cf. 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.

<sup>15</sup> MEYER, 2009.

<sup>16</sup> 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. 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”<sup>17</sup>.

Na histórica 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 ditatorial.<sup>18</sup>

Desse cenário, extrai-se que a formação acadêmica do Brasil inclinou-se 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.

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 acabam 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.

Enquanto pesquisadora da área e docente, enquanto o 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,

---

<sup>17</sup> JUNQUEIRA, 2009, p.14.

<sup>18</sup> 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/>

respaldando-se na heterodesignação 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 omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado”.<sup>19</sup>

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” (SILVA, 2002, p.78-79)<sup>20</sup>.

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”<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> JUNQUEIRA, 2009, p.15.

<sup>20</sup> JUNQUEIRA, 2010, p. 209.

<sup>21</sup> 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”<sup>22</sup>. 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”<sup>23</sup>.

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 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 está em crise exatamente porque reconhece tais valores como masculinos, em detrimento do feminino, como a intuição, a criatividade, a sensibilidade, a

---

<sup>22</sup> JUNQUEIRA, 2010, p. 209.

<sup>23</sup> GERALDI, Corinta. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Proposições*, Campinas, v. 5, n. 3 [15], nov. 1994. p. 117.

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.

No entanto, a polarização de tais características reduzem a pessoa humana em razão de sua identidade ou expressão de gênero, não concebendo que a humanidade perfaz-se em uma constelação de peculiaridades, as quais são humanas, e não necessariamente masculinas ou femininas<sup>24</sup>.

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.

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.

Aqui, tem-se o apelo à pinguinização do estudante do Direito (dilema de Warat), o qual, no curso de sua graduação, molda-se nos formatos exigidos pelas práticas forenses, seja na vestimenta, no linguajar, no modo de ser, existir e interagir.

Tal diferenciação consiste em uma gama de comportamentos envolvendo os profissionais e acadêmicos do Direito que se pretendem, pela natureza coercitiva do Direito, colocar-se em uma posição de hierarquia frente às demais pessoas não pertencente a este meio, não só da sociedade como um todo, mas também frente à família e a entes queridos.

A formação jurídica perfaz-se, 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.

---

<sup>24</sup> Afeta a como é a construção da masculinidade e feminilidade no meio social atual, com os devidos recortes.

Nesse sentido, assim como observado no currículo oficial, pode-se afirmar que o Direito também reforça parâmetros da heteronormatividade<sup>25</sup>. E, destaca-se: não é algo originado no próprio Direito; mas sim a reprodução de regras habituais evidenciadas no meio cultural brasileiro.

A jusnormatividade, aqui entendida pela 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 comportamento são instituídos e vivenciada como única possibilidade legítima de prática jurídica, além de identidade de gênero e de identidade sexual.<sup>26</sup> 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”<sup>27</sup>.

É a partir desse cenário que se pretende analisar como o Direito, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, é ensinado, a partir do seu lastro curricular no que tange ao gênero: currículo oficial, currículo oculto, e currículo de ação.

---

<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup> JUNQUEIRA, 2010, p. 212-213.

<sup>27</sup> JUNQUEIRA, 2010, p. 212-213.

## **V. METODOLOGIA - DELINEAMENTOS DA PESQUISA**

A proposta de pesquisa se baseia na epistemologia sistêmica e em construções teóricas feministas, especialmente pelos Estudos Decoloniais (Walter Mignolo, Ivone Lixa e Thaís Colaço).

Enquanto viés de métodos, a pesquisa funda-se em dois eixos:

- a) Fonte escrita: bibliográficas e documentais
- b) Fonte humana: coleta de dados por meio de questionários não identificados (por tal razão, a pesquisa não demanda a aprovação pelo Comitê de ética).

No eixo de fonte escrita, a pesquisa se embasa em análise da legislação atual no que se refere à gênero, bem como na verificação das ementas das disciplinas do Curso de Graduação em Direito da UFSC, especificamente as obras que são utilizadas.

A análise dos dados será realizada por hermenêutica, de modo que o descritor gênero seja o compilador das categorias.

No eixo de fonte humana, a pesquisa será qualitativa, exploratória e descritiva, de modo transversal, que contará com questionário semi-estruturado em questões de políticas identitárias, especialmente no viés de gênero, contemplando espaços de comentários acerca da temática – sendo excluídos os de eventual identificação.

Como procedimento, a pesquisa será partir de coleta de dados por meio de instrumentos online (formulário pela plataforma do Google), de modo que não seja possível a identificação dos participantes.

Pretende-se seleção de participantes que pertençam ao Curso de Graduação de Direito da UFSC, como estudante regular no período semestral 2018-2.

A análise dos dados seguirá o embasamento hermenêutico.

## VI- CRONOGRAMA

A pesquisa respeitará o prazo de vínculo com o PIBIC, com as especificidades lançadas em formulário online.

## VII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

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, p. 55.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). **Ética**. Brasília: Garamond, 1997, pp. 67-86.

GERALDI, Corinta. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Proposições**, Campinas, v. 5, n. 3 [15], nov. 1994. p. 117.

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. p. 20.

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. p. 14.

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

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.

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

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