



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES – CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

VALÉRIA DAMASCENO COELHO

**O RACISMO NO ENSINO JURÍDICO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO
NORDESTE BRASILEIRO**

BRASÍLIA/DF

2023

VALÉRIA DAMASCENO COELHO

**O RACISMO NO ENSINO JURÍDICO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO
NORDESTE BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa “Educação em e para Direitos Humanos”, como requisito para a obtenção de título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Coorientador: Prof. Dr. Fredson Oliveira Carneiro

BRASÍLIA/DF

2023

VALÉRIA DAMASCENO COELHO

**O RACISMO NO ENSINO JURÍDICO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO
NORDESTE BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa “Educação em e para Direitos Humanos”, como requisito para a obtenção de título de mestre.

Aprovada em: 25 de julho de 2023.

Presidente da banca: Prof.^a Dr.^a Elen Cristina Geraldes
Universidade de Brasília – PPGDH

Membro externo: Prof.^a Dr.^a Sara da Nova Quadros Côrtes
Universidade Federal da Bahia

Membro interno: Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos
Universidade de Brasília – PPGDH

Suplente: Prof.^a Dr.^a Regina Lucia Sucupira Pedroza
Universidade de Brasília – PPGDH

*Ao CAJUP Luiz Gama, um dos espaços
formativos mais marcantes da minha vida.*

Agradecimentos

À professora Lúcia Pulino e ao professor Fredson Carneiro, por terem acompanhado a construção desta pesquisa com orientações sensíveis e extremamente pertinentes.

Às professoras Rita Silvana, Regina Pedroza e Sara Côrtes por contribuírem para a conclusão desta etapa tão importante para meu processo formativo. Agradeço especialmente à prof.^a Regina, pois sem suas aulas sobre educação em e para direitos humanos eu não teria me encontrado com este tema de pesquisa.

Às participantes da pesquisa, pelas narrativas sinceras e repletas de sentido.

À professora Mirna Oliveira, em nome de quem agradeço a todos os integrantes da Comissão de Direito e Relações Raciais da UEFS, por me auxiliar no conhecimento dessa experiência tão importante e disruptiva para o campo do Direito.

À Luamar e Cau, em nome de quem agradeço a todo o CAJUP Luiz Gama. Vocês foram essenciais para a elaboração desta pesquisa. Agradeço, também, a Simone, Aninha, Rodrigo e a todos os discentes e amigos que transformaram o curso de Direito da UNEB DTCS III.

Às colegas e professoras do PPGDH/UnB e da Especialização Esperança Garcia, pelas inúmeras contribuições ao projeto de pesquisa.

Aos participantes e professores do X Encontro Nacional de Pesquisa Empírica em Direito, organizado pela Rede de Pesquisa Empírica em Direito e do congresso Estudos da Branquitude, pelas colocações imprescindíveis a este estudo.

Aos professores Ângelo, Tarciana, Ivani e Sâmella. Sem as aulas de vocês, eu não teria tido muitos dos *insights* que estão neste trabalho.

À Sabrina, Laura, Luana, Cecília e Anna Luísa, pela torcida e incentivo, e também por me ajudarem a conciliar este trabalho com os estudos em psicologia.

Aos meus queridos amigos Dany, Natália e João Victor, por toparem ser as primeiras cobaias e fontes de inspiração para esta dissertação.

À Aninha e Iariny, por me ajudarem a pensar nas categorias analíticas. À Bruna Izabelly, por me ajudar com o resumo. Obrigada por todo o suporte.

À Manu e Lore, pelas nossas intermináveis salinhas. Vocês sabem: sem vocês, não existiria dissertação!

À Bruna Bôa, Manu e Aisha, pela companhia nessa longa jornada.

À Jessica, por ter evidenciado a luz no fim do túnel em momentos cruciais.

À Iariny e Bruna, em nome de quem agradeço a todas as minhas amigas e amigos, por preservarem minha sanidade mental quase intacta nesses dois anos e meio.

Aos meus pais, pela torcida e pelo apoio.

À Weverton, pelo apoio incondicional, pela nossa parceria, por ler meus textos e por me dar forças quando mais precisei. Amo você!

À CAPES, pelo financiamento.

“Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical.”

(Paulo Freire)

Resumo

O Direito é estruturado pelo racismo e é imprescindível para a reprodução da violência racial. Apesar disso, pouco se sabe a respeito do lugar do ensino jurídico nessa relação dialética e complexa. Assim, este trabalho objetiva compreender de que modo o racismo se manifesta no ensino jurídico. Em razão do caráter exploratório do tema, a metodologia foi pensada a partir da Teoria Fundamentada dos Dados Construtivista, que orientou tanto a escolha das fontes de informação, quanto as análises. As fontes utilizadas foram: narrativas de duas professoras negras de cursos de Direito, a partir de entrevistas semiestruturadas; o Relatório Final da Comissão para Estudo e Adequação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito da UEFS ao Debate Racial; e o TCC “A atuação do Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama/UNEB (Juazeiro/BA) à luz do artigo 207 da Constituição Federal de 1988”, associado a reflexões pessoais sobre meu processo formativo. Todas as instituições que sediam a pesquisa estão localizadas no Nordeste brasileiro. Além disso, realizei revisão de literatura sobre o tema, com buscas em bancos de teses e dissertações e nas plataformas Scielo e Portal de Periódicos CAPES. Alguns dos conceitos sensibilizantes são a “educação como prática de liberdade” de Paulo Freire e bell hooks, o “racismo estrutural” de Silvio Almeida e o “Direito como legítima organização social da liberdade” de Roberto Lyra Filho. Os resultados indicam quatro categorias analíticas para pensar o racismo no ensino jurídico: “construindo a identidade racial”, “sentindo o racismo”, “construindo a visão de mundo” e “interpelando o epistemicídio jurídico”. De modo geral, elas articulam elementos subjetivos – relacionados à cognição, ao afeto e aos comportamentos de professores(as) e alunos(as) – e objetivos – relativos à estrutura institucional dos cursos. Desse modo, o racismo no ensino jurídico despontou como problema multifacetado, mas que precisa ser enfrentado pelas instituições de maneira urgente e comprometida.

Palavras-chave: ensino jurídico; epistemologia jurídica; racismo; epistemicídio jurídico; Teoria Fundamentada nos Dados.

Abstract

Law is structured by racism and is indispensable for the reproduction of racial violence. However, little is known about the place of legal education in this dialectical and complex relationship. Thus, this work aims to understand how racism manifests itself in legal education. Due to the exploratory nature of the theme, the methodology was designed based on Constructivist Grounded Theory, which guided both the selection of information sources and the analyses. The sources used were: narratives from two Black professors in law courses, based on semi-structured interviews; the Final Report from the Commission for Study and Adaptation of the Political-Pedagogical Project of the Law Course at UEFS (State University of Feira de Santana) to the Racial Debate; and the Final Paper "The performance of the Luiz Gama Popular University Legal Advisory Collective/UNEB (Juazeiro/BA) in light of Article 207 of the Federal Constitution of 1988", associated with personal reflections on my own formative process. All institutions hosting the research are located in the Northeast region of Brazil. In addition, I conducted a literature review on the theme, searching through databases of theses and dissertations on the platforms Scielo and CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) Periodicals Portal. Some of the sensitizing concepts are "education as a practice of freedom" by Paulo Freire and bell hooks, "structural racism" by Silvio Almeida, and "Law as legitimate social organization of freedom" by Roberto Lyra Filho. The results indicate four analytical categories for understanding racism in legal education: "constructing racial identity", "feeling racism", "constructing worldview", and "questioning legal epistemicide". In general, they articulate subjective elements – related to the cognition, affect and behavior of professors and students – and objective elements – related to the institutional structure of the courses. Thus, racism in legal education has emerged as a multifaceted problem that needs to be urgently and earnestly addressed by institutions.

Keywords: legal education; legal epistemology; racism; legal epistemicide; Grounded Theory.

Lista de figuras

Figura 1 – Perfil de gênero e raça de docentes universitários em 2018.....	77
Figura 2 – Mapa da revisão de literatura	130
Figura 3 – Relatório Final da Comissão de Direito e Relações Raciais (UEFS).....	143
Figura 4 – Realização do evento “Diálogos sobre Direito e Liberdade”	152
Figura 5 – Intervenção nas redes sociais “Quem foi Luiz Gama?”	153
Figura 6 – Exposição fotográfica “Luiza Mahin e Luiz Gama: Atualizando Memórias”	155
Figura 7 – Estátua “Democracia Racial”, na orla de Juazeiro/BA.....	155
Figura 8 – Livro infantil “Turma do Luizinho em: As aventuras de Luizinho”	156
Figura 9 - Logo do Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama	157
Figura 10 – Categorias analíticas sobre o racismo no ensino jurídico	158

Lista de quadros

Quadro 1 – Fontes de informação e técnicas de pesquisa utilizadas.....	27
Quadro 2 – Quatro sentidos para a relação entre Direito e racismo	91
Quadro 3 – Seleção preliminar – revisão de literatura sobre racismo no ensino jurídico	126
Quadro 4 – Seleção final – revisão de literatura sobre racismo no ensino jurídico .	128
Quadro 5 - Eixos e encaminhamentos sugeridos pela Comissão de Direito e Relações Raciais na UEFS	147
Quadro 6 – Resultados do Projeto “Coletivo Luiz Gama: Diálogos sobre Direito e Liberdade”	152
Quadro 7 – Incoerência entre a materialidade narrada e a experiência sentida e vivida	170
Quadro 8 - Proposta de alteração de ementa de disciplinas	188
Quadro 9 - A construção de conhecimentos sobre Direito e relações raciais no curso de Direito da UNEB DTCS III	191

Sumário

	Introdução	11
1	A construção da pesquisa na perspectiva da TFDC: problema de pesquisa, objetivo e metodologia	17
1.1	O encontro com o problema de pesquisa	17
1.2	Construindo o objetivo geral	19
1.3	Escolhendo a metodologia	21
1.3.1	<i>A Teoria Fundamentada nos Dados Construtivista: um horizonte de possibilidades</i>	24
1.3.2	<i>Construindo o desenho da pesquisa</i>	26
2	Educação e racismo: conceitos sensibilizantes	35
2.1	A educação	36
2.1.1	<i>O processo de tornar-se humano</i>	37
2.1.2	<i>Educação como prática de liberdade</i>	39
2.1.3	<i>O currículo</i>	45
2.1.3.1	<i>Identidade, diferença e diversidade como questões de currículo</i>	48
2.2	O racismo	50
2.2.1	<i>O racismo como um problema de relações raciais</i>	56
2.2.2	<i>Identidades raciais e subjetividade</i>	59
3	Universidades, ciência e relações raciais	67
3.1	“O que é e para que serve a universidade?”: considerações para se pensar a universidade brasileira	67
3.2	Racismo e educação: diante da ordem eurocêntrica do conhecimento	72
3.2.1	<i>O centro: a academia brasileira enquanto espaço privilegiado da branquitude</i>	74
3.2.2	<i>A margem: entre o epistemicídio e a potência</i>	79
4	Direito, ensino jurídico e racismo	89
4.1	A correlação entre Direito e racismo: uma questão epistemológica	89
4.1.1	<i>Direito e racismo no Brasil: alguns eventos históricos</i>	90
4.1.2	<i>Entre “homens de ciência” e os eleitos da Nação: interfaces entre as primeiras Faculdades de Direito e o racismo</i>	100
4.1.3	<i>Conhecimento jurídico e racismo: um problema epistemológico</i>	105
4.1.4	<i>“O que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”: a concepção de Direito</i>	

	<i>como legítima organização social da liberdade</i>	114
4.2	Ensino jurídico: para além da metodologia e da didática	118
5	Racismo no ensino jurídico: uma revisão de literatura	125
5.1	Análise dos textos selecionados	130
5.2	Lacunas	139
6	Um modelo interpretativo para compreender o racismo no ensino jurídico	141
6.1	Breves apontamentos a respeito das fontes de informação	141
6.1.1	<i>A experiência das entrevistadas</i>	141
6.1.2	<i>A experiência do curso de Direito da UEFS</i>	142
6.1.3	<i>A experiência do CAJUP Luiz Gama na UNEB DTCS III</i>	148
6.2	Categorias analíticas	157
6.2.1	<i>Construindo a identidade racial</i>	161
6.2.2	<i>Sentindo o racismo</i>	168
6.2.3	<i>Construindo a visão de mundo</i>	173
6.2.4	<i>Interpelando o epistemicídio jurídico</i>	184
	Conclusão	194
	Referências bibliográficas	198
	APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa 1: formulário	210
	APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa 2: entrevista semiestruturada ...	213

Introdução

O racismo permanece sendo um elemento estruturante da sociedade brasileira. Os índices de renda, emprego, segurança e educação continuam indicando que ser negro(a) no Brasil significa estar mais propenso(a) à vulnerabilidade, enquanto que ser branco(a) representa ter acesso privilegiado aos bens sociais materiais e imateriais. Entretanto, os efeitos deletérios da hierarquização racial estão para além das estatísticas, e se espraiam pelas relações humanas e pela construção da subjetividade, conformando gostos, afetos, preferências, escolhas e decisões. Assim, enquanto componente da estrutura social, o racismo atravessa a organização da sociedade e impacta tanto instituições, quanto sujeitos.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais evidente a centralidade do Direito na perpetuação da violência racial. Sob uma perspectiva histórica, o sistema jurídico tem sido reconhecido como um elemento indispensável para a consolidação da categorização humana com base em critérios raciais. Além disso, pesquisas destacam que a racionalidade jurídica é essencial para a distribuição desigual de privilégios e desvantagens entre pessoas brancas e não brancas. Desse modo, o saber jurídico só pode ser compreendido quando associado à modernidade, à colonialidade e ao racismo, entendimento que evidencia que estamos diante de um Direito que é estruturado pelo racismo e é imprescindível para a reprodução da violência racial. No entanto, apesar de essas reflexões estarem cada vez mais presentes nas investigações realizadas no Brasil, pouco se sabe sobre o lugar do ensino jurídico nesse processo.

De maneira geral, os problemas da formação jurídica já são destacados há bastante tempo. Essa formação tem sido criticada por sua falta de reflexão crítica, uma vez que prioriza a transmissão acrítica de conceitos e institutos jurídicos. Além disso, é frequentemente considerada tecnicista, por enfatizar o aprendizado de técnicas a despeito de uma formação completa do(a) discente. Ela também é criticada pela falta de contextualização, pois há uma desconexão entre a teoria e a prática jurídica. Nesse formato de ensino, a norma e seus métodos de aplicação e interpretação são considerados o saber jurídico por excelência. Assim, embora essas questões sejam importantes para pensar o ensino jurídico, é possível perceber que elas não têm sido devidamente relacionadas aos desafios que emergem das relações raciais.

No Brasil, poucas pesquisas investigaram o racismo no ensino jurídico. Dentre elas, é possível notar que muitas delas ainda entendem o racismo como um problema relacionado à “promoção da diversidade” nos cursos de Direito ou à “inclusão de pessoas diferentes”. Geralmente, essas abordagens são justificadas pela diversificação do corpo discente decorrente da implementação de políticas de cotas raciais, de modo que tendem a enfatizar a metodologia e a didática como os principais aspectos a serem trabalhadas no ensino jurídico. Acontece que, ao estudar o tema a partir dessa perspectiva, o racismo não é visto como um problema estrutural e não se problematizam as relações de poder subjacentes à construção da identidade e da diferença.

Por outro lado, uma parte desses poucos estudos reconhecem que o tema exige uma reflexão mais profunda. Isso está relacionado ao entendimento do Direito – em termos ontológicos, epistemológicos, éticos e estéticos – como algo que antecede e condiciona a construção do processo formativo. Entretanto, essas pesquisas ou se concentram na análise de disciplinas específicas, principalmente na área criminológica, ou não avançam na compreensão da relação entre o saber jurídico e o ensino do Direito. Elas não respondem, por exemplo, como a compreensão do Direito implica nos defeitos da pedagogia, e como isso se associa à reprodução do racismo.

Assim, o racismo no ensino jurídico emerge como problemática relevante a ser investigada. Trata-se de um tema situado em uma encruzilhada difícil, mas potente, entre o racismo, a educação e o Direito. A partir desse entrecruzamento, o ensino jurídico ocupa uma posição ambígua: tanto pode contribuir para a reprodução das estruturas de violência e de opressão racial, quanto pode colaborar para transformá-las. É preciso, portanto, entender como se dá essa relação, no sentido de perceber como questões ontológicas, epistemológicas, éticas e estéticas atuam na construção do ensino jurídico enquanto um momento formativo comprometido (ou não) com a superação da hierarquização racial.

A urgência em investigar esse tema é evidenciada pelas mobilizações de docentes e discentes para questionar a problemática racial nos cursos de Direito, observada tanto no Brasil quanto em outros países. No contexto brasileiro, por exemplo, a Faculdade de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) tem vivido, desde 2020, um processo institucional de adequação do curso ao debate racial, promovido por estudantes e professores(as). Esse processo, que será

investigado nesta pesquisa, ilustra a crescente tensão percebida nos cursos de Direito, provocada pela presença cada vez maior de pessoas negras nesses espaços.

Além disso, o desejo de pesquisar este tema também foi nutrido a partir de percepções pessoais e subjetivas, que me acompanharam ao longo de minha trajetória formativa e culminaram neste trabalho. Sou uma mulher branca, de classe média, nascida e criada no interior de Pernambuco, que apenas entrou em contato com o debate das relações raciais quando estava dentro da universidade pública. Descobrir-me branca, em meio ao campo do Direito, despertou em mim não apenas incômodos com silêncios eloquentes percebidos na formação jurídica, mas também a necessidade de nós, pessoas brancas, estarmos engajadas em processos que contribuam para o fim do racismo, a partir da compreensão de que se trata de uma violência que também nos diz respeito, não apenas por nos privilegiar à custa da desumanização “do outro”, mas também por nos desumanizar na mesma medida do nosso privilégio.

Nesse sentido, o contato com o campo das relações raciais me ensinou muito mais do que conceitos teóricos. Essa tem sido uma experiência de *tornar-se*, de colocar-me diante de uma jornada de compreensão do mundo e de mim mesma enquanto atravessada pela branquitude e pelo racismo. Essa é uma tarefa árdua, mas incontornável. Especialmente para este tema, trata-se de desafio pungente e que mobiliza o trabalho como um todo, na medida em que une a vontade de saber com a vontade de vir a ser, privilegia a escuta atenta das vozes e promove o entusiasmo com as lutas travadas para a existência e a resistência. Por isso, mesmo consciente de todos os riscos de reprodução de violências e limitações que acompanham uma produção sobre racismo feita por uma pessoa branca, assumo o compromisso de estudá-lo como um problema que também é meu e que também me diz respeito. Coloco-me diante de todos os riscos e limites, pois o novo não pode ser sonhado, construído e realizado sem que haja uma certa porção de riscos corridos e de erros cometidos.

Assim, o objetivo desta pesquisa é *compreender como o racismo se manifesta no ensino jurídico praticado em universidades situadas no Nordeste brasileiro*. Para tanto, realizei pesquisa empírica qualitativa, a partir da Teoria Fundamentada nos Dados Construtivista (TFDC), que privilegia a percepção dos sentidos construídos pelos sujeitos sobre o contexto estudado. Esta investigação associa a percepção de docentes e de discentes sobre questões que se relacionam ao racismo no ensino

jurídico, às quais são agregadas algumas reflexões pessoais sobre o meu processo formativo.

Desse modo, três fontes de informação foram analisadas. São elas: a) as narrativas de duas professoras negras que atuam em cursos de Direito oferecidos por instituições de ensino situadas no Nordeste do Brasil; b) o Relatório Final elaborado pela Comissão para Estudo e Adequação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da UEFS ao Debate Racial, escrito em 2021; e c) o trabalho de conclusão de curso de Maria Claudia Pedrosa, de 2022, intitulado “A atuação do Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama/UNEB (Juazeiro/BA) à luz do artigo 207 da Constituição Federal de 1988”, associado a reflexões pessoais sobre meu processo formativo.

Essas três experiências estão situadas no Nordeste do Brasil. Para além da localização geográfica das experiências, evocar o Nordeste como *locus* de enunciação de saberes também faz parte de um compromisso epistemológico. Enquanto região inventada e produzida por um encadeamento de narrativas, a maioria delas estereotipadas, homogeneizantes e inferiorizantes, é preciso provocar outros sentidos para o ser nordestino(a) que evidenciem a diversidade, a potência, a criatividade e a resistência que marcam o sentir e o viver dessa população. Nesse sentido, essa é a região que agrega tanto a maior quantidade de estados do Brasil quanto a maior quantidade de quilombos brasileiros, o que apenas indica a vastidão de modos de ser e de saber que constituem um território ainda tão mal conhecido no imaginário brasileiro hegemônico.

Desse modo, se, por um lado, há a afirmação desse compromisso epistemológico, por outro é necessário delimitar de que Nordeste se fala nesta pesquisa. As três fontes de informação estão situadas geograficamente no Nordeste, porém duas delas se localizam na Bahia. A Bahia representa apenas uma pequena parcela da região nordestina, e é, por si só, um território vasto e plural. Por isso, este trabalho é incapaz de representar o Nordeste como um todo. Entretanto, opto por adotar o termo “Nordeste” também como uma forma de inviabilizar a identificação das entrevistadas e das instituições onde trabalham.

A dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo explicita questões metodológicas essenciais para a compreensão do trabalho. Nele, apresento como se deu o encontro com o problema de pesquisa, a construção do objetivo da investigação, bem como a metodologia utilizada para a condução da pesquisa. Utilizei

a TFDC para selecionar as fontes de informação e para analisá-las. Já quanto aos procedimentos, realizei a aplicação de formulário *on-line*, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A escolha por produzir uma pesquisa empírica se dá por reconhecer a necessidade de promover deslocamentos epistemológicos na forma de se produzir pesquisa no campo do Direito, principalmente quando se trata de uma temática racial.

Senti a necessidade de manter a lógica comumente encontrada nas pesquisas científicas, em que a parte empírica é precedida de uma fundamentação teórica, mesmo sendo algo não incentivado pela TFDC. Isso porque o desafio de enfrentar a tríade educação-racismo-Direito se mostrou ainda maior diante da ausência de trabalhos anteriores que pudessem pavimentar o caminho até a chegada às experiências empíricas. Diante da complexidade do tema, do tempo exíguo e de minhas próprias condições cognitivas para a condução da pesquisa, o trabalho inicia situando conceitos e reflexões teóricas sobre o tema. Mas essa fundamentação parte de um diálogo com o campo e só ganha sentido e importância a partir desse contato, de modo que a parte teórica apenas fornece subsídios cognitivos para aquilo que realmente pulsa no trabalho: o conhecimento que emerge das experiências analisadas.

Assim, os capítulos dois, três e quatro são dedicados à fundamentação teórica. O segundo capítulo discute os conceitos sensibilizantes que norteiam a reflexão sobre “educação” e “racismo”, uma vez que a escolha de um conceito repercute nos modos de perceber e pensar não apenas o problema de pesquisa, mas o mundo como um todo. Algumas das categorias trabalhadas nesse capítulo são a “educação como prática de liberdade”, a partir de Paulo Freire e de bell hooks; e o “racismo estrutural” de Silvio Almeida, associado ao pensamento de outros(as) autores(as) importantes para estudar as relações raciais, a exemplo de Cida Bento, Lélia González e Grada Kilomba.

O terceiro capítulo está voltado para a intersecção entre a educação e o racismo, com enfoque nas universidades. Isso porque, para analisar o racismo no ensino jurídico, é preciso compreender que essa formação se dá em meio ao contexto institucional das universidades e das peculiaridades relacionadas a esse nível de ensino. No capítulo, analiso como as universidades são atravessadas pelo racismo, e como isso se manifesta na produção do conhecimento científico, uma de suas principais funções institucionais e sociais.

O quarto capítulo adentra no campo do Direito. Nele, analiso a correlação entre Direito e racismo, tanto em uma perspectiva histórica quanto atual. A finalidade é perceber como a compreensão do Direito antecede e condiciona o entendimento do ensino jurídico, o que se aprofunda quando relacionado ao racismo. Também apresento o conceito de “Direito como legítima organização social da liberdade”, desenvolvido por Roberto Lyra Filho, enquanto lente interpretativa disruptiva e potente para pensar a formação jurídica.

Os últimos dois capítulos apresentam a revisão de literatura e as análises, respectivamente. No quinto capítulo, descrevo e analiso o estado da arte do tema “racismo no ensino jurídico”, resultante de buscas no Banco de Teses e Dissertações, no Catálogo de Teses e Dissertações e nas plataformas Scielo e Periódicos CAPES. O sexto e último capítulo, por sua vez, discute as informações analisadas a partir da TFDC. Elas culminaram em quatro categorias analíticas: “construindo a identidade racial”, “sentindo o racismo”, “construindo a visão de mundo” e “interpelando o epistemicídio jurídico”. Essas categorias, juntas, oferecem um modelo interpretativo para compreender o racismo no ensino jurídico.

1 A construção da pesquisa na perspectiva da TFDC: problema de pesquisa, objetivo e metodologia

Esta pesquisa foi construída aos poucos, sob orientação da Teoria Fundamentada nos Dados em sua perspectiva Construtivista (TFDC). Desse modo, a compreensão do problema de pesquisa e o delineamento do objetivo geral foram processos que se deram ao longo da trajetória de investigação. Por conta disso, optei por apresentar esses três elementos – problema de pesquisa, objetivo e metodologia – juntos, de forma detalhada, já no início do trabalho. Primeiro, porque a compreensão do objetivo do estudo e do modo como ele foi desenhado exige a apresentação da metodologia escolhida, que consiste na TFDC e que será melhor explicitada adiante; segundo, porque a antecipação dessas informações também possibilita o melhor entendimento do trabalho como um todo, uma vez que será possível ao(à) leitor(a) ter um panorama prévio das perspectivas metodológicas adotadas, bem como dos procedimentos realizados para a construção das informações. Esses elementos serão detalhados nos próximos subtópicos.

1.1 O encontro com o problema de pesquisa

Eis a pergunta que motivou a produzir esta pesquisa: *como o racismo se manifesta no ensino jurídico?* Várias experiências, reflexões e inquietações traçaram o meu caminho ao encontro desse questionamento. No âmbito pessoal, foi ao longo da minha trajetória enquanto discente de Direito que, a partir da ação intencionada de professoras(es) implicadas(os) no combate ao racismo, descobri que tinha raça – a branca. Uma professora em específico, que na época tinha acabado de ser aprovada no concurso docente, trazia provocações constantes, nas disciplinas que ministrava e fora delas, acerca da violência causada pelo racismo e da participação ativa do Direito neste processo. Essa e outras experiências sensibilizaram a minha ação, de modo que me vi envolvida em uma série de atividades universitárias voltadas para a defesa dos direitos humanos no campo do Direito, dentre elas a participação em projetos de pesquisa, de extensão e a atuação enquanto representante discente.

Uma delas, em especial, foi marcante para despertar o interesse neste tema. Na graduação, ajudei a construir o primeiro coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) da região de Petrolina/PE e Juazeiro/BA, nomeado de

“Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama”, ou simplesmente “CAJUP Luiz Gama”. A partir da inserção nesse coletivo, participei de várias atividades extensionistas ao lado de comunidades quilombolas da região, atuação que culminou na elaboração do meu trabalho de conclusão de curso sob o título “Direito à terra da Comunidade Quilombola da Lagoinha a partir da Teoria Crítica dos Direitos Humanos” (COELHO, 2019). Nessa pesquisa, busquei compreender a percepção dos sujeitos daquela comunidade acerca do direito à terra que ocupam, um direito garantido formalmente pelo artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

À época, essa investigação evidenciou, para mim, a distância entre a teoria e a prática no campo do Direito. Descubri que os significados juridicamente extraídos dessa norma não eram suficientes para abranger a dimensão afetiva, material, política e existencial que a terra representava para aquelas pessoas. O direito normatizado tampouco garantia o mínimo – a propriedade da terra para essas comunidades –, de modo que, a despeito da norma positivada (que inclusive tem *status* constitucional), uma série de obstáculos culminavam na não efetivação do direito à terra (COELHO, 2019). Nesse momento percebi que a norma positivada não era capaz de, por si só, garantir que as pessoas pudessem viver dignamente, especialmente se essas pessoas fazem parte de grupos vulnerabilizados da sociedade.

Apenas posteriormente conectei essa dimensão do problema à educação. Fui aluna da quarta turma da Especialização Esperança Garcia, oferecida pela Faculdade Ademar Rosado (Teresina/PI), na qual entrei em contato, pela primeira vez, com teorias psicológicas que debatiam a educação e a sua correlação com o desenvolvimento, a cognição e o afeto, bem como com a realização dos direitos humanos. Além disso, nessa especialização vivi uma experiência única de aprendizagem, ao participar de aulas com professoras intencionadas e atentas às(aos) estudantes como seres humanos completos. Para além de aprendermos informações novas, fomos levadas(os) a relacioná-las a nossa própria vida, de modo que o conhecimento se tornou relevante, entusiasmante e capaz de nos tornar pessoas melhores. Isso me fez pensar sobre o quão distante o ensino jurídico estava de promover uma formação com entusiasmo, alegria, envolvimento e em que os(as) estudantes fossem levados(as) em consideração em suas dimensões cognitivas, afetivas, comportamentais e existenciais. Esses recortes, que certamente não resumem todo o processo até aqui, são representativos do meu encontro com o tema.

A partir disso, inquietava-me perceber o lugar do ensino jurídico na reprodução da violência racial. Busquei na literatura especializada respostas às minhas inquietações, e deparei-me com uma lacuna. Encontrei várias pesquisas sobre ensino jurídico que o apresentam como um ensino acrítico, passivo e tecnicista, que tem como objetivo o ensino da norma e de seus métodos de interpretação e aplicação (GOÉS JUNIOR, 2015; MENDONÇA; ADAID, 2018). Entretanto, esses trabalhos não se dedicavam a perceber a relação entre esse contexto e as relações raciais, nem mesmo pareciam considerar o racismo como um problema para o ensino jurídico. Também localizei uma série de pesquisas que problematizam o racismo no campo do Direito, que de tão numerosas e diversas constituem um verdadeiro campo de estudo no Brasil (GOMES, R. P., 2021a; MOREIRA, 2019; PIRES, 2017). Contudo, esses trabalhos não têm explorado como essa relação impacta, condiciona e conforma o processo formativo das(os) bacharéis em Direito no Brasil. No decorrer desta pesquisa, principalmente no tópico voltado à revisão de literatura (capítulo 5), outras informações serão trazidas a respeito do estado da arte do tema.

Apesar dos poucos e incipientes trabalhos que analisavam o racismo no ensino jurídico, informações do campo e minha experiência indicavam que havia um problema a ser compreendido. Em contato com as teorias, percebi que algo se escondia por trás dos admiráveis direitos consagrados pelo ordenamento jurídico e da aparente neutralidade do Direito e de seus atores. Uma vez que a força constituinte do racismo no Direito como um todo já vinha sendo denunciada, entendi que o ensino jurídico poderia estar contribuindo para esse cenário. Assim, a graduação em Direito, enquanto espaço em que se dá o processo formativo dos(as) juristas, despontou como merecedora de atenção, tanto por ser uma instância obrigatória para a atuação jurídica, quanto pela potência advinda de ser um momento destinado ao processo educativo do ser humano. Interessava conhecer, portanto, as minuciosidades da relação entre ensino jurídico e racismo.

1.2 Construindo o objetivo geral

Em fevereiro de 2020, iniciei formalmente o processo de pesquisa enquanto mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (PPGDH/UnB). O escopo da pesquisa era amplo, em razão de sua natureza exploratória, de modo que o objetivo geral que primeiro direcionou a

investigação foi *compreender como o racismo se manifesta no ensino jurídico*. Contudo, delinear os caminhos pelos quais esse tema seria estudado configurou um processo lento, sinuoso e difícil. Mesmo já enquanto mestranda, precisei tatear o campo para descobrir como estudaria a problemática apresentada. Algumas das experiências nesse sentido estão descritas a seguir:

- Apresentação de uma versão inicial do projeto de pesquisa como trabalho de conclusão da Especialização Esperança Garcia, em 2020. O modelo de avaliação adotado por esta pós-graduação consiste na análise acadêmica do trabalho e na sua apresentação no último módulo do curso, denominado “Círculo Esperança”, em que há a possibilidade de discutir o projeto coletivamente;
- Apresentação e discussão de versões posteriores do projeto de pesquisa em espaços disciplinares no PPGDH/UnB;
- Apresentação e discussão de versões posteriores do projeto de pesquisa em dois eventos ocorridos em agosto e novembro de 2021, sendo eles, respectivamente, o evento “Estudos da Branquitude”, organizado pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e o “X Encontro Nacional de Pesquisa Empírica em Direito”, realizado pela Rede de Pesquisa Empírica em Direito (REED);
- Realização de pesquisa exploratória prévia com ex-alunos do curso de Direito, com o objetivo de entender melhor quais eram, na perspectiva deles, os problemas na formação jurídica, e em que medida estes se relacionavam com o racismo.

A partir dessas experiências, percebi que havia uma questão epistemológica que antecedia e condicionava as problematizações do racismo no processo de formação jurídica. Assim, o projeto de pesquisa submetido à qualificação e ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília apresentava o objetivo geral de compreender as especificidades e orientações epistemológicas de dois cursos de Direito do Nordeste, que previa a realização de entrevistas semiestruturadas com duas professoras autodeclaradas negras (pretas ou pardas).

Contudo, no desenrolar da pesquisa, e sob fundamento da Teoria Fundamentada nos Dados Construtivista (TFDC), outras fontes de informação se mostraram importantes para compreender o tema investigado. Uma vez que a utilização dessas fontes não causaria conflitos éticos, elas foram incluídas para análise na pesquisa em curso. Todas essas fontes, que serão detalhadas no próximo tópico, têm em comum o fato de privilegiarem a perspectiva dos sujeitos implicados no processo formativo do ensino jurídico, seja enquanto docentes ou enquanto discentes. Além disso, todas as instituições que sediam a pesquisa estão localizadas no Nordeste brasileiro. Desse modo, o que será apresentado neste trabalho advém do objetivo geral de *compreender como o racismo se manifesta no ensino jurídico praticado em universidades situadas no Nordeste brasileiro*.

1.3 Escolhendo a metodologia

Para além do caráter exploratório do tema, realizar um estudo no campo das relações raciais exige a adoção de uma abordagem capaz de adentrar nos pormenores da experiência, visto que a complexidade do fenômeno do racismo não consegue ser abarcada apenas por informações quantitativas, ainda que elas sejam essenciais. Além disso, estudar o processo formativo dos sujeitos implica compreender uma dinâmica que se dá nas relações, sejam elas interpessoais ou com o meio. Tendo em vista a conjugação desses elementos, optei pela abordagem qualitativa, uma vez que ela privilegia o entendimento dos sentidos atribuídos pelos sujeitos em seus contextos específicos (CRESWELL; CRESWELL, 2021).

Os autores John Creswell e J. David Creswell (2021) sugerem que qualquer abordagem de pesquisa compreende três elementos: uma perspectiva filosófica de fundo; um desenho (ou tipo) de pesquisa; e a escolha dos métodos para coleta, análise e interpretação das informações. No caso da metodologia qualitativa aqui adotada, a perspectiva filosófica que a orienta é a construtivista-interpretativa e o desenho de pesquisa escolhido é o da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Quanto aos métodos para coleta e análise de informações, eles foram definidos a partir das orientações metodológicas da TFD, e serão descritos mais adiante. Já com relação à interpretação das informações, entendo que se trata de uma etapa inerente à análise, o que tem fundamento na abordagem de pesquisa adotada. É importante

ressaltar que, apesar de ter seu valor didático, esses três elementos devem ser observados em conjunto, pois se condicionam mutuamente.

A perspectiva construtivista-interpretativa, que também pode ser entendida como a orientação epistemológica deste trabalho, compreende que os seres humanos “desenvolvem significados subjetivos a partir de suas experiências, direcionando-os para determinados objetos ou coisas” (CRESWELL; CRESWELL, 2021, p. 6). Esses significados são vistos como construções socioculturais e histórias, produzidos em meio à interação social, de modo que não estão dados de uma vez por todas. Todos os sujeitos são vistos como seres integrados e engajados ao/no mundo social, relação a partir da qual os significados são construídos. Desse modo, utilizo o termo “construção de informações” no lugar de “coleta de dados”, com o objetivo de demarcar na linguagem a orientação epistemológica adotada. Visto que os sentidos apresentados nesta pesquisa foram construídos na interação social, eles não podem ser vistos como “dados”, uma palavra que sugere informações prontas e disponíveis à mera descoberta da pesquisadora.

A orientação construtivista-interpretativa ganha relevância quando se considera que ainda é um desafio pesquisar empiricamente no campo do Direito (CAPPI, 2017; IGREJA, 2017). Nesse sentido, um dos obstáculos a serem enfrentados é a falsa noção de que os “saberes jurídicos” são apenas aqueles relativos à norma e a sua interpretação, premissa que privilegia a produção de pesquisas teóricas e reduz a importância da pesquisa empírica. Com relação ao tema aqui estudado, essa concepção reducionista do campo do Direito poderia conduzir a uma mera análise de leis, normas e decisões relacionadas ao tema das relações raciais, bem como esvaziaria o sentido de conhecer a experiência dos sujeitos inseridos no campo. Assim, desde já é preciso destacar, em diálogo com o jurista Roberto Lyra Filho, que o campo do Direito deve ser compreendido a partir da dialética social¹ (LYRA FILHO, 1980).

Logo, essa perspectiva epistemológica contribui para não “mutilar” o Direito. Como afirma o professor Ricardo Cappi, a partir dela “a própria lei e as práticas jurídicas são entendidas [...] como o produto das ações e interações, de caráter essencialmente conflitivo, no âmbito da sociedade” (CAPPI, 2017, p. 394). Conceber o campo do Direito de tal maneira eleva a importância e a essencialidade da

¹ Essa noção de “Direito” será aprofundada no capítulo 4, “Direito, ensino jurídico e racismo”.

investigação empírica, uma vez que as relações por meio das quais a norma é construída, estudada, interpretada e aplicada também são concebidas como saber eminentemente jurídico. Nesses termos, uma pesquisa empírica no campo do Direito pode estar voltada ao estudo da produção das normas, das práticas sociais que se relacionam com elas ou das práticas voltadas para a sua operacionalização (CAPPI, 2017).

Essa preocupação com o sentido do Direito, além de ser central ao conteúdo deste trabalho, foi marcante para o desenvolvimento da pesquisa como um todo. Nesse aspecto, destaco a escolha do programa de pós-graduação para desenvolvimento do trabalho, conscientemente feita de forma a privilegiar a interdisciplinaridade e a defesa dos direitos humanos. Uma vez que o estudo das relações raciais no ensino jurídico exigia ferramentas teóricas, epistemológicas e metodológicas distantes – e muitas vezes conflitantes – daquelas que conheci na graduação em Direito, busquei um programa que possibilitasse o diálogo de saberes. Precisei desenvolver certo nível de sensibilidade teórica que me possibilitasse compreender a complexa e difícil interseção entre Direito, educação e racismo, o que reflete na articulação de conhecimentos de áreas distintas ao longo do trabalho.

Além disso, a defesa dos direitos humanos e o combate à violência são premissas éticas desta investigação, que se alinham aos propósitos institucionais do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (PPGDH/UnB). O PPGDH/UnB compreende que os direitos humanos e a cidadania são construções históricas, que devem ser mobilizadas em prol da democracia. Assim, além de não separar a produção da ciência de debates éticos, o PPGDH/UnB tensiona o conceito de “direitos humanos” enquanto essencial à vivência da dignidade, sem aprisioná-lo no conteúdo das declarações internacionais ou em qualquer outra conceitualização abstrata: o conceito é colocado em movimento, em meio à interculturalidade e à luta social. Não por acaso, os “direitos humanos” representam uma categoria essencial para a já mencionada compreensão do Direito apresentada pela teoria dialética de Roberto Lyra Filho (LYRA FILHO, 1980). Essas ideias tomaram forma e conteúdo a partir das orientações da TFD, que terá seus principais preceitos e fundamentos apresentados a seguir.

1.3.1 A Teoria Fundamentada nos Dados Construtivista: um horizonte de possibilidades

A opção por esse desenho de pesquisa se deu por se tratar de um método adequado para a investigação de temas dos quais dispomos de pouca informação a respeito. Além disso, ele permite “gerar explicações a partir da compreensão das ações de indivíduos e/ou grupos em um determinado contexto diante do enfrentamento de problemas ou situações sociais vivenciadas” (DOS SANTOS, J. L. G. *et al.*, 2018, p. 2). Isso porque o objetivo da TFD é gerar um modelo explicativo da realidade estudada, o que se dá não a partir de ideias e pressupostos prévios, mas sim a partir das informações obtidas empiricamente, forjando uma teoria fundamentada nessas informações, como o seu próprio nome sugere (CAPPI, 2017; METELSKI *et al.*, 2021). Aqui vale reforçar a ressalva ao termo “dados” e destacar que ele não tem o condão de levar a posturas deterministas e objetivistas perante o fenômeno estudado (CAPPI, 2017).

A TFD, também conhecida como “*Grounded Theory*”, surgiu em meados da década de 1960 nos Estados Unidos. O seu objetivo era oferecer uma nova perspectiva para a pesquisa qualitativa, em que não se trabalhasse com a lógica “hipotético-dedutiva”, isto é, que não se voltasse à formulação e testagem de hipóteses prévias. Os autores que primeiro estruturaram seus fundamentos foram Anselm Strauss e Barney Glaser, que apontavam para a possibilidade de construir uma teoria explicativa da realidade a partir dos “dados” encontrados na pesquisa (CHARMAZ, 2009). Assim, a TFD sugere a inversão da lógica comumente utilizada na pesquisa qualitativa: em vez de escolher uma teoria para, a partir dela, “ler” a realidade, os “dados” é que orientam a construção das categorias de análise e que ensejam uma nova teoria.² No campo do Direito, esse tipo de pesquisa oferece muitas e inovadoras potencialidades disruptivas, como destacado por Capi (2017).

Ao longo dos anos, a TFD foi sendo aperfeiçoada e reformulada, o que resultou em diferentes vertentes do método (METELSKI *et al.*, 2021). Nesta pesquisa, optei por me inspirar na vertente construtivista da TFD, também conhecida como Teoria Fundamentada nos Dados Construtivista (TFDC), proposta pela socióloga Kathy

² No caso deste trabalho, apesar de a fundamentação teórica ser apresentada antes da parte empírica, as teorias articuladas foram escolhidas e apresentadas após terem se mostrado relevante a partir do contato com o campo.

Charmaz no início da década de 2000 (CHARMAZ, 2009). A TFDC, apesar de guardar muitas semelhanças às demais correntes da TFD, se diferencia principalmente por seus pressupostos filosóficos. Ela costuma ser utilizada “para produzir uma teoria que é considerada um retrato interpretativo da realidade. Nesse sentido, a TFDC propõe que uma teoria seja desenvolvida pelo pesquisador a partir de dados coconstruídos com os participantes” (METELSKI *et al.*, 2021, p. 2). Assim, a TFDC enfatiza a interação do(a) pesquisador(a) com os sujeitos da pesquisa e com o meio para a construção das informações e das análises.

Em semelhança às demais vertentes, a TFDC orienta tanto a coleta, quanto a análise das informações. Com relação à coleta, vista aqui como etapa de construção das informações, a TFD propõe uma visão aberta que considera uma ampla gama de fontes possíveis, que poderão ganhar relevância a depender do tema estudado e das peculiaridades vividas no desenvolvimento da pesquisa, como a restrição de tempo, de recurso ou de acesso. Essa postura pode ser resumida pela afirmação de Barney Glaser: “tudo são dados” (CHARMAZ, 2009, p. 33). Ainda que variem em termos de qualidade, qualquer fonte de informação pode servir à construção de uma teoria fundamentada; contudo, Charmaz (2009) ressalta que a informação sempre deverá ser vista como uma *construção dos sujeitos*, independentemente de estar na forma de transcrição de entrevistas ou de documentos institucionais.

A TFD também propõe uma forma particular de análise, uma vez que o objetivo é construir uma teoria a partir das informações encontradas. Existem diferentes propostas para o modo como essa análise se dará, que variam conforme a vertente da TFD. No caso da TFDC, Charmaz propõe dois momentos da análise: a codificação inicial e a codificação focalizada (CHARMAZ, 2009). Na codificação inicial, as informações são codificadas palavra por palavra, linha a linha ou incidente por incidente, com o objetivo de perceber o que está acontecendo nas informações analisadas. Já na codificação focalizada, são escolhidos os principais códigos e categorias, que são aqueles capazes de representar uma grande quantidade de informações. A partir desse ponto, a orientação da TFDC é que o(a) pesquisador(a) se mantenha próximo(a) às informações analisadas, sem necessariamente fazer uso de um modelo pronto para a análise e formulação final da teoria; são as informações construídas no e com o campo que irão indicar a melhor forma de organização teórica (CHARMAZ, 2009).

Outro aspecto semelhante às demais correntes da TFD é que não há um momento específico para a análise das informações: ela se dá desde o início da pesquisa, ao mesmo tempo em que outras informações são coletadas/construídas. A TFD também propõe a comparação constante entre tais informações, constituindo um movimento circular para a construção da pesquisa. Essa postura se relaciona com outra característica semelhante às várias vertentes da TFD, que é a amostragem teórica, em que outras fontes de informação podem ser acrescentadas ao longo da pesquisa com o objetivo de “desenvolver mais plenamente as propriedades de uma determinada categoria” (METELSKI *et al.*, 2021, p. 3). Ou seja, a amostragem pode permanecer aberta e em construção, para que seja orientada e conduzida pelo que as informações empíricas exigem.

Como afirma Cappi, o método da TFD “valoriza o caráter de descoberta da pesquisa, fomentando a criatividade e a sensibilidade do(a) pesquisador(a), sua flexibilidade na observação e análise, conjugada com o rigor e a sistematicidade que estas requerem” (CAPPI, 2017, p. 398). Por dar muita atenção ao material empírico e ao que emerge dele, a TFD apresenta um caminho para a não essencialização de categorias pré-fabricadas, e leva o(a) pesquisador(a) a assumir uma postura de cuidado ético, em que deve buscar, com ainda mais afinco, não subverter os sentidos construídos no e com o campo para que “caibam” em uma teoria específica. Trata-se de um método que possibilita o surgimento de ideias e *insights* inovadores, a partir dos quais são construídos novos modelos interpretativos dos fenômenos estudados. A partir dessa breve explicação dos preceitos da teoria, passaremos à apresentação de como eles foram aplicados neste trabalho, que, apesar de utilizar a TFDC como inspiração metodológica, deve ser visto como o primeiro passo de uma agenda de pesquisa em construção.

1.3.2 Construindo o desenho da pesquisa

Uma vez que a proposta da TFD é a de manter uma postura de abertura e flexibilidade para a realização da investigação, foi possível seguir o caminho indicado pelas informações e ampliar o escopo de pesquisa inicialmente previsto. A primeira proposta consistia em estudar o tema a partir da compreensão das narrativas de professoras negras atuantes em dois cursos de Direito localizados no Nordeste brasileiro. Contudo, a partir de experiências vividas ao longo do processo de pesquisa

e da própria análise das entrevistas, percebi que seria potente investigar outras duas fontes de informação: o processo de adequação do curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) ao debate racial, iniciado em 2020 e que segue em andamento; e a trajetória do Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama (CAJUP Luiz Gama), associada a minhas vivências enquanto estudante de Direito.

Essas fontes, representadas no Quadro 1 abaixo, guardam semelhanças entre si. Em primeiro lugar, todas elas apresentam as experiências e vivências de sujeitos a respeito do que “fazem, sentem, pensam e vivenciam” (METELSKI *et al.*, 2021, p. 2) com relação ao racismo no processo de ensino jurídico. Em segundo lugar, todos os sujeitos participantes da pesquisa estão, em alguma medida, inseridos e implicados no contexto estudado – o processo de formação jurídica –, de modo que desenvolvem seus sentidos sobre o fenômeno em análise a partir desse envolvimento. Em terceiro e último lugar, as três experiências se dão em universidades localizadas no Nordeste brasileiro, duas dela no estado da Bahia. Ao associar essas três fontes, busco oferecer elementos para a construção de um modelo interpretativo acerca do racismo no ensino jurídico que seja amplo e que possibilite o vislumbre de novos problemas, questões e hipóteses a serem aprofundadas em pesquisas posteriores.

Quadro 1 – Fontes de informação e técnicas de pesquisa utilizadas

Objetivo	Fontes de informação	Técnica de construção das informações utilizada
Conhecer a perspectiva de professoras negras no curso de Direito.	Narrativas sobre as vivências pessoais, acadêmicas e profissionais de professoras negras de dois cursos de Direito no interior do Nordeste brasileiro.	Formulário de pesquisa e entrevista semiestruturada
Conhecer o processo de adequação do curso de Direito da UEFS ao debate racial	Relatório Final da Comissão para Estudo sobre a Adequação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) ao Debate Racial (Portaria COLDIR n. 01, de 26 de outubro de 2020).	Análise documental

<p>Conhecer a trajetória do CAJUP Luiz Gama, associada a minhas vivências enquanto estudante de Direito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Conclusão de Curso de Maria Cláudia Pedrosa, intitulado “A atuação do Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama/UNEB (Juazeiro/BA) à luz do artigo 207 da Constituição Federal de 1988” (PEDROSA, 2022); • Diário de reflexão da pesquisadora. 	<p>Análise documental</p>
--	---	---------------------------

Fonte: elaborado pela autora.

Antes de detalhá-las, é preciso ressaltar os cuidados éticos adotados para a condução da investigação. Uma vez que há o envolvimento de seres humanos, a pesquisa foi submetida, apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CAAE nº 59019522.4.0000.5540). O projeto submetido ao CEP/CHS previa apenas a entrevista de duas professoras, de modo que só foram incluídas novas fontes de informação que fossem públicas e que, assim, não gerassem conflitos éticos. Por isso, não foi possível realizar novas entrevistas, o que também seria inviável em razão do tempo exíguo para conclusão do trabalho. Contudo, desde já proponho que novas entrevistas sejam realizadas em pesquisas posteriores, visto serem essenciais para o avanço na compreensão do tema. Isso posto, as três fontes de informação e as respectivas técnicas utilizadas serão detalhadas a seguir.

1.3.2.1 As fontes de informação

A primeira fonte de informação foi a perspectiva de professoras negras atuantes em cursos de Direito. A opção por convidar professoras negras a participarem da pesquisa se deu com o objetivo de priorizar a perspectiva de sujeitos racializados subalternamente para compreender a manifestação do racismo, privilegiando as mulheres negras. Vários(as) autores(as) já têm apontado a importância de dar centralidade às vozes historicamente silenciadas, tanto por uma questão de reparação histórica, quanto por entender que a história de vida do sujeito condiciona sua visão de mundo (FERREIRA, G. L.; IGREJA, 2017; KILOMBA, 2019; MOREIRA, 2019). Assim, escutar mulheres negras que atuam no campo do ensino jurídico, e construir com elas conhecimentos capazes de transformar a prática educativa, pode ser capaz

de oferecer caminhos para perceber aquilo que não seria notado pelas lentes hegemônicas.

No caso de mulheres negras, elas experienciam, a partir do seu corpo, uma realidade peculiar, em que racismo e sexismo se articulam e se interseccionam (CRENSHAW, 2002; GONZALES, 1984; HOOKS, 1995, 2017). No campo acadêmico, elas vivenciam a margem do universo acadêmico, tanto em termos físicos, quanto em termos epistêmicos (COLLINS, 2016; GROSFUGUEL, 2008; HOOKS, 1995), o que parece se aprofundar em cursos historicamente brancos e elitizados como o de Direito. Assim, é importante valorar as percepções dessas pessoas, contudo sem cair na essencialização de suas experiências.

Quanto ao lugar que ocupam no processo de ensino jurídico, escolhi iniciar a compreensão do tema a partir da posição *docente*. Isso porque, ainda que o ensino jurídico seja visto como uma *relação* que depende da interação entre estudantes e professores, é o(a) docente que detém a responsabilidade de atuar como mediador no processo formativo. Além disso, em uma perspectiva institucional, o(a) docente tende a integrar a instituição por um período mais longo que o(a) aluno(a), o que permite a ele(a) atuar em processos de mudança prolongados, duradouros e definitivos. Há, ainda, uma outra justificativa para essa decisão: a necessidade de perceber o(a) professor(a) enquanto sujeito. Os(as) docentes não são apenas instrumentos para a materialização da formação; enquanto humanos, eles(as) guardam em si desejos, expectativas e histórias de vida que atravessam o exercício de sua função docente (BONELLI, M. da G., 2021). Desse modo, se uma pedagogia antirracista passa pelas ações/omissões dos(as) professores(as), é preciso compreender melhor quem são esses sujeitos e quais são as especificidades do seu fazer acadêmico-profissional.

A partir dessas considerações, tive como objetivo conhecer as vivências e experiências de duas mulheres negras que estivessem trabalhando como professoras em cursos de Direito ofertados em instituições de ensino localizadas no interior do Nordeste. O nome dessas Instituições de Ensino Superior (IES) será omitido, e a identificação das entrevistadas será feita por meio de nome fictício, como forma de garantir o anonimato. A justificativa para a delimitação de duas entrevistadas se deu pela limitação de tempo para desenvolver a pesquisa, e também por ser o passo inicial de uma investigação exploratória. O pequeno número possibilitou um mergulho em profundidade nos sentidos atribuídos por elas às suas experiências concretas e

apresentou caminhos para serem investigados em pesquisas futuras. Por isso, não foi possível atingir um ponto de saturação, de modo que as análises aqui desenvolvidas devem ser vistas como possibilidades interpretativas, e não como retratos genéricos de uma realidade ampliada. Apesar dessa ressalva, as discussões construídas oferecem várias potencialidades disruptivas, como será apresentado ao longo do trabalho.

Já com relação à delimitação geográfica das instituições, ela se deu tanto por critérios operacionais, quanto por critérios epistêmicos. As instituições que sediaram essa etapa da pesquisa eram as mais acessíveis a minha atuação. Além disso, escolhi apenas instituições públicas, uma vez que as instituições privadas exigem reflexões que não seriam possíveis neste trabalho, por questões operacionais e de tempo. Além disso, indo na contramão da escolha por faculdades de grande porte, localizadas em regiões centrais do país (principalmente no eixo Sul-Sudeste do Brasil), ou que tenham longa tradição de ensino jurídico, optei por duas faculdades interioranas de porte pequeno a médio, situadas no Nordeste brasileiro. Ainda que existam continuidades históricas no ensino jurídico brasileiro, que atravessam o funcionamento dos mais de 1.500 cursos do país (FREITAS, H., 2020), podem haver peculiaridades na formação oferecida pelas instituições mencionadas

Para além da localização das instituições, trabalhar com sentidos emergidos no Nordeste parte, também, de um compromisso epistemológico. Como afirma o pesquisador Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2011), o Nordeste é uma região inventada. Ele foi construído por meio de discursos, repetidos com certa regularidade e frequência, tanto por aqueles de fora da região quanto daqueles de dentro dela, que levaram à formação de estereótipos e preconceitos. Por isso, não é possível compreender o Nordeste fora da história e sem considerar as relações de poder que o atravessam. Diante desses discursos preconceituosos, homogeneizantes, que insistem em representar o Nordeste como uma coisa só e como um povo único, o autor afirma que:

Não existe um modo de ser nordestino ou um estilo brasileiro, a não ser que se tome a identidade pelo negativo, ou seja, o que identificaria o Brasil ou o Nordeste seria a coexistência de diferentes modos de ser, de diferentes estilos de viver, a enorme fissura entre as classes, as diferenças culturais acentuadas, até dentro das mesmas classes; seriam sociedades que se identificariam pela variedade das formas de fazer as coisas. Mas, acontece que esta variedade não é característica

do Brasil ou do Nordeste, é da humanidade. (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 344)

É, portanto, na busca por produzir discursos plurais e potentes do que é ser nordestino(a) e do que é viver em uma região rica, vasta e diversa que este trabalho situa o seu *locus* de enunciação. É para reconhecer, também, que os conhecimentos que tangenciam este trabalho partem de pessoas que vivenciaram, ainda que de diferentes maneiras, o existir a partir de uma posição de “outro”, tantas vezes estereotipada e olhada com preconceito, estigma e inferiorização. Por isso, também é necessário reconhecer que um trabalho como este – que analisa apenas três experiências e, dentre essas, duas situadas na Bahia – não é capaz de representar o Nordeste em sua totalidade e complexidade. Entretanto, o termo “Nordeste” se faz necessário para inviabilizar a identificação das entrevistadas e das respectivas instituições onde lecionam.

A partir da escolha das instituições, realizei a aplicação de formulário como forma de conhecer o universo da pesquisa (Apêndice A). Esse procedimento consistiu em uma etapa preparatória, que possibilitou encontrar as docentes que seriam entrevistadas posteriormente, uma vez que não constam informações robustas nos sites institucionais ou na plataforma Lattes acerca do perfil de gênero e raça dos(as) docentes. Além disso, a utilização do formulário possibilitou conhecer o perfil das participantes, antecipando questionamentos que poderiam tanto causar constrangimento se feitas pessoalmente, quanto prolongar desnecessariamente as entrevistas. Esse perfil auxiliou na escolha intencionada das professoras que seriam convidadas a participar da etapa de pesquisa subsequente.

Durante o mês de setembro de 2022, enviei o convite para preenchimento de formulário virtual da plataforma Google Formulários para mulheres que atuam como docentes nos cursos que sediam a pesquisa. Ao todo, o formulário recebeu sete respostas, todas de mulheres cis, negras (pretas ou pardas), heterossexuais, sem deficiência e naturais do Nordeste. Todas elas são professoras nos dois cursos de Direito que sediaram essa etapa da pesquisa, e a maioria delas (quatro professoras) dão aula nos dois cursos pesquisados. Essas mulheres, que têm entre 21 e 60 anos, conduzem aulas de uma grande variedade de componentes curriculares, dentre elas Direito Civil, Direito Penal, Direito Administrativo, Direito Tributário e Sociologia Jurídica.

O formulário também contava com perguntas sobre estado civil, quantidade de filhos(as), religião, área de formação, titulação mais alta, remuneração e tempo de experiência no ensino jurídico. Também constavam quesitos sobre condições de trabalho na(s) IES, especificamente com relação ao regime de trabalho, classe docente, disciplinas ministradas e se já exerceu atividade administrativa na instituição. Antes de preencherem o formulário, elas foram apresentadas ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como a todas as informações sobre seus direitos enquanto participante da pesquisa, e também sobre os riscos e benefícios previstos para tal participação.

Das sete participantes, duas foram convidadas a serem entrevistadas. Para escolhê-las, levei em consideração a IES onde trabalhavam. Além disso, foram consideradas as respostas acerca da área de formação, do tempo de experiência no ensino jurídico e do exercício de atividades administrativas. As perguntas que nortearam essa etapa da pesquisa estão descritas no Apêndice B. As entrevistas foram feitas em dezembro de 2022, e foram posteriormente transcritas. Além do TCLE, as entrevistadas assinaram o Termo de Autorização de Uso de Imagem e/ou Som de Voz e foram informadas de todas as questões éticas, inclusive relacionadas ao sigilo.

A segunda e a terceira fontes de informação foram incluídas após conhecer essas narrativas docentes. Ao longo da análise das entrevistas, ficou evidente a relevância de também estudar as experiências e vivências de estudantes, assim como de outros professores(as), especialmente os(as) brancos(as). Com isso em vista, incluí como material a ser analisado dois eventos que aconteceram após o início da pesquisa, que poderiam oferecer pistas a serem seguidas. O primeiro se trata do processo de adequação do curso de Direito da UEFS ao debate racial, do qual tomei conhecimento após participar como ouvinte do Seminário “Direito e Relações Raciais da UEFS: experiências e desafios para uma descolonização da formação jurídica”, ocorrido nos dias 19, 23 e 29 de março e 07 e 15 de abril de 2021 (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021).

Esse evento foi fruto de um processo anterior de mobilização na UEFS. A partir de uma série de acontecimentos antecedentes – que serão apresentados e analisados no capítulo 6 desta dissertação –, o Colegiado de Direito da UEFS instituiu, em 26 de outubro de 2020 por meio da Portaria COLDIR/UEFS nº 01/2020, a “Comissão para estudo e adequação do Projeto Político Pedagógico/Grade Curricular do Curso de Bacharelado em Direito da UEFS ao debate sobre Direito e Relações Raciais”. Nesse

contexto, o referido Seminário foi organizado pela Comissão formada para a proposição de adequação do curso, e teve como objetivo ser um “espaço para socialização dos trabalhos e amadurecimento das propostas elaboradas pela Comissão” (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 70).

Tendo em vista a similitude do problema enfrentado pela UEFS com o tema analisado neste trabalho, bem como a atualidade e a relevância dessa experiência, somei à pesquisa a análise do Relatório Final da Comissão. Finalizado em maio de 2021, o Relatório descreve o processo que ensejou tal mobilização no curso de Direito da UEFS, narra o percurso da Comissão para a realização dos seus trabalhos e apresenta as propostas de mudança no curso. Essas informações apresentaram elementos essenciais para a compreensão do tema, muitos deles não vislumbrados nas entrevistas, além de poderem servir como modelo para a proposição de processos de mudança em outras IES.

O segundo evento foi a apresentação, em 2022, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da discente Maria Cláudia Fernandes Pedrosa. O TCC foi intitulado “A atuação do Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama/UNEB (Juazeiro/BA) à luz do artigo 207 da Constituição Federal de 1988”, e foi apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharelado em Direito pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A UNEB, em Juazeiro/BA, foi a instituição onde me formei, de modo que pude integrar o mencionado Coletivo desde o seu surgimento. Ter o conhecimento desse trabalho me fez perceber que analisar as experiências que circundam a criação e a atuação desse Coletivo poderiam ser extremamente relevantes para pensar o racismo no ensino jurídico. Dessa forma, decidi incluir o TCC como fonte de informação. Associado ao TCC, também recuperei algumas vivências sobre meu processo formativo, de modo que esta pesquisa resgata elementos bibliográficos que estão tanto publicados em documentos oficiais e trabalhos acadêmicos, quanto são fruto do meu diário de reflexão pessoal.

Essas três fontes de informação, associadas, possibilitaram perceber o fenômeno do racismo no ensino jurídico em uma perspectiva complexa e multifacetada. Para analisá-las, contei, ainda, com a revisão da literatura a partir de dois escopos: um geral e um específico. O primeiro, a fundamentação teórica, revisita as compreensões e interfaces da educação, do racismo, do Direito e do ensino jurídico, enquanto que o segundo apresenta o estado da arte do tema “racismo no ensino jurídico” nas pesquisas brasileiras. Apesar de não ser algo usual para a TFDC,

ambas serão apresentadas antes das análises, visto que compreendo ser uma estratégia útil para o vislumbre do tema em sua complexidade e para a melhor compreensão das análises. Entretanto, como já mencionado, a fundamentação teórica e a revisão de literatura específica só ganham relevância na medida em que subsidiam as análises e são confirmadas por elas, evidenciando a importância daquilo que emerge do contato com o campo.

2 Educação e racismo: conceitos sensibilizantes

Este trabalho se desenvolve a partir da articulação de conceitos sensibilizantes para a educação e o racismo. Acontece que, para cada um deles, existem várias definições e sentidos sendo disputados. Para além de significados de dicionário, essas disputas refletem diferentes projetos de sociedade, o que significa dizer que a construção de um conceito tem um fundo político e, portanto, acaba se associando a objetivos sociais. Por isso, antes de tecer considerações sobre a interseção desses dois temas, é necessário delimitar as opções teóricas – que são, conseqüentemente, ontológicas, epistemológicas, éticas e estéticas – realizadas nesta pesquisa.

Em linhas gerais, a educação é vista em associação ao processo de desenvolvimento do humano. Isso significa que ela não se restringe ao âmbito de instituições formais, mas acompanha o processo de tornar-se humano (PULINO, 2016b) que ocorre ao longo da vida, a partir da interação com os outros e com o mundo. Por isso, o processo educativo também diz respeito ao processo pelo qual nos tornamos quem nós somos e também sujeitos sociais, culturais e históricos. Contudo, é a presença de um vetor axiológico que orientará o “tornar-se humano” para a humanização dos sujeitos, isto é, para o exercício da autonomia e da potência criativa e criadora do humano, algo que só pode acontecer com a superação das relações de poder e de opressão (FREIRE, P., 2015). Assim, uma vez que a educação faz parte do “tornar-se humano”, é possível pensá-la como prática de liberdade (FREIRE, P., 2015; HOOKS, 2017), ou seja, como um caminho possível para a superação de violências como o racismo.

O racismo, por sua vez, é entendido como um fenômeno estrutural³ (ALMEIDA, S., 2018b). Ele atinge os sujeitos racializados de forma sistemática e em todas as áreas da vida, possibilitando à branquitude a fruição de privilégios e obstaculizando a vida digna para pessoas não brancas (BENTO, 2022). Tratá-lo como estrutural representa compreendê-lo como componente da estrutura social, que organiza o modo de viver – incluindo a relação entre os sujeitos e as instituições sociais – das sociedades racistas. Por isso, o racismo é visto como um problema de todas as

³ Não desconheço os atuais debates e questionamentos a respeito desse conceito. Entretanto, julgo que ele, tal como apresentado neste trabalho, permanece sendo relevante para compreender e combater o racismo, especialmente no tocante a temas como o deste trabalho, que tensionam as relações humanas e a construção de subjetividades e estão para além de arranjos institucionais e de condutas individuais.

peças, sejam elas brancas ou não brancas, pois ele atravessa e condiciona o viver da sociedade como um todo, que acaba por desumanizar todas as pessoas. Assim, pensar a educação tendo em vista a superação do racismo implica em refletir sobre como os processos educacionais podem ser concebidos para promover outros processos de formação da identidade e da subjetividade – e, conseqüentemente, em outros modelos institucionais, políticos, sociais, culturais e jurídicos – visando construir uma sociedade livre da violência racial.

2.1 A educação

O processo educativo não se limita a espaços institucionais. Ao longo da vida, estamos constantemente inseridos em ambientes educativos, aprendendo a partir da interação com os outros e com o mundo, e nos desenvolvendo por meio desse aprendizado. Essa concepção de educação, que está diretamente associada ao desenvolvimento humano, transforma o modo de perceber a educação formal e seus objetivos. Ou seja, a concepção de educação que irá orientar a construção dos espaços educativos institucionais, a exemplo das universidades, fornecerá o horizonte de possibilidade para pensar, propor e aplicar as estratégias educativas nesses espaços. Por isso, é uma reflexão indispensável e que antecede qualquer estudo nesse campo do saber.

Para construir a concepção de educação aqui proposta, vários elementos estão articulados. Para além da concepção de humano e de educação em si, pensar em ambientes institucionalizados exige a compreensão do que é o currículo. Por sua vez, refletir sobre o lugar da educação diante do racismo exige compreender as problemáticas da identidade, da diferença e da diversidade, e de como elas se constituem enquanto questões curriculares. Todos esses aspectos – humano, educação, currículo e identidade, diferença e diversidade – se condicionam mutuamente. Quando compreendidos a partir de concepções comprometidas com um projeto de sociedade que possibilite uma vida digna para todos e todas, eles permitem vislumbrar um horizonte reflexivo para o racismo no ensino jurídico, em que esteja presente o objetivo ético de superação da violência, da desigualdade e da opressão na sociedade. Essas concepções serão apresentadas a seguir.

2.1.1 O processo de tornar-se humano

A reflexão sobre o que é o humano é pertinente para pensar processos formativos e educativos, constituindo-se como uma das preocupações iniciais no campo da educação. Apesar de parecer algo óbvio, ou uma questão demasiado “filosófica” e até “sem fins práticos”, uma compreensão mais aprofundada sobre o tema nos mostra que ele não apenas é de extrema relevância, como também é uma premissa para se pensar políticas públicas na área da educação. Isso porque, a depender do que consideremos como humano, teremos percepções diferentes sobre a educação e sobre como ela deve se desenvolver. Mais que isso, (re)descobrir os sentidos do humano é buscar as bases para premissas éticas e estéticas para ser e estar no mundo.

Assim, este trabalho parte da perspectiva de que nós não *somos*, nos *tornamos*. Essa concepção é trazida por Lúcia Pulino (2016b), para quem o processo de constituição do sujeito se dá em meio à sociedade, à cultura e à história, tanto a do próprio indivíduo, quanto a da espécie. O ser humano, visto sob essa ótica, é conformado pelo diálogo de uma série de condicionantes: biológicas, culturais, sociais, históricas, econômicas. Contudo, o humano não é um simples produto do seu contexto; ele não é determinado fatalmente, não é dado de uma vez por todas, mas guarda em si a condição de ser transformador e criador de si mesmo e do mundo (FREIRE, P., 2015; PULINO, 2016b). Como afirma a autora, ocorre uma relação de duplo sentido em que o mundo atua no processo de sujeição e o sujeito transforma o mundo (PULINO, 2016b).

Até mesmo quando a existência ainda é uma mera possibilidade, o mundo já se transforma. Pulino nos conta que, enquanto uma nova vida é gestada, toda uma realidade é alterada por conta da expectativa daquele bebê, de modo que, ao nascer, ele estará diante de um “universo povoado de imagens inspiradas na possibilidade de sua existência” (PULINO, 2016a, p. 127). A dialética na relação ser-mundo se consuma quando este bebê instaura uma novidade arrebatadora, por ser um humano radicalmente novo, que, em diálogo com o mundo em que se encontra, atribuirá sentidos próprios a si e a sua existência. E é por meio desse movimento, que acontece durante toda a vida do humano, que podemos perceber que ele integra a natureza, mas tem a capacidade de se relacionar com essa mesma natureza e transformá-la (PULINO, 2016b).

Assim, a realidade objetiva e a subjetividade humana também se relacionam dialeticamente. Para Paulo Freire (2015), essa relação dialética está marcada por um inerente vetor axiológico: a busca pelo “ser mais”. Ela é a vocação ontológica e histórica do humano, que se caracteriza pela busca permanente da liberdade; contudo, essa liberdade é entendida como processo de libertação coletiva, em que há a superação da dicotomia opressor-oprimido, motivo pelo qual só existirá na medida em que cesse a opressão, quando se encerra a violência que impede o direito de ser. Para o autor, é apenas diante da comunhão criadora que os humanos poderão *ser*, verdadeira e livremente, deixando para trás as prescrições impostas por uma relação de opressão (FREIRE, P., 2015). A busca pelo “ser mais” é, assim, o processo de humanização do humano.

Só é possível falar em “processo de humanização” quando consideramos que o humano é um *tornar-se*. Mas esse processo só se torna possível porque, para além de “inacabado”, o humano tem a consciência de sua condição. Freire afirma: “[g]osto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, P., 2016, p. 52–53). Para o pedagogo, a potência do humano reside em ter a consciência da própria inconclusão, uma vez que, refletindo sobre a própria existência em meio a uma realidade histórica, o humano pode aprender a dizer a sua própria palavra, que significa, em outros termos, construir uma consciência historiadora que não apenas reproduza a cultura, mas que produza, ativamente, a si mesmo e ao mundo (FREIRE, P., 2015).

Assim, ainda que a humanização e a desumanização se apresentem enquanto possibilidades para a ação humana no mundo, apenas a busca pelo “ser mais” realiza a sua vocação. E essa busca se dá na medida em que opressores e oprimidos orientam suas ações para o fim da opressão, que obviamente desumaniza os oprimidos, mas também desumaniza os opressores pelo simples fato de oprimirem. Essa ação se dá na práxis, na relação dialética entre objetividade-subjetividade, em que os humanos refletem sobre si e agem no e com o mundo, pois “[s]e os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa história, é tarefa dos homens.” (FREIRE, P., 2015, p. 51). É tarefa de todos, portanto, construir uma realidade em que se assegure o direito de ser.

Desse modo, podemos compreender a educação a partir do processo de tornar-se humano. Retomando os argumentos apresentados anteriormente, vemos que a incompletude do humano se apresenta de forma radical após o nascimento de um bebê, uma vez que dependemos de outros seres para sobreviver e nos desenvolver. Nesse contexto, Pulino nos conta que “a educação faz parte do desenvolvimento do ser humano” (PULINO, 2016a, p. 29), pois dependemos de humanos mais experientes para nos ajudarem a construir os conhecimentos necessários para viver bem e com segurança, ou seja, para nos educarmos. Mas a educação não se encerra na primeira infância, uma vez que é “processo que propicia o encontro com o outro, com o mundo e consigo mesmo” (PULINO, 2016a, p. 31). Uma vez que o processo de se tornar humano acontece ao longo da vida toda, os processos educativos também estarão sempre presentes.

2.1.2 Educação como prática de liberdade

Educação é processo. Ela se dá na relação dialética humano-mundo, de modo que aprendemos uns com os outros, e ensinamos uns aos outros, mediatizados pelo mundo (FREIRE, P., 2015). Diante do processo educativo, a pessoa constrói “um conhecimento de mundo, dos outros com quem convive em sociedade, e de si mesma” (PULINO, 2016a, p. 47–48). A partir disso, Pulino argumenta, em diálogo com a teoria de Bernard Charlot, que a educação envolve um triplo processo de humanização, socialização e subjetivação, pois ela é, para a pessoa, “um processo de participação da humanidade, de uma cultura e de construção de sua identidade pessoal, tornando-se um ser humano, um ser social e um ser singular – um sujeito” (PULINO, 2016a, p. 47–48).

Por isso, a educação não está restrita a espaços institucionais. Educação não é sinônimo de escola, de universidade, de faculdade, ou de qualquer outra instituição que se possa pensar. Apesar disso, é inegável que esses são espaços estratégicos para se pensar a prática educativa, uma vez que são espaços sociais que a têm como principal objetivo. A educação institucionalizada, formal, é regida por valores e práticas construídas coletivamente, bem como por princípios e normas de incidência supraindividual. Por serem instituições sociais, precisam ser compreendidas em suas especificidades e a partir de sua historicidade, sem ignorar que as dinâmicas de poder

que ocorrem na sociedade também são constitutivas e constituintes das práticas institucionais (PULINO, 2016a; CHAUI, 2003).

Assim, ainda que a educação seja, de fato, um processo que ocorre ao longo da vida, encontraremos diversas concepções de educação em disputa na sociedade. Na base de cada uma delas, estarão pressupostos ontológicos, epistemológicos, éticos e estéticos que, para além de defini-la conceitualmente e metodologicamente, nos informam “para que” e “para quem” a educação está sendo pensada. A partir disso, podemos perceber que os sentidos manejados em nome da educação, seja nas instituições ou fora dela, nem sempre estarão alinhados à vocação ontológica e histórica do humano.

Paulo Freire (2015), ao analisar os processos educativos da sociedade ocidental do século XX, percebeu que a concepção de educação mais enfatizada e reproduzida estava, justamente, alinhada à reprodução de estruturas de poder, e não a sua superação. Trata-se do que ele denominou de “concepção bancária da educação” (FREIRE, P., 2015), em que os humanos são dicotomizados entre “educadores” e “educandos”, cabendo aos educadores narrar os conteúdos para serem passivamente memorizados pelos educandos. O termo “bancária” vem da compreensão dos conteúdos como “depósitos”, a serem meramente inseridos nos “bancos” (os educandos). Na educação bancária, o educador detém o conhecimento e o educando nada sabe; a ignorância é vista sempre no outro, nunca em si (FREIRE, P., 2015).

Diante desse modelo, há a negação da humanidade do humano, isto é, há o aprisionamento do humano em uma ordem já posta, fechada, violenta e sem espaço para o “ser mais”. Visto como um ser de adaptação, a ele não cabe fazer perguntas, mas simplesmente integrar-se a uma estrutura pré-determinada de opressão e violência. Assim, é uma concepção que ignora tanto a historicidade do humano, quanto a da realidade, ao concebê-la como estática e dela produzir apenas “comunicados”. Em sua análise da dicotomia opressor-oprimido, Freire (2015) não têm dúvidas de que a educação bancária serve aos opressores, uma vez que objetiva dificultar o pensar autêntico e o desenvolvimento de uma consciência crítica libertadora.

Para o autor, a tarefa de superar a dicotomia opressor-oprimido é, necessariamente, pedagógica: não pode ser imposta, pois deve vir da construção da consciência, tanto de opressores, quanto de oprimidos. A consciência da qual fala

Freire não é meramente intelectual, pois apenas pode se realizar enquanto práxis; portanto, a ação pedagógica deve ser capaz de levar a uma prática ancorada em uma reflexão crítica. Nesse sentido, o autor adverte que a mera “consciência” em nada modifica a relação de opressão. Para o opressor, a sua libertação somente surgirá da ação refletida que se dê *com* os oprimidos, e não *para* eles ou *sobre* eles. Já para o oprimido, é preciso que sua consciência crítica se transforme em ação voltada à superação da opressão, e não para ocupar o lugar de opressor (FREIRE, P., 2015).

É diante disso que a ação educativa ganha relevância, porque uma pedagogia associada à vocação ontológica e histórica do humano se torna um instrumento para a libertação, capaz de provocar tal práxis e de se colocar na busca pela superação da dicotomia opressor-oprimido. Mas, para superar tal dicotomia, uma pedagogia da libertação precisa igualmente superar a dicotomia educador-educando. Nesse sentido, a concepção bancária também acaba afastando o educador do processo de busca que o torna humano, apesar de, neste modelo, ser colocado em um patamar superior ao do educando. Nas palavras do autor, “[e]ducador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, P., 2015, p. 81).

A visão de conhecimento praticada pela educação bancária é, também, dicotomizada. Nela, existiriam duas fases: a primeira, de produção (ou até mesmo descrição) do objeto cognoscível, praticada pelo educador isolado em seu laboratório de pesquisa; a segunda, de narração aos educandos daquele objeto cognoscível pertencente ao educador. Diante disso, Freire afirma que “em nome da ‘preservação da cultura e do conhecimento’, não há nem conhecimento, nem cultura verdadeiros” (FREIRE, P., 2015, p. 96). Para o pedagogo, não podemos falar de construção de conhecimento quando na verdade só há memorização e repetição.

É por isso que, para a pedagogia proposta por Freire, é preciso superar todas essas dicotomias. Humanos e mundo são vistos em uma relação dialógica, de modo que se nega o humano abstrato, ideal, fora do mundo. Educadores e educandos ocupam as duas posições ao mesmo tempo: são educadores-educandos e educandos-educadores. Não se distinguem etapas do conhecimento, posto que educadores-educandos e educandos-educadores são sujeitos cognoscentes, que estão sempre implicados na produção de conhecimento, mediatizados pelo mundo e pelos objetos cognoscentes. Assim, a aposta do autor é em uma educação problematizadora, fundada no diálogo, em que se pratique um “constante ato de

desvelamento da realidade” (FREIRE, P., 2015, p. 97). Trata-se de uma educação como prática de liberdade.

Ainda que a ação dialógica aconteça independentemente de os sujeitos terem consciência dela, a intencionalidade tem papel fundamental na educação como prática de liberdade. Freire aponta que os educandos, frustrados em sua possibilidade de ser mais, em algum momento irão se voltar contra esse modelo que os objetifica. Em algum momento, eles perceberão as incoerências deste modelo e as contradições em sua prática. Contudo, educadores comprometidos com a humanização não podem esperar passivamente por esse “acordar” dos educandos, e devem se colocar como agentes de mudança diante de seus contextos concretos (FREIRE, P., 2015).

As reflexões trazidas por Paulo Freire são muito importantes para a construção de espaços educativos comprometidos com a humanização. Para além disso, podemos perceber que a teoria freireana se realiza enquanto prática quando notamos que os pressupostos da educação libertadora permanecem, eles mesmos, abertos ao novo, a novas problematizações não previstas pelo seu autor original. A práxis de Paulo Freire é potente justamente por não se apresentar enquanto argumento de autoridade, na medida em que acolhe as contradições e possibilita transformações necessárias. É nesse contexto em que encontramos a “pedagogia engajada”, uma proposta de bell hooks (2017) que atualiza e transforma a pedagogia apresentada por Paulo Freire, na busca pela concretização da educação como prática de liberdade.

bell hooks foi uma escritora, professora e intelectual estadunidense, profundamente comprometida com o fim das estruturas de dominação. Em sua vida, experienciou a segregação racial e o seu fim, ambos durante o período escolar, de modo que estudou em escolas exclusivas para pessoas negras e em escolas dessegregadas, vivência que a possibilitou ver de perto a diferença entre a educação como prática de liberdade e a educação bancária. Como aluna na graduação, na pós-graduação e, posteriormente, como professora universitária, suas inquietações sobre a educação apenas se aprofundaram, levando-a a refletir sobre o educar praticado nesses espaços. A partir de suas experiências, ela buscou enfrentar duas dicotomias não trazidas por Freire: a cisão corpo-mente, e a aparente contradição entre o entusiasmo e a seriedade.

No bojo da pedagogia engajada, a educação deve estar, necessariamente, comprometida com a integridade dos sujeitos. Para hooks, “integridade” diz respeito a enxergar alunos e professores como sujeitos completos e complexos, compostos de

mente, corpo e espírito (HOOKS, 2017). O espírito, aqui, tem menos conotação religiosa e mais a representação de uma vida repleta de sentido e significado. Na sua percepção, especialmente na universidade, os(as) alunos(as) são muitas vezes reduzidos(as) a “mentes pensantes”, prezados(as) pela sua inteligência a despeito de toda e qualquer experiência fora da sala de aula. Contudo, para que a educação seja uma prática de liberdade, o conhecimento não deve servir apenas para nutrir “ideias”, mas sim para nos tornar pessoas melhores (HOOKS, 2017).

Mas, para que essa educação se realize, também é preciso olhar para o professor. bell hooks (2017) aponta que os professores, além de precisarem ser valorizados, necessitam refletir sobre as suas práticas em sala de aula. Vendo que, para muitos deles, a universidade era um refúgio seguro para desenvolverem suas ideias, ela percebeu que poucos deles estavam dispostos a refletir sobre suas práticas de ensino, e muito menos dispostos a mudá-las. A autora, percebendo que o professor, por mais que não seja o único sujeito do processo educativo, é o que guarda a maior responsabilidade dele, até por questões burocráticas e institucionais, aponta que é preciso que ele esteja, antes de tudo, comprometido com o seu próprio bem estar: não é possível que ele cuide dos outros antes de cuidar de si mesmo. A essa exigência ela dá o nome de autoatualização (HOOKS, 2017).

Essa preocupação com a integridade dos sujeitos tem algumas repercussões pedagógicas. Em primeiro lugar, isso indica que as histórias de alunos(as) e professores(as) são relevantes para o processo educativo, o que significa que professores(as) precisam conhecer os(as) seus(suas) alunos(as), e vice-versa. Em segundo lugar, uma vez que as histórias importam, uma sala de aula nunca será igual a outra. Ou seja, os modelos pedagógicos precisam ser flexíveis para que possam dar conta da singularidade dos sujeitos que compõem a cena educativa. É impensável, neste cenário, que um(a) professor(a) dê a mesma aula, por anos seguidos, a dezenas de turmas distintas. Em terceiro lugar, é preciso haver espaço para a participação dos(as) alunos(as). A sala de aula não pode ser um monólogo professoral, mas deve estar aberta a provocações e questionamentos de todos os que estão presentes. Porém, a autora reconhece que a participação dos estudantes depende de um outro fator: o *entusiasmo*.

Isso nos leva à segunda dicotomia trazida por hooks: a tensão entusiasmo-seriedade. Para a autora, as salas de aula precisam ser lugar de entusiasmo (HOOKS, 2017). Em sua experiência, ela viveu o entusiasmo com o aprendizado ao estudar nas

escolas apenas para pessoas negras, em que era praticada uma “educação revolucionária” (HOOKS, 2017), mas o sentiu diminuir gradativamente até chegar a sumir na universidade. A universidade é comumente vista como lugar de tédio, de aulas chatas e enfadonhas, que esvaziam a educação de sentido. Por isso, para bell hooks é importante recuperar a ideia de que aprender pode ser empolgante, até mesmo divertido ou prazeroso. E, para isso, é necessário desconstruir a ideia de que é impossível termos “seriedade” em algo divertido ou de que “seriedade” e “brincadeira” são coisas opostas (PEDROZA, 2005).

O entusiasmo defendido pela autora é tanto pelas ideias, quanto pelas pessoas. Sujeitos entusiasmados em um processo educativo estão interessados em desvelar a realidade, em aprender novas ideias e nutrir suas mentes, mas também têm interesse de conhecer uns aos outros e de construir, coletivamente, uma comunidade de aprendizado. A compreensão de que a sala de aula, em uma educação como prática de liberdade, constitui uma comunidade aberta de aprendizado, informa que todos e todas são responsáveis por aquele espaço. Todos(as) são implicados(as) na produção do conhecimento, em suas mentes, corpos e espíritos. É por isso que não basta o entusiasmo do(a) professor(a) – sem os(as) alunos(as), nada é possível.

Assim, a pedagogia engajada enfatiza a produção de um conhecimento significativo, que não sirva apenas ao acúmulo de informações ou ao exercício profissional. A função do conhecimento é, primeiramente, nos tornar pessoas melhores, o que “liga a vontade de saber com a vontade de vir a ser” (HOOKS, 2017, p. 32). Para isso, é preciso incentivar a participação ativa dos(as) alunos(as) e não ignorar suas demandas pessoais. É preciso mostrar que cada pessoa na relação da aprendizagem importa, o que significa escutar atentamente todas as vozes. Para a pedagogia engajada, é preciso valorizar a presença de todos(as) e compreender que todos(as) contribuem para a educação.

A partir disso, algumas outras questões podem ser levantadas. Para além da relação docente-discente, como pensar o bem estar dos(as) funcionários(as) que atuam em espaços educativos institucionais, sejam eles docentes ou não? E como pensar a relação de todos esses sujeitos com o ambiente em que estão inseridos, seja ele a estrutura física da instituição ou o ambiente natural? Se estamos falando de um conhecimento que gera comprometimento consigo mesmo, com o outro e com o mundo, precisamos pensar que esse conhecimento é capaz de produzir a práxis de sujeitos concretos em relação a realidades concretas. A proposição de estratégias

pedagógicas, a partir das compreensões aqui apresentadas, abre espaço para essa reflexão-ação. Especialmente, propomos pensar: como estabelecer a educação como prática de liberdade nas faculdades de Direito? Para problematizar as possibilidades de resposta a esta e a outras questões é necessário dialogar sobre a centralidade do currículo no debate sobre educação.

2.1.3 O currículo

O conceito de “currículo” é central para a pesquisa em processos educativos institucionalizados, como é o caso da desenvolvida neste trabalho. No bojo das reflexões tecidas até agora, é preciso problematizar a concepção de currículo que o apresenta como uma seleção estática de saberes tidos como formativos, feita por especialistas e instituída de cima para baixo. Uma vez que as compreensões em torno do que é “formativo” nunca estão dadas de uma vez por todas, pois configuram “políticas de sentido” culturalmente (in)tensionadas⁴, é possível perceber que a eleição dos saberes formativos foi, por muito tempo, tratada como tarefa restrita, acessível apenas a determinadas pessoas que, em meio a relações de poder desiguais, ocupavam posições de privilégio na sociedade (MACEDO, 2018). Assim, proponho analisar as problemáticas curriculares a partir da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC) (MACEDO, 2018), pois ela conversa com o tornar-se humano, o educar-se na relação com o outro e com o mundo, a ética do viver em coletividade e a política do ser mais.

Para a TEEC, o currículo não se esgota na seleção oficial de saberes. Ele vai muito além: adentra o cotidiano do processo educativo, para ser construído na interação entre os diversos sujeitos implicados em seus contextos culturais e, conseqüentemente, nas questões curriculares. Assim, o protagonismo da ação curricular deixa de ser dos especialistas e passa a ser compartilhado por todos os sujeitos que, de alguma forma, estão implicados nas problemáticas tensionadas enquanto formativas, estejam eles dentro das instituições ou não. Afinal, no bojo da TEEC, currículo e formação são indissociáveis, representam um “*currículoformação*”, na medida em que “ao tratarmos da problemática curricular, queiramos ou não,

⁴ A escolha por apresentar a palavra “(in)tensionada” com o “in” entre parênteses tem relação com a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo e será explicada mais adiante.

saibamos ou não, estamos tratando também da formação do outro ou de nós mesmos” (MACEDO, 2018, p. 204).

Formação e cultura são elementos entrelaçados, que estarão sempre sendo (in)tensionados enquanto questões de currículo. O uso da palavra (in)tensão, ou (in)tensionado, é um jogo de sentido utilizado na TEEC e manejado pelo autor Roberto Sidnei Macedo (2018). A palavra se explica na medida em que as políticas de sentido, ao mesmo tempo em que são articuladas intencionalmente pelos sujeitos, instauram uma tensão com os demais sentidos percebidos no campo formativo. Assim, tensão e intensão estão juntos na ação, e são elementos que se combinam na construção do currículo. É por meio dessa ação que se promovem encontros (in)tensos, vistos como formativos, de modo que os sujeitos são percebidos como “atores curriculantes”, e seus atos, relacionados às questões curriculares, são compreendidos como “atos de currículo”. Na perspectiva da TEEC,

Atos de currículo nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações de seus atores, como os atores curriculantes mudam nesse envolvimento, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas. Como definem as situações curriculares e têm pontos de vista sobre as questões do currículo; como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas. Atos de currículo como conceito-acontecimento, como conceito-dispositivo, orientam nossas práticas para percebê-las como instituintes culturais. Tem a ver com o argumento de que atores sociais envolvidos em questões curriculares não são “imbecis culturais”, tese central da etnometodologia de Garfinkel, (1976) ou seja, para todos os fins práticos, produzem etnométodos curriculantes. Trabalhar-com essas emergências significa romper com uma história de objetificações e alijamentos que fizeram do currículo um lugar de hierarquizações política, moral e historicamente excludentes. Mundos como o do trabalho, das culturas nas suas diversas formas de instituir realidades, cosmovisões cultivadas por movimentos sociais, por exemplo, não podem ser percebidos como improdutivos em termos curriculares, até porque produzem sapiências que, para todos os fins práticos, criam saberes de possibilidades formativas. É com atores sociais implicados, teóricos do seu cotidiano, de suas necessidades e demandas socioeducacionais, que currículos devem ser criados e trabalhados para serem pertinentes e relevantes. (MACEDO, 2018, p. 198)

Desse modo, todo sujeito é capaz de produzir “*etnoteorias*” sobre sua própria realidade. Em meio a seu processo educativo, é capaz de tensionar e burilar os sentidos atribuídos à formação, questionando ou conservando aqueles saberes eleitos como formativos. Inserido na cultura, pode protagonizar “*com-versações*” curriculares,

ou seja, apresentar a sua própria versão sobre uma questão curricular, algo que é visto não apenas como relevante, mas como constitutivo da concepção de currículo. Isso porque é nesse mesmo processo – em que, diante das questões curriculares, assumimos posturas de concordância, discordância, reflexão ou tensionamento – que o sujeito assume sentidos e significados para sua existência no/com o mundo e que a sua formação acontece.

É por isso que, diante de um saber sem sentido, voltado para a memorização e em que as manifestações dos alunos não são bem acolhidas, não deixará de haver reflexão, contestação e questionamento. Os sujeitos conseguirão, a partir de seus etnométodos, articular saberes que consideram relevantes para seus processos formativos. Contudo, diante de modelos educativos fundados na negação do ser, esses atos de currículo não serão bem vindos, e poderão se traduzir em conflitos e tensões marcados pela violência. Esse cenário nos leva a compreender como o currículo é um lugar de debate, de disputa e de contestação; mas, dialeticamente, também será lugar de construção dialógica, uma vez que os sujeitos curriculantes imprimem sua marca no processo formativo, atuam na própria formação e na formação de outros, e, portanto, produzem atos de currículo e atuam na construção de um currículo mesmo.

Consciente disso, a TEEC assume um compromisso ético-político com os saberes historicamente alijados dos processos curriculares. Por isso, ela propõe que as estratégias metodológicas sejam pensadas de modo a valorar e a levar em consideração os atos de currículo, evidenciando as “*com-versações*” sobre as pautas curriculares, especialmente aquelas que têm sido desconsideradas pelos especialistas ou pelos discursos oficiais. Essa perspectiva instaura o currículo como um campo aberto aos diálogos emergidos no cotidiano do processo educativo. Diante disso, uma vez que o objetivo é trabalhar saberes que tenham possibilidades formativas, as vozes dos sujeitos curriculantes se tornam essenciais ao processo educativo: é necessário acolher as “*etnoteorias*” de todos que estão implicados no currículo, sejam eles estudantes, professores(as), movimentos sociais, etc. Nesse sentido, vale ressaltar que essa postura teórica é amparada pela indicação do art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que dispõe que a educação abrange não apenas os processos formativos desenvolvidos na família, nas instituições e no trabalho, mas também nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Assim, a TEEC, ao trabalhar a teoria de currículo como teoria-ação, cultiva a responsabilidade coletiva pela construção do currículo. Uma vez que “para todos os fins práticos, via seus etnométodos, qualquer ator social elabora sistematizações do pensamento para compreender-intervir no mundo” (MACEDO, 2018, p. 194), abre-se a possibilidade de exercitar a ação enquanto práxis, enquanto ação-reflexão intencionada para um determinado objetivo formativo. Uma vez que somos considerados atores curriculantes, tanto se expandem as possibilidades de exigir saberes que julgamos relevantes para nossa formação, quanto se aprofundam as noções de responsabilidade que temos sobre nossa própria práxis. E, uma vez que a centralidade da TEEC está na diferença, em aprender-com o outro e o mundo, essa é uma responsabilidade direcionada para o coletivo. Desse modo, os “*diálogos intercríticos*” que constituem o “*currículoformação*” só são possíveis diante de uma heterogeneidade de “*etnoteorias*” e “*etnométodos*”, em que várias epistemologias e saberes possam, dialogicamente, apresentar possibilidades formativas (MACEDO, 2018). Mas, diante da centralidade da heterogeneidade na TEEC, uma questão se apresenta: como pensar temas como identidade, diferença e diversidade?

2.1.3.1 Identidade, diferença e diversidade como questões de currículo

Falar em diferença é falar em identidade. A identidade, por sua vez, está relacionada ao processo em que nos tornamos humanos, em que atribuímos sentido a quem nós somos a partir da dupla condição de sermos únicos, mas, ao mesmo tempo, sermos iguais. Todos os humanos integram a mesma espécie, mas são também seres singulares. Em nossa existência, constituímos grupos com outros sujeitos pautados pelo pertencimento, isto é, pelo reconhecimento de vínculos em comum que demarcam a semelhança para com os outros integrantes do mesmo grupo e a diferença para com os que não estão incluídos nele. A partir disso, entendemos que a identidade não é um processo exclusivamente mental, regido por condições internas, pois se dá em relação com o mundo e com o outro, ou seja, com o diferente.

Assim, identidade é identificação. Nesse sentido, a identidade é vista como uma construção ativa, em meio à cultura, por meio da qual reconhecemo-nos como iguais ou como diferentes. Por isso, é um percurso que se dá em diálogo com o outro, com o “não” que confronta o “sim”. Nesse sentido, o professor Tomaz Tadeu da Silva argumenta que não faria sentido falar de identidade em um mundo completamente

homogêneo, de modo que a “diferença” é o oposto constitutivo da “identidade” (SILVA, T. T. Da, 2020). Por isso, afirmar uma identidade significa negar outra: por exemplo, se digo que sou brasileira, estou dizendo que não sou japonesa ou canadense. “Ser” ou “não ser”, para além de produtos culturais, são categorias mutuamente dependentes.

Acontece que “identidade” e “diferença” não convivem pacificamente. Isso ocorre porque a identidade e a diferença estão diretamente ligadas a relações de poder, que não apenas ditam e impõem as identidades, mas também organizam o acesso aos bens sociais (SILVA, T. T. Da, 2020). Diante de uma relação desigual de poder produtora de diferenciação, surge a classificação e a hierarquização de sujeitos, em que algo curioso acontece: uma identidade é fixada como norma e como superior às demais, e, paradoxalmente, é “apagada” enquanto identidade. Como afirma Silva, “[a] força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como *a identidade*” (SILVA, T. T. Da, 2020, p. 83, grifo nosso). Mas, em meio à dialética social, essa identidade hegemônica também será constantemente questionada pelas demais identidades, sem as quais não existiria.

Para além de uma questão social, a diferença também é uma questão pedagógica. Isso se explica, em primeiro lugar, porque o ambiente educativo proporciona um inevitável encontro com o outro, ou seja, com o diferente; e, em segundo lugar, conviver com o diferente é em si uma preocupação pedagógica e curricular (SILVA, T. T. Da, 2020). Não por acaso, as preocupações com a educação multicultural e com a diversidade têm ocupado um lugar de cada vez mais destaque nos debates curriculares.

A partir disso, Tomaz da Silva argumenta em favor de uma pedagogia da diferença. Para ele, os processos pedagógicos devem ser capazes de trabalhar as diferenças para além da tolerância e do respeito. Do mesmo modo, devem ser capazes de ir além da patologização do sujeito que não “se dá bem” com a diferença, ou da simples inclusão de temáticas de diversidade que acabam reproduzindo o outro como o exótico, por meio de estereótipos. Uma pedagogia da diferença é aquela que trabalha com a percepção da identidade e da diferença como criações culturais, e que apresenta possibilidades de questioná-las. Assim sendo, “a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção” (SILVA, T. T. Da, 2020, p. 99).

Desse modo, a discussão de diversidade não pode ser desatrelada do debate sobre desigualdade. A mera leitura de “diversidade” como “diferença” não é capaz de transmitir as estruturas de poder que fazem com que determinados grupos acessem elementos de cidadania, enquanto outros são privados desses mesmos espaços. É por isso que a pauta da “diversidade”, quando desatrelada da análise de condições estruturais e objetivas da sociedade, acaba se tornando uma armadilha, pois sugere identidades estáticas, paradas, imutáveis e naturais. Isso favorece a perpetuação não apenas dos estereótipos que circundam os grupos vulnerabilizados, como também a própria lógica de vulnerabilização que mantém “cada um em seu devido lugar”. A pauta da diversidade, quando acriticamente mobilizada, possibilita a naturalização de violências históricas. Por isso que a identidade não deve ser o ponto de partida das discussões, mas sim o ponto de chegada. Antes de falar sobre identidades, é preciso questionar as condições materiais, históricas e políticas que as construíram e as mantêm.

Assim, se a educação está diretamente ligada à identidade, e a identidade só pode ser pensada a partir de relações de poder, é preciso perguntar: como o racismo atua na constituição das identidades e nos processos educativos? O que a educação representa diante do racismo? E como pensar as identidades em uma matriz de superação da violência racial? Essas perguntas nos levam ao segundo eixo norteador desta pesquisa: o racismo.

2.2 O racismo

Ao eleger o racismo como um tema a ser investigado, algumas perguntas podem surgir: o que justifica estudar o racismo, especialmente no campo do Direito e dos Direitos Humanos? E o que significa centrar uma pesquisa na questão racial? O racismo *continua* sendo relevante para compreender a realidade brasileira? E o que ele tem a ver com a educação? Vários discursos são articulados para respondê-las, e dentre elas está o mais cínico de todos: o que nega a existência do racismo. Esse tipo de narrativa pode ser ilustrado pelo pronunciamento, em 2020, de Hamilton Mourão, à época vice-presidente do Brasil, no qual ele afirmou que “no Brasil, não existe racismo; isso é uma coisa que querem importar para o Brasil. O que existe é desigualdade” (MAZUI, 2020). O seu pronunciamento foi proferido em resposta ao assassinato de João Alberto Freitas, ocorrido poucos dias antes, um homem negro de

40 anos que foi espancado até a morte por seguranças do supermercado Carrefour em Porto Alegre/RS.

Começemos pelo princípio e pelo óbvio: o racismo existe. Felizmente, a posição de Mourão parece, hoje, ser minoritária no Brasil. Nas últimas décadas, o país viveu uma mudança expressiva no posicionamento de figuras públicas com relação ao racismo, resultado da intensa atuação do movimento negro e do avanço das políticas afirmativas. Se entre as décadas de 1930-1950 a sua negação vigorava enquanto discurso oficial (SILVA; TOBIAS, 2016), ultimamente prevalece o reconhecimento da existência do racismo tanto por parte de instituições públicas, quanto pela população em geral. Com relação a essa última, é o que demonstra a pesquisa conduzida em 2020 pela instituição PoderData, em que 81% dos(as) brasileiros(as) afirmaram que o preconceito contra pessoas negras é uma realidade; contudo apenas 34% se reconheceram como preconceituosos(as) (FREIRE, S., 2020).

Apesar de esse parecer um cenário positivo, tanto o discurso do ex-vice-presidente, quanto os termos da pesquisa do PoderData exemplificam as várias dificuldades teóricas e práticas que circundam o entendimento do racismo e que prejudicam o seu enfrentamento prático. Nesse sentido, o primeiro elemento que podemos destacar é a tensão racismo-desigualdade. Será que, como parece sugerir Mourão, racismo e desigualdade são realmente excludentes? Para responder a essa pergunta, precisamos entender que tratar de desigualdade é tratar de economia, que engloba questões centrais para a manutenção da sociedade, como a divisão social do trabalho e a organização dos recursos em meio à dinâmica do capital. Isso posto, já existem inúmeras pesquisas que há anos comprovam que “a *raça* é um marcador determinante da desigualdade econômica e que direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levem em conta o fator *raça/cor* mostram-se pouco efetivas” (ALMEIDA, 2018b, p. 122, grifos do autor).

Estatisticamente, a desigualdade racial na realidade brasileira é facilmente comprovada. Apesar de a junção de pessoas pretas e pardas representar a maioria da população – eram 56,1% em 2021 (IBGE, 2022) –, esse grupo apresenta maior índice de vulnerabilidade socioeconômica, enquanto que a população branca vivencia as melhores possibilidades de acessar oportunidades de cidadania (IBGE, 2022).

Apenas como exemplificação, em 2021 as pessoas negras⁵ estavam sobrerrepresentadas no grupo de pessoas desempregadas – representavam 64%, enquanto que pessoas brancas eram 35,2% – e, dentre as pessoas ocupadas, tiveram rendimento mensal médio muito inferior ao de pessoas brancas: essas últimas receberam em média R\$ 3.099 mensais, enquanto que pessoas pretas e pardas auferiram, respectivamente, R\$ 1.764 e R\$1.814 (IBGE, 2022). Tal cenário não pode ser explicado por diferenças no nível de instrução, pois o que acontece, na prática, é um aprofundamento das desigualdades na medida em que aquele aumenta. Com relação aos grupos com ensino superior completo ou mais, essa disparidade se torna gritante: “[neste grupo,] as pessoas brancas ganharam, em média, 50% a mais do que as de cor ou raça preta e cerca de 40% a mais do que as pardas” (IBGE, 2022, p. 4).

Esse panorama se repete nos índices de moradia, patrimônio, educação, violência, população carcerária⁶, saúde, dentre outros, o que torna evidente que ser negro(a) no Brasil significa estar mais propenso(a) à vulnerabilidade, enquanto que ser branco(a) representa uma maior possibilidade de viver com dignidade. Isso demonstra que não é possível entender economia sem relacioná-la à raça, e, conseqüentemente, ao racismo. Contudo, centrar as análises econômicas na raça exige ir além das estatísticas, porque, por mais que a desigualdade “possa ser [...] quantificada matematicamente, [...] sua explicação está na compreensão da sociedade e de seus inúmeros conflitos” (ALMEIDA, S., 2018b, p. 121). Apenas com o entendimento do papel do racismo na sociedade é possível apreender porque, mesmo havendo pessoas brancas pobres, elas ainda estarão em vantagem com relação aos sujeitos racializados subalternamente, pois estes enfrentarão mais obstáculos para galgar posições na sociedade pelo simples motivo de sua raça.

Nesse ponto, desponta o segundo elemento que dificulta a compreensão do racismo e que é reiteradamente trazido pelo senso comum: a sua redução ao

⁵ Neste trabalho, utilizo a nomenclatura manejada pelo IBGE, em que “pessoas negras” agrega pessoas pretas e pardas.

⁶ No tocante à população carcerária e aos debates sobre seletividade racial do sistema penal, vale destacar que, atualmente, está em pauta no Supremo Tribunal Federal brasileiro a decisão sobre o perfilamento racial. O termo diz respeito à prática policial de tomada de decisões com base em generalizações baseadas em questões raciais, e, portanto, discriminatórias. No Habeas Corpus 208240/SP, discute-se a validade da abordagem policial realizada com base em filtragem racial, sem que haja fundamento em questões objetivas, e que, portanto, se caracteriza como perfilamento racial, prática que tem sido condenada em cortes internacionais. Mais informações em: STF. **STF começa a julgar validade de prova obtida em busca pessoal baseada na cor de pele**. 01 mar. 2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=503355&ori=1>. Acesso em: 29 jun. 2023.

preconceito e/ou à discriminação. A pesquisa realizada pelo PoderData ilustra esse reducionismo na medida em que aparenta associar o racismo unicamente a comportamentos discriminatórios ou a preconceitos fundados na cor ou na raça. Apesar de serem elementos relevantes do racismo, e precisarem ser combatidos, o preconceito e a discriminação não o esgotam. Quando nos propomos a analisar o racismo apenas sob a ótica de ser ou não preconceituoso(a), ou ter ou não comportamentos discriminatórios, reduzimos a questão a um problema moral, capaz até de ser identificado individualmente. Consequentemente, esvaziamos a complexidade do racismo e perdemos a capacidade de enfrentá-lo de forma efetiva, simplesmente porque não somos capazes de entendê-lo em todas as suas expressões.

Assim, é importante resgatar a diferenciação, trazida pelo professor Silvio Almeida, entre os conceitos de “preconceito”, “discriminação” e “racismo” (ALMEIDA, S., 2018b). Para o autor, o preconceito racial é um juízo baseado em estereótipos, que pode ou não resultar em práticas discriminatórias, enquanto a discriminação é o ato material, visível, que consiste na atribuição de tratamento diferenciado baseado nas diferenças raciais entre os sujeitos. Para que se possa falar em discriminação, é necessário haver *poder*, pois só este é capaz de impor tais diferenciações (ALMEIDA, 2018).

A discriminação pode ser direta, quando se configurar em repúdio ostensivo a determinados grupos raciais, ou indireta, quando a situação específica desses grupos é ignorada de forma proposital, a exemplo da utilização do argumento da “neutralidade”, em que, pela omissão, são reproduzidas situações discriminatórias (ALMEIDA, 2018b). Além disso, ela pode ser positiva, quando servir à correção de desvantagens dos grupos raciais subalternizados, a exemplo das ações afirmativas, ou negativa, quando causar prejuízos e desvantagens a esses grupos (ALMEIDA, 2018b).

O racismo, por sua vez, soma o preconceito e a discriminação a condições estruturais. Ele pode ser definido como uma discriminação sistemática “que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, S., 2018b, p. 25). Nesse sentido, Grada Kilomba (2019) afirma que o racismo é a união de três características: o ato de diferenciação, em que os sujeitos são diferenciados por suas raças ou

religiões; a compreensão da diferença como hierárquica, no sentido de distribuir os sujeitos diferentes em uma escala de superiores e inferiores; e a presença do poder nesse processo, que implica na distribuição desigual dos recursos humanos, intelectuais, políticos e sociais. Assim, um grupo sem poder político, histórico, social ou cultural não é capaz de engendrar o racismo. Desse modo, não é possível falar em racismo reverso, pois nessa situação não há um sistema estrutural de opressão e violência que vá além da agressão individual.

Dizer que o racismo é estrutural significa colocá-lo como elemento que compõe a estrutura social. Ou seja, ele faz parte do próprio modo de organização da sociedade, e atua no seu funcionamento normal, não sendo nem uma patologia, nem um desarranjo institucional (ALMEIDA, 2018b). Desse modo, uma concepção institucional do racismo também não é suficiente para defini-lo. De acordo com Silvio Almeida (2018b), essa teoria representou um avanço significativo com relação à concepção individualista, pois passou a associar o racismo ao poder. Uma vez que as instituições funcionam a partir de arranjos de poder, os defensores dessa corrente perceberam que a atuação institucional é atravessada pelos conflitos raciais, reproduzindo-os em suas normas, regras e padrões (ALMEIDA, 2018b). Porém, uma observação feita pelo autor é que, se é verdade que as instituições *reproduzem* o racismo, este não é criação original delas, de modo que uma parte constitutiva do fenômeno continua sendo ignorada na concepção institucional. Isso se comprova quando pensamos que, se as instituições acabarem, o racismo não será necessariamente extinto, justamente porque ele faz parte da ordem social. Tanto instituições quanto indivíduos são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, S., 2018b).

Adotar um conceito adequado para o racismo é extremamente importante, na medida em que essa compreensão determinará o desenho dos modos de enfrentamento. No caso de uma concepção individualista, por exemplo, que reduz o racismo a comportamentos individuais, pode-se pensar em leis punitivas para combatê-lo. O Brasil possui instrumentos legais nesse sentido, e, apesar de importantes, eles têm se mostrado insuficientes. Enxergando-o sob a ótica institucional, podemos pensar em estratégias de enfrentamento relacionadas a ações afirmativas que visem diversificar a composição dos quadros institucionais. Políticas públicas desse tipo também foram articuladas no Brasil, mas igualmente se mostraram insuficientes, ou até mesmo ineficazes.

É importante ressaltar que a elaboração desta pesquisa coincide com um momento crucial para o debate sobre políticas afirmativas raciais no Brasil, especialmente no campo da educação superior. A Lei Federal nº 12.711 de 2012, que estabelece cotas raciais para ingresso discente no ensino superior federal, está passando por um momento de revisão que definirá os rumos desta política. Isso acontece porque, em seu texto (artigo 7º), há a previsão de revisão após o lapso temporal de dez anos de vigência, alcançado em 2022. A situação é ainda mais severa com relação à Lei Federal nº 12.990 de 2014, política que institui a reserva de vagas para pessoas negras em concursos públicos federais, uma vez que no seu artigo 6º há a previsão do *fim* da sua vigência após dez anos, o que acontecerá em 2024.

Com a intensificação do debate público acerca das cotas raciais, a necessidade de debater o racismo em seus devidos termos é redobrada. Será que dez anos são suficientes para resolver o problema racial do Brasil? E será que essas políticas têm sido suficientes em promover a equidade racial? Na prática, muitos problemas são levantados, a exemplo das fraudes no sistema de cotas (FREITAS, M.; SARMENTO, 2020) e da completa ineficácia da aplicação da política aos concursos docentes (MELLO; RESENDE, 2019). Com relação ao ingresso discente, a questão da permanência na universidade é trazida como um contraponto: se é verdade que temos assegurado a entrada de um maior contingente de discentes negros(as), não é igualmente verdade que temos possibilitado as condições para que eles(as) concluam seus estudos de forma digna (SILVA, T. D., 2020). Essas problemáticas apenas reforçam que é necessário compreender o racismo em sua complexidade; ou seja, é necessário entender a ordem social em que surge o racismo, pois é isso que permite a formulação de ações antirracistas adequadas, efetivas e que abarquem o fenômeno em todas as suas expressões.

Assim, a tese defendida por Silvio Almeida (2018), e que adoto aqui, é que todo racismo é estrutural. Ele sempre estará ligado ao modo de organização da sociedade, o que faz com que ele seja percebido como um processo histórico e político. Histórico, porque a manifestação do racismo será diferente a depender do processo de formação social, e político, porque ele depende do poder para distribuir desvantagens e privilégios entre os grupos raciais (ALMEIDA, 2018). Portanto, centrar a análise nas relações raciais não significa que este seja um mero “recorte temático”; na verdade, quando se trata de sistemas de opressão estruturais, eles devem estar presentes em todo e qualquer debate, seja ele econômico, político, social ou jurídico.

2.2.1 O racismo como um problema de relações raciais

Na compreensão estrutural, a raça é vista como uma criação do racismo, e não o contrário (ALMEIDA, S., 2018a). Nessa perspectiva, o racismo não pode ser entendido como um problema decorrente da própria natureza ou de características inatas dos indivíduos, o que significa dizer que o racismo não tem a ver, apenas, com a identidade racial dos sujeitos. Não existem explicações biológicas ou genéticas que sustentem a utilização da classificação racial para distinguir seres humanos, de modo que a raça só pode ser compreendida como um produto histórico, social e cultural (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020). Nesse sentido, é possível dizer que a história da raça está profundamente relacionada ao momento histórico da modernidade, de modo que as dinâmicas econômicas e políticas vivenciadas a partir do século XVI, a exemplo das revoluções iluministas e da colonização/exploração do “Novo Mundo”, só foram possíveis graças à raça e ao racismo, em sua particular relação com o domínio da terra e dos povos colonizados (ALMEIDA, S., 2018b; FANON, 2005; SCHMITT, 2014).

Silvio Almeida (2018b) argumenta que a raça atuou (e segue atuando) como uma tecnologia de poder. Historicamente, ela forneceu o aporte teórico-filosófico para não apenas justificar a violência colonial, como também para compatibilizá-la com a nova ordem político-econômica que emergia na França, baseada na razão, nos “direitos do homem” e nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (ALMEIDA, S., 2018b). Isso se deu a partir da imputação do atraso e da barbárie ao “Outro” – as colônias e os sujeitos explorados –, e, ao mesmo tempo, na caracterização do “eu” – as metrópoles e os sujeitos exploradores – como o civilizado e desenvolvido, ou melhor, como o “sujeito universal” (CARNEIRO, A. S., 2005). Assim, o empreendimento colonial pôde funcionar como uma violência racionalmente justificada pela “mácula” que atinge sempre o “Outro”, nunca o “eu”, de modo que a colonização e a escravidão puderam ser lidas como uma “violência civilizatória”, voltada para a “melhoria” daquele povo atrasado, bárbaro ou primitivo (DUSSEL, 1993).

Desse modo, a raça é resultado e condição da/para a sociedade moderna. Não há modernidade sem racismo, do mesmo modo que não há capitalismo sem racismo. As sociedades ocidentais, fundadas nos modelos liberais capitalistas, de inspiração iluminista, só têm a forma que têm graças à raça e ao racismo. É por isso que o

Estado, o Direito, a educação, a economia e a política, por serem elementos fundantes e produtos da modernidade, só podem ser pensados a partir da questão racial. Todos eles foram forjados em uma lógica de hierarquização racial, ao mesmo tempo em que são fundamentais para a perpetuação dessa mesma lógica, que tem como objetivo final organizar e distribuir os bens sociais a partir da classificação das pessoas, de modo a beneficiar o “sujeito universal”.

Por integrar a dinâmica social, a raça não é estática (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020). Para Schucman e Gonçalves (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020, p. 111), “a raça é um conceito aberto, fluido, instável, em permanente transmutação e sempre sujeito à interferência de outras marcas e signos sociais aos quais se conjuga, como classe, gênero, origem ou nacionalidade”. É por isso que, com o passar do tempo, as classificações raciais se atualizaram de modo a demarcar o lugar do “Outro” como sendo o “negro”, o “indígena”, o “latino”, o “marrom”, o “mulçumano”, etc. Nesse sentido, o racismo não se esgota no binarismo “negro-branco”, mas atinge pessoas de diferentes cores, etnias, religiões e origens geográficas, em todas as sociedades ocidentais, uma vez que todas elas foram fundadas na modernidade.

Contudo, apesar de ser um conceito dinâmico, algo sempre permanece: o seu aspecto relacional. Na dinâmica racial, o “Outro” é sempre forjado em contraposição ao “eu” universal, identificado como o homem branco do norte global, cis, sem deficiência e proprietário. Assim, o racismo cria uma espécie de “espectro de humanização” que classifica as pessoas de diferentes grupos étnicos e raciais em posições hierárquicas, tomando sempre como referência o “sujeito universal”. O objetivo dessa classificação sempre será o mesmo: naturalizar a superioridade branca e utilizá-la para justificar a desigualdade (GONZÁLEZ, 2020). O que não se pode perder de vista é que, em uma relação de subalternização, sempre haverá um beneficiário (GROSGUÉL, 2016; KILOMBA, 2019).

É por isso que o racismo precisa ser pensado como um problema das *relações raciais*. Ou seja, o racismo não é um problema exclusivo de suas vítimas: não há um “problema negro”, nem “problema indígena”, nem “problema latino”, mas sim um problema nas relações raciais entre pessoas brancas, negras, indígenas, latinas (BENTO, 2022). O problema está na naturalização da suposta superioridade branca, pois é ela que demarca lugares sociais e condições de possibilidade de fruição da cidadania. Assim, é impossível debater diversidade sem questionar o racismo, pois,

na matriz de poder racial, “[o] diverso, o diferente, é definido a partir da comparação com o branco, que é considerado ‘a referência’, ‘o universal’. Tudo que se afasta dessa referência, ou ‘modelo’, pode ser considerado inapropriado e provoca exclusão e discriminação [...]” (BENTO, 2022, p. 106).

Desse modo, afirmar que a questão racial é uma pauta “identitária” já denuncia o racismo por trás da ideia de raça. Trata-se de um discurso contraditório por natureza, uma vez que, no “identitarismo”, quem tem identidade é sempre o outro (ALMEIDA, S., 2018a). Essas dinâmicas demonstram porque a raça, muitas vezes, parece mais confundir do que explicar alguma coisa: porque ela foi pensada justamente para confundir, dividir e conquistar (ALMEIDA, S., 2018a). A raça é uma mera tecnologia, uma ferramenta a favor do racismo, e, enquanto tal, tem plasticidade suficiente para, quando necessário, ser modelada de acordo com peculiaridades culturais, regionais, políticas e históricas. Nesse sentido, podemos pensar em pessoas que são lidas como “brancas” em determinados contextos, mas que, quando submetidos a outros esquemas de poder, tornam-se “latinas” ou “negras”. Uma pessoa que experiencia a raça no interior do nordeste brasileiro, por exemplo, poderá ter uma experiência racial radicalmente distinta ao viajar aos Estados Unidos.

Se hoje assistimos a uma retomada da raça como um elemento político é devido à articulação dos grupos subalternizados, que, enquanto protagonistas da própria história, disputam as identidades raciais subalternizadas com o objetivo de ressignificá-las positivamente. No Brasil, a agência do Movimento Negro, enquanto movimento educador, tem protagonizado uma retomada política do “ser negro”, em que ele deixa de ter um sentido inferiorizante e passa a assumir um caráter emancipatório (GOMES, N. L., 2017). Contudo, como afirma Silvio Almeida, “[e]m um sentido revolucionário, a afirmação da raça é feita apenas para que um dia seja possível superá-la” (ALMEIDA, S., 2019, p. 19).

Porém, enquanto isso não acontece, precisamos compreender como as dinâmicas raciais atuam em nossa subjetividade. Para além de classificações feitas a nível de sociedade, seja local ou global, o racismo atua na autopercepção, ou seja, no processo de subjetivação mesmo em que nos constituímos enquanto sujeitos, sendo capaz de gerar intenso sofrimento e de, a longo prazo, possibilitar a reprodução do racismo (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020). Uma vez que a educação tem um papel fundamental nesses processos, bem como pode fazer uso de ferramentas para

desmantelá-los, ou ao menos desestabilizá-los, é preciso entender como as identidades operam a partir do racismo.

2.2.2 Identidades raciais e subjetividade

Diante do exposto, é necessário traçar um panorama de como as identidades são formadas em uma matriz de poder racial, com enfoque no racismo contra pessoas negras experienciado no Brasil. Já vimos que as identidades são construções, feitas ao longo da vida a partir da relação com os outros e com o mundo, de modo que as relações de poder atuam diretamente nos processos de construção da subjetividade. Com as identidades raciais não poderia ser diferente: elas trazem consigo “uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus afetos” (PULINO, 2016b, p. 53). Mas como elas operam a partir do racismo, já que a raça não existe em termos biológicos? Como se dá o “tornar-se negro(a)”? E o “tornar-se branco(a)”?⁷

Schucman e Gonçalves (2020) explicam que o processo de subjetivação relacionado à raça se dá a partir da tensão entre “significado” e “sentido”. O primeiro diz respeito a um “núcleo relativamente estável de compreensão da palavra (o signo), compartilhado pelos sujeitos que a utilizam numa determinada cultura, referindo-se, então, ao sistema de relações objetivas, formado no processo de desenvolvimento do conceito” (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020, p. 116). O significado é, portanto, produzido nas relações sociais e na cultura, e guarda relativa exterioridade ao sujeito e a sua experiência pessoal. Já o sentido pode ser compreendido como o significado para cada sujeito, ou melhor, como a leitura, interpretação e apropriação feita por cada sujeito dos significados presentes na sociedade.

O significado está ligado ao contexto sociocultural. No caso do Brasil, esse contexto apresenta uma polissemia de significados relacionados à raça, em meio à qual coexistem discursos que chegam a ser contraditórios, tais como “as narrativas de ‘harmonia racial’ frente às denúncias de um genocídio em curso” (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020, p. 111). Diante desse panorama, situar-se racialmente, no Brasil, não é tarefa simples ou fácil. Muito embora haja consenso de que no país predomina

⁷ É importante registrar que, neste trabalho, “tornar-se negro” e “tornar-se branco” são articulados a partir do conceito “tornar-se humano” (PULINO, 2016a; 2016b), apresentado no tópico 2.1.1.

a utilização da “aparência” como critério de classificação racial, existem diversas formas de interpretar tal elemento (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020).

Para entender como se deu a construção dos significados da raça no Brasil, o pensamento de Lélia González apresenta importantes argumentações. Lélia foi uma grande intelectual brasileira. Em seus escritos, produzidos principalmente entre as décadas de 1970 e 1980, ela buscou investigar a formação histórico-cultural do Brasil e disputar as narrativas constitutivas da nação brasileira com autores do campo da sociologia, antropologia e história, principalmente após a abolição formal da escravidão em 1888. Interessava a ela refutar o mito de que no Brasil do final do século XIX imperava uma “democracia racial”, que muito se diferenciava das sociedades estadunidense e sul africana onde se praticava a segregação racial explícita (GONZÁLEZ, 2020).

O discurso da democracia racial apresentava o Brasil como um “paraíso racial”. Ele encontrava justificativa e fundamento na legislação vigente, que propagava uma igualdade formal entre todos, e utilizava a narrativa da meritocracia para, por um lado, responsabilizar as pessoas negras pela realidade violenta e desumana que experimentavam, e, por outro, desresponsabilizar as pessoas brancas por se beneficiarem material e subjetivamente da exploração de pessoas negras (GONZÁLEZ, 2020). Esse discurso, porém, se caracterizava enquanto “mito”, articulado para encobrir a realidade vivida pelas pessoas negras no Brasil, marcada pela difícil ascensão social, péssimas condições salariais e de trabalho, marginalidade e completa exclusão nos espaços educacionais (GONZÁLEZ, 2020). Desde os seus primeiros textos, Lélia já compreendia que essa condição estava atrelada ao racismo, reproduzido social e cotidianamente por uma série de ferramentas sutis e poderosas.

Para a autora, o que possibilitou a difusão do mito da democracia racial no Brasil foi, em parte, o contexto histórico do país. Ela argumenta que o Brasil não precisou utilizar a segregação explícita porque dispunha de ferramentas mais sofisticadas, herdadas dos seus colonizadores portugueses, e fundadas em tecnologias raciais e de gênero (GONZÁLEZ, 2020). Em razão da formação histórica dos países ibéricos, marcada pela experiência racial advinda da expulsão dos mouros e judeus da península ibérica (a conquista de Al-Andalus), as colônias latinas foram estruturadas hierarquicamente, com suporte burocrático jurídico e formal, de modo que elas “foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas” (GONZÁLEZ,

2020, p. 131). Assim, a manutenção do privilégio branco sem a necessidade de uma segregação explícita tornou-se possível graças à implantação de uma estrutura burocrática rigidamente hierárquica e racialmente estratificada. Argumentações semelhantes acerca dessa “herança portuguesa” podem ser vistas em Sodré (2015) e Grosfoguel (2016).

Para além de diferentes modos de funcionamento, Lélia percebeu que o racismo engendrado nos Estados Unidos e no Brasil tinha consequências diferentes para o processo de subjetivação. Ela afirmou que, enquanto a segregação levava a um reforço das identidades, o racismo “à brasileira” acabava por estraçalhar as identidades raciais inferiorizadas. Isso porque, no Brasil, todas as estruturas sociais estavam comprometidas em disseminar a ideologia do branqueamento, que “reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais” (GONZÁLEZ, 2020, p. 131). Assim, o mito da democracia racial poderia atuar como discurso público oficial, enquanto que a ideologia do branqueamento estaria atrelada ao âmbito privado; apesar dessa distinção, ambas as narrativas foram igualmente articuladas a partir do aparato estatal nacional. A articulação desses dois discursos, na visão dos dirigentes do país em meados do século XX, seria capaz de construir a ideia de um Brasil “racialmente branco e culturalmente europeu” (GONZÁLEZ, 2020, p. 169).

A ideologia do branqueamento, ou do embranquecimento, é elemento marcante na classificação racial brasileira (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020). Ela atua diretamente no processo de subjetivação, exemplificado pelo relato da própria Lélia González, que afirmou ter passado por uma “lavagem cerebral” ao adentrar no sistema educacional, a partir do qual experienciou o afastamento e a negação de sua cultura, e até mesmo de seus aspectos físicos, a exemplo do seu cabelo (GONZÁLEZ, 2020). A partir da ideologia do branqueamento, o “espectro de humanização” racista se consolida no contexto brasileiro, determinando a maior ou menor proximidade dos “significados negativos construídos historicamente a respeito da população negra”, e do status e privilégio atribuídos às pessoas de pele branca (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020, p. 112).

Na argumentação de Lélia, o que possibilitava ao racismo brasileiro ser mais sutil e sofisticado que o norte-americano era o processo de denegação. Trata-se de uma categoria extraída da teoria freudiana que caracteriza o “processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até

aí recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença” (GONZÁLEZ, 2020, p. 127). A denegação pode ser entendida como um movimento em que o “eu” nega uma parte sua, que lhe constitui, e projeta no “Outro”. Para a autora, as elites brasileiras estavam tão obstinadas em provar que eram tão brancas quanto o branco europeu que não percebiam que estavam em um processo de negação não apenas de si, mas também de sua cultura.

Isso porque o processo de denegação atua não apenas na construção da subjetividade, mas pode ser compreendido principalmente como um movimento da própria sociedade, uma vez que, no processo de constituição da “cultura brasileira”, a presença da cultura africana e indígena era negada. Tal qual uma neurose, essa presença acabava se manifestando no momento em que era negada, motivo pelo qual Lélia afirmou haver uma “neurose cultural brasileira”, que tinha o racismo como o principal sintoma. Nessa busca por repetir a cultura europeia, abandonava-se a possibilidade de compreender a autêntica cultura brasileira, que era muito mais africana e indígena do que branca. Por isso, como forma de reconhecer a autêntica cultura latino-americana, Lélia renomeou a região de “América Ladina” (GONZÁLEZ, 2020).

Esse contexto fornece a base em que os significados raciais foram e são articulados; contudo, é necessário perceber como eles são transformados em sentidos pelos sujeitos. Como já afirmamos, “branco” e “negro” enquanto categorias de identidade racial só podem ser pensados conjuntamente, uma vez que um é constitutivo do outro, e vice-versa. Essa dinâmica relacional é central na construção das subjetividades, como aponta o processo de denegação explicitado por Lélia.

Nesse sentido, Grada Kilomba (2019) argumenta que o racismo tem uma face cotidiana que é indispensável à sua perpetuação. Assim como Lélia, Kilomba mobiliza conceitos da psicanálise para explicar que o racismo cotidiano representa uma “constelação de experiências de vida” (KILOMBA, 2019, p. 80) que diariamente colocam o sujeito negro não apenas como “Outro(a)”⁸, mas principalmente como

⁸ No texto original de Grada Kilomba, os termos são grafados como “Outra/o” e “Outridade”, com a primeira letra maiúscula e com a variante de gênero feminina vindo antes da masculina. Para a autora, demarcar as variantes de gênero desse modo possibilita demonstrar a “problemática das relações de poder e a violência da língua portuguesa” (KILOMBA, 2019, p. 16), por permanecer na dicotomia feminino e masculino e não incluir outras expressões de gênero. Para preservar o sentido trazido pela autora, mantive a inicial maiúscula e a variante de gênero na grafia de “Outro(a)” e “Outridade” trazidas neste capítulo.

Outridade. “Outridade” é um conceito que representa o resultado do processo de cisão da psique branca, em que há a constituição do “eu” e do(a) “Outro(a)” como seu antagonista. Nesse processo, a psique branca, acionando um mecanismo de defesa do ego, reprime aspectos do “eu” que lhe são constitutivos e projeta-os no(a) “Outro(a)”, configurando a Outridade:

Dentro dessa infeliz dinâmica, o *sujeito negro* torna-se não apenas a/o “*Outra/o*” – o diferente, em relação ao qual o “eu” da pessoa *branca* é medido -, mas também “Outridade” – a personificação de aspectos repressores do “eu” do *sujeito branco*. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo com que o *sujeito branco* não quer se parecer. (KILOMBA, 2019, p. 38)

O sujeito negro, como Outridade, é definido pelos aspectos reprimidos da psique branca. Muitas vezes, esses aspectos giram em torno de temas enxergados como tabu na sociedade ocidental, a exemplo da agressividade e da sexualidade, e resultam nos estereótipos imputados às pessoas negras. Justamente por isso, a “identidade negra” forjada no racismo consiste em uma série de significados negativos relacionados ao ser negro. O “tornar-se negro(a)”, nessa perspectiva, é mais um confronto entre aquilo que é imputado socialmente ao sujeito negro e ao que ele realmente se identifica enquanto sujeito.

Já o “branco” só consegue se colocar enquanto sujeito universal a partir da desumanização do “negro”. Nessa lógica, o conceito de “branquitude” representa a posição de privilégio material e simbólico das pessoas brancas, na qual esses sujeitos não se veem como seres racializados; não são pessoas “brancas”, mas apenas “pessoas” (ALMEIDA, S., 2018b; BENTO, 2022). A branquitude é a “face oculta” do racismo, a identidade que, por ser imbuída de poder racial, e estar hegemonicamente posicionada, não se reconhece como tal. Retomando Tomaz da Silva (2020), a identidade branca não é “uma” identidade, mas “a” identidade: é o sujeito universal.

No processo da Outridade, a identidade negra é definida em uma linguagem branca, de modo que ao sujeito negro não é permitido ser quem ele é, e sim apenas o que a branquitude “não é” (KILOMBA, 2019). Nas palavras da autora,

Toda vez que sou colocada como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica -, estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a

me tornar a personificação daquilo com que o *sujeito branco* não quer ser reconhecido. Eu me torno *a/o “Outra/o”* da branquitude, não o *eu* – e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual. (KILOMBA, 2019, p. 78, grifos da autora)

Ao identificar-se enquanto branquitude, as pessoas brancas entram em processo de negação dos seus aspectos que são considerados “desonrosos”, o que, em última instância, as impedem de se visualizarem como agenciadoras da opressão e da violência histórica e colonial contra os povos não brancos, ou como beneficiárias desse sistema estrutural de desumanização (KILOMBA, 2019). Na argumentação da autora, isso poderia explicar os sentimentos de culpa, vergonha e ansiedade sentidos por pessoas brancas ao serem confrontadas quanto ao racismo, pois isso implicaria em reconhecer que pessoas brancas se beneficiam das relações de opressão baseadas no poder racial.

Nesse sentido, a categoria de “pactos narcísicos da branquitude” (BENTO, 2002, 2022) é útil para compreender o comportamento das pessoas brancas diante do racismo. Trata-se de uma categoria pensada por Maria Aparecida Silva Bento (2022; BENTO, M. A. S., 2002) para caracterizar os pactos silenciosos, conscientes ou inconscientes, feitos entre pessoas que se identificam como pertencentes ao mesmo grupo racial branco, com o objetivo de perpetuar seus privilégios dentro de uma sociedade racista. Eles podem se manifestar pelo silêncio, pelo ocultamento, pela neutralidade, pelo descompromisso moral, pelos estereótipos e até mesmo pela elaboração de estratégias materiais que impeçam pessoas não brancas de ocuparem lugares de poder, tidos como exclusivos da branquitude (BENTO, 2002).

O silêncio, no pacto narcísico, significa “não ver”, “não saber”, “não conhecer” ou “não lembrar” de situações discriminatórias e racistas, ou até mesmo de pessoas não brancas. É um ato praticado em relações individuais, mas também coletivas, e que pode ser ilustrado pela presença hegemônica no Brasil, durante muito tempo, de estudos sobre desigualdade racial que apenas a relacionava à herança da escravidão para as pessoas negras, como se não houvesse uma herança da escravidão para pessoas brancas (BENTO, 2002). Para Bento (2002), esse é um silêncio eloquente, ou seja, que fala alguma coisa, que denuncia um comportamento de encobrimento dos privilégios como estratégia para mantê-los.

Quando há o reconhecimento da desigualdade racial a partir da branquitude, ela é vista como algo que não diz respeito a pessoas brancas. Essa postura é

denominada por Bento (2002) de “exclusão moral”, que consiste em só se sentir implicado em alguma ação quando ela se refere ao grupo racial que o sujeito se identifica como pertencente. Por isso, é comum que pessoas brancas acreditem que o racismo não é um problema delas, o que as levam a colocarem suas ações em prol da equidade racial como “um ato de compaixão pelo “outro”, um projeto esporádico, externo, opcional, pouco ligado às suas próprias vidas, e não como um sistema que modela suas experiências diárias e seu sentido de identidade” (BENTO, 2002, p. 164).

Por isso, para além de pensar em estratégias de equidade racial em prol dos sujeitos não brancos, é preciso promover o letramento racial entre pessoas brancas. O letramento racial implica a consciência racial, de se enxergar enquanto um sujeito que também está atravessado pelo racismo. Como argumenta Fanon (2020), o racismo atinge as pessoas brancas não apenas colocando-as em uma posição de privilégio, pois ele também as desumaniza. Ao mesmo tempo em que se nega o direito de ser ao sujeito negro, a potência humana do sujeito branco também é negada; pessoas brancas, ao ocuparem o lugar social da branquitude, desumanizam a si mesmas. Nas palavras do autor, “[a] desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o ser humano onde quer que fosse. Consistem em, ainda hoje, organizar racionalmente essa desumanização” (FANON, 2020, p. 242).

Na ideologia do branqueamento, não se apresenta uma imagem plural do branco, porque ela é baseada em uma história única, apresentada como universal, que vai deixando suas marcas opressoras ocultadas nos mínimos detalhes da subjetividade. Como qualquer história única, perde-se a potência do ser humano, que reside no “ser mais”, na constante busca pela sua humanização. Assim, o “tornar-se branco” é radicalmente diferente do “tornar-se negro”. O “tornar-se branco” pode ser visto como a construção de uma consciência racial que o desloque da posição de “universal” para a de sujeito racializado, em que seja capaz de compreender que, nessa condição, não apenas é privilegiado pela opressão e pela violência contra o “Outro”, mas também é desumanizado por ela.

Grada Kilomba, assim como Lélia, sentiu na pele o racismo cotidiano. Nascida em Portugal, ela pensou ser necessário realizar seu doutoramento em Berlim, na Alemanha, em busca de uma linguagem que a permitisse se encontrar (KILOMBA, 2019). Para a autora, apesar de o racismo ter deixado fortes marcas tanto em Portugal quanto na Alemanha, havia uma pequena diferença: enquanto Portugal vivia um contexto de negação e até exaltação do passado colonial, a Alemanha sentia culpa e

até vergonha do seu passado. Isso não impediu que ela sofresse com o racismo; contudo, viver em uma sociedade que estava refletindo criticamente sobre as questões raciais e que inclusive estava se engajando para descolonizar seus sistemas de significação (incluindo a linguagem), permitiu a Kilomba aprender “um novo vocabulário”, que culminou no seu livro, lançado em 2008, resultado de seu doutorado. Ela afirma que “não havia nada mais urgente do que sair, para poder aprender uma nova linguagem. Um novo vocabulário, no qual eu pudesse finalmente encontrar-me. No qual eu pudesse ser *eu*. E foi neste livro que encontrei a minha primeira e nova linguagem.” (KILOMBA, 2019, p. 13).

A partir desse relato, podemos concluir que a construção de uma sociedade livre do racismo implica na construção de novas linguagens, que forneçam novos sentidos para ser e estar no mundo. A inexistência de uma linguagem foi uma constante para Kilomba, para Lélia, e para tantas outras pessoas racializadas subalternamente, especialmente em sociedades racistas que ainda se encontram em negação, tal qual o Brasil. Isso nos provoca a refletir sobre como essas linguagens orientam os processos de subjetivação de pessoas negras e de pessoas brancas, e sobre como esses processos obstaculizam a realização do “ser mais”. Estamos nos referindo, aqui, ao racismo enquanto obstáculo objetivo e subjetivo para a realização de uma sociedade em que todos tenham o direito de *ser*, em toda a sua potência.

Assim, a educação, vista em associação ao desenvolvimento e aos processos de humanização, de socialização e de subjetivação, associa-se ao racismo em uma dupla perspectiva. Ela tanto pode seguir reproduzindo o racismo cotidianamente, direcionando a construção da subjetividade para a reprodução da dicotomia opressor-oprimido e da hierarquização racial, quanto pode promover, construir e disseminar outras linguagens comprometidas com um projeto antirracista de mundo, de sociedade e de sujeitos. Desse modo, é fundamental refletir sobre os processos educativos de maneira indissociável à superação da raça e do racismo, de forma que a educação possa desempenhar um papel crucial na construção de uma sociedade em que todas as pessoas tenham acesso a oportunidades igualitárias de existência.

3 Universidades, ciência e relações raciais

As universidades são espaços estratégicos para pensarmos a relação entre educação e racismo. Ao mesmo tempo em que elas configuram ambientes formais de educação e formação, também são lugares privilegiados para a construção do conhecimento científico. Assim, podem oferecer alternativas e caminhos para a superação do racismo, tanto em termos materiais, visto que são capazes de impulsionar a ascensão social dos sujeitos e possibilitar melhores condições de vida, quanto em termos epistemológicos, uma vez que podem promover reparações a respeito dos silenciamentos historicamente produzidos. Porém, assim como as demais instâncias sociais, elas também são atravessadas e constituídas pelas violentas relações de poder racial. Por isso, essas instituições também podem reproduzir violências e privilégios raciais em suas práticas cotidianas, seja em termos materiais, ao se manterem enquanto ambiente exclusivamente reservado à branquitude, seja em termos epistemológicos, ao invisibilizar e negar os saberes subalternizados.

Essa relação complexa e ambígua se coloca como condicionante das possibilidades da universidade perante o racismo. A questão envolve os aspectos estruturais dessa instituição e a concepção de universidade que está por trás do desenho dos cursos oferecidos, bem como a percepção de como o racismo se manifesta no processo formativo nesse nível de ensino e na construção do conhecimento científico. Esses elementos serão analisados neste capítulo. No primeiro tópico, serão confrontados alguns dos modelos de universidade percebidos na sociedade brasileira, entendidos como pressuposto para a realização de mudanças nessas instituições. Já no segundo tópico, o foco estará na conexão entre racismo e educação, o que será estudado a partir da perspectiva material, que compreende a possibilidade de acessar a universidade como discente e docente, e da perspectiva imaterial, que diz respeito à dimensão epistêmica do racismo.

3.1 “O que é e para que serve a universidade?”: considerações para se pensar a universidade brasileira

Para compreender as conexões entre o racismo e a educação em termos materiais e epistêmicos, faz-se necessário problematizar algumas questões centrais

a essa reflexão, como por exemplo, a função da universidade. O que ela é e para que ela serve? Trata-se de uma pergunta complexa e multifacetada, que não pretendo esgotar neste trabalho, ou apresentar uma resposta única e definitiva. Contudo, ela é inevitável, pois funciona como pressuposto para pensar o processo formativo nesse nível de ensino.

Se buscarmos respostas no aparato normativo, veremos que, no Brasil, a educação, em sentido amplo, é posta como um direito de todos e dever do Estado (artigo 7º da CF/88), e que cabe às universidades a promoção do desenvolvimento humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (artigo 205 da CF/88) (BRASIL, 1988). Essas instituições são vistas como espaços de reflexão, difusão e criação de conhecimentos, em que, para além da formação profissional, irá se promover o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, por meio da busca de soluções para os problemas enfrentados no mundo, em especial no âmbito nacional e regional (artigo 43 e seguintes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 1996).

Ainda em termos legais, são previstas condições para possibilitar a consecução desses objetivos. Por um lado, é garantida a autonomia universitária, seja ela didático-científica, administrativa, ou de gestão financeira e patrimonial (artigo 207 da CF/88), o que é essencial para evitar interferências ideológicas, políticas ou de qualquer natureza que acabem atrapalhando o bom funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES). Por outro lado, é exigida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (artigo 207 da CF/88), princípio que seria capaz de aproximar a IES do cumprimento de sua função social, que é a de produzir conhecimento socialmente relevante, em diálogo com as demandas atuais da sociedade (BRASIL, 1988).

A partir dessas diretrizes, e ao menos em termos ideais, a universidade é capaz de promover uma educação como prática de liberdade. Trata-se de um espaço que pode promover a consciência crítica sobre a realidade, sobre o outro e sobre si mesmo. No bojo das reflexões apresentadas no capítulo anterior sobre o processo de tornar-se humano, a educação universitária não é vista como mero lugar de repasse de informações, nem tem o objetivo único de preparar profissionais para o mundo do trabalho; em vez disso, a universidade é compreendida como espaço-tempo de aprendizado e de desenvolvimento. Por meio do que aprendemos, desenvolvemo-nos, ao mesmo tempo em que nos transformamos e transformamos a forma de aprender e o que se aprende. Se somos seres em constante desenvolvimento,

também nos desenvolvemos na universidade. Também aprendemos modos de ser, de fazer e de conhecer nos bancos de graduação, na relação com docentes, colegas e funcionários.

Além disso, aprendemos os modos de ser profissional, em que construímos os ensinamentos que estarão na base do desempenho de nossas funções na sociedade. Esse aprendizado se dá não apenas dentro de sala de aula, a partir do conteúdo apresentado pelo(a) docente, mas também fora dela e nas relações com outros sujeitos e com o ambiente. A racionalidade própria de cada profissão está presente nas graduações, de modo que, nessas instituições, essa racionalidade pode ser reproduzida, contestada, complementada ou modificada. Assim, a formação universitária é um momento propício para refletir sobre o agir profissional e sobre como ele pode estar atuando na reprodução de sistemas de poder e opressão, inclusive em termos raciais.

Já com relação ao conhecimento técnico, ele pode ser visto como um saber em aberto e em constante transformação, embora esse tipo de conhecimento seja sempre conceituado como perene e estável. Ainda que existam conhecimentos privilegiados na formação universitária, as relações envolvidas e implicadas nesse processo formativo constantemente tensionam tais saberes, promovendo relações únicas com o conhecimento. Assim, é possível compreender que, apesar de guardar relativa exterioridade cultural, o conhecimento também se realiza em nós, e, assim, também estará em constante transformação. Enquanto atores curriculares, tal qual conceituado no capítulo 2, estamos (re)criando os conhecimentos que consideramos legítimos para formar os próximos profissionais, de modo que a prática de hoje impacta na prática do futuro. A universidade não é um mero lugar de transmissão de conhecimentos, mas é também o lugar onde esses conhecimentos são conservados, atualizados, abandonados ou transformados.

Esses apontamentos encontram eco no pensamento de Anísio Teixeira (2010). Para esse autor, a função social da universidade vai muito além da transmissão, conservação e difusão de conhecimentos, ou da formação de profissionais. Na verdade, essa instituição se distingue na medida em que é capaz de “difundir a cultura, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente” (TEIXEIRA, 2010, p. 33). Desse modo, a universidade é capaz de manter o conhecimento vivo, em constante transformação e

progressão, de modo a promover mudanças tanto nos sujeitos implicados na produção de saberes, quanto na sociedade como um todo.

Darcy Ribeiro (1969), por sua vez, propunha que as universidades latino-americanas fossem propulsoras do desenvolvimento da região. Ele nos pergunta: qual é a universidade necessária aos países da América Latina, tendo em vista que são marcados por profundas desigualdades sociais? No contexto desta pesquisa, podemos igualmente questionar qual deve ser a função da universidade diante de uma sociedade constituída pela violência racial. Para Darcy Ribeiro, a universidade necessária ao contexto latino-americano é aquela comprometida com o pensamento autônomo e com as realidades locais, e que tenham como objetivo melhorar as condições sociais, culturais e de vida da população, por meio da produção de conhecimento autêntico, localizado e crítico (RIBEIRO, D., 1969). Mas, para isso, ele afirma que é preciso superar as condições conjunturais, políticas, estruturais, ideológicas e intelectuais que fazem dessas instituições mais uma engrenagem a favor do poder.

Aqui, estamos diante do desafio de compreender a universidade em sua historicidade (CHAUI, 2003; PULINO, 2016a). Enquanto construção sociocultural, essa instituição se estabelece em diálogo com a sociedade e com a cultura, bem como com os conflitos e disputas nelas presentes, de modo que seus objetivos, modelos e perspectivas não são dados de uma vez por todas, mas estão sendo constantemente construídos e modificados. Assim, na modernidade, essas instituições foram relacionadas à defesa do conhecimento livre e autônomo (CHAUI, 2003), mas isso não significou a homogeneidade de modelos universitários, muito menos o alinhamento do modelo hegemônico de educação universitária à educação libertadora (CHAGAS; PEDROZA, 2023). Isso porque as relações de poder atravessam as universidades, de modo que, mesmo com a maior abertura do acesso a esse nível de ensino, elas não deixaram de estar sujeitas às contingências históricas.

Nesse contexto, a pesquisadora Layla Cesar argumenta que “o prestígio da academia deriva do seu alinhamento com o capitalismo” uma vez que “[s]ó quem passou pela academia estaria apto a ocupar os postos de elite na condução do capitalismo” (CESAR, 2020, p. 41–42). Essa compreensão tensiona o papel das universidades para prover o capitalismo de mão de obra especializada, ao mesmo tempo em que denuncia a colonialidade que há por trás desse movimento, visto que tanto as profissões quanto o conhecimento necessário para exercê-las são importados

das “metrópoles”, isto é, do norte global, e reproduzidos nas “colônias”, ou seja, nos países do sul global (CESAR, 2020). Nessa perspectiva, as mudanças que ocorreram nas últimas décadas na educação universitária ocupam um lugar ambíguo entre a promoção da cidadania e a reprodução de relações de poder.

Assim, Julia Chagas e Regina Pedroza argumentam que “modelos diferentes de universidade coexistem de maneira contraditória na realidade brasileira” (CHAGAS; PEDROZA, 2023, p. 151). Por um lado, após os anos 2000, a compreensão da educação como direito e da universidade como fundamental para a democracia tem refletido em políticas de expansão e democratização desse nível de ensino no país, a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve o objetivo de expandir a oferta de vagas ao ensino universitário, e da política de cotas para discentes (Lei nº 12.711/2012) e docentes (Lei nº 12.990/2014).

Por outro lado, as concepções liberais da educação – que a veem como um serviço, e não como um direito (CHAUI, 2003) – avançam no Brasil. Estas concepções explicam, em grande medida, porque a expansão quantitativa no número de IES e de vagas não foi acompanhada de melhorias qualitativas. Uma destas melhorias, entendidas como essenciais para a garantia do ensino de qualidade para os(as) estudantes, seria o aumento do quadro de docente e de funcionários(as), por exemplo. As autoras afirmam, ainda, que as universidades não foram capazes de romper com “as iniciativas de desmonte da autonomia universitária, representadas principalmente pelo controle da produtividade acadêmica em termos quantitativos e pelo privilégio de um determinado modelo de ciência e de conhecimento” (CHAGAS; PEDROZA, 2023, p. 152).

Contudo, enquanto processo dialético, tais modificações na estrutura das IES abrem espaços potentes para questionamentos e transformações. Como afirmam Chagas e Pedroza,

percebe-se que as ações afirmativas e políticas de assistência estudantil [...] modificaram bastante seu perfil discente, ampliando a grupos sociais que antes não tinham acesso a esse nível de ensino. Essa realidade trouxe um cenário de novas possibilidades para as universidades brasileiras e apontou para a necessidade de rever modelos educativos, de forma a construir possibilidades de formação mais flexíveis, abrangentes e acolhedoras da diversidade do desenvolvimento humano. (CHAGAS; PEDROZA, 2023, p. 151)

Ainda que as autoras estejam tratando da inclusão na educação superior, e não propriamente das relações raciais, podemos utilizar tal reflexão para o objetivo deste estudo. Isso porque partimos da compreensão de que a implicação dos sujeitos produz saberes (BRUNO; NASCIMENTO, 2019), e esses saberes são capazes de impactar os contextos em que estão inseridos. É preciso pensar como as pessoas não brancas têm tensionado desde dentro a lógica e o modo de funcionamento das universidades brasileiras, mesmo que limitadas diante das condições estruturais dessas instituições. Será que esses sujeitos, por meio de atos de currículos, têm aproximado a universidade da sua função social?

Para entender tais movimentos, é preciso, antes, discutir e entender as peculiaridades da relação entre educação e racismo. Uma vez que assumimos que esse não é um mero problema de “inclusão de pessoas diferentes”, é necessário explorar os diferentes aspectos que podem fazer das universidades lugares de reprodução do racismo e da violência racial, sem perder de vista as condições estruturais que apresentamos até aqui. É isso que faremos no próximo tópico.

3.2 Racismo e educação: diante da ordem eurocêntrica do conhecimento

O racismo, de acordo com Silvio Almeida (ALMEIDA, S., 2018a), não poderia se reproduzir sem a educação. O autor argumenta que o processo educativo tem papel fundamental na naturalização das hierarquias raciais, de modo que as possibilidades transformadoras e emancipadoras da educação não são fáceis, muito menos automáticas. Por isso, é preciso compreender de que modo a educação reproduz o racismo, para que seja possível lidar e, eventualmente, romper com tais práticas. Assim, Almeida nos alerta que o primeiro grande desafio é sair da ilusão de que a educação não é atravessada por relações de poder racial, para que possamos reconhecer que estamos diante de um problema. Isso vale para todos os níveis de ensino, inclusive para a educação universitária, que é o foco deste estudo.

Para compreender como racismo e educação se entrelaçam, Layla Cesar (2020) propõe pensarmos em duas manifestações do racismo na educação oferecida pelas universidades. A primeira é sob a forma de racismo institucional, dimensão ligada à materialidade do corpo e às práticas institucionais, que compreende a hegemonia branca entre discentes e docentes, bem como a reserva dos cargos de poder para pessoas brancas. A segunda se apresenta enquanto racismo epistêmico,

relacionada à imaterialidade e à subjetividade, que se expressa no silenciamento e na negação dos saberes não brancos. A autora afirma que a pessoa racializada subalternamente não consegue escapar do racismo institucional, uma vez que ele se manifesta a partir da sua corporalidade; porém, em termos individuais, existe a possibilidade de a pessoa não branca minimizar os efeitos do racismo epistêmico a partir da assimilação e da reprodução do discurso branco.

Para Cesar (2020), esse processo promove a “cooptação epistêmica” dos sujeitos não brancos, que incorporam os saberes brancos em detrimento de seus próprios conhecimentos. Entretanto, a autora alerta que esse não é apenas um comportamento passivo, pois também pode ser visto como uma estratégia ativa de sobrevivência ao racismo no meio acadêmico. Ao realizar seu estudo sobre programas de pós-graduação interculturais, ela afirma que “[s]e, por um lado, [os estudantes não brancos] deixarão a instituição contaminados pelas práticas promovidas pela racionalidade branca, por outro, o fazem de maneira ativa, como uma estratégia para acessar espaços políticos regulados por esta racionalidade” (CESAR, 2020, p. 41).

Grada Kilomba (2019), por sua vez, analisa como “ciência”, “erudição” e “poder racial” se articulam no mundo acadêmico e se expressam por meio de uma “ordem eurocêntrica do conhecimento”. Nessa ordem, o conhecimento não branco é relegado a uma posição marginal – isto é, situado à margem –, movimento que produz e perpetua o “centro” enquanto espaço privilegiado da branquitude. A autora constrói sua argumentação ao propor questões elementares para pensar o tema:

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (KILOMBA, 2019, p. 50)

A ordem eurocêntrica do conhecimento se estabelece na dialética entre margem e centro. Nessa perspectiva, a colocação de Kilomba está próxima à de Cesar, na medida em que a construção da “margem” se dá tanto em um nível corporal, quanto em um nível intelectual. Os sujeitos não brancos tanto foram – e ainda são – impedidos de acessar fisicamente o mundo acadêmico, seja como discente, docente

ou ocupando cargos de direção, quanto são submetidos a processos de invisibilização, negação e subalternização que os fazem permanecer à margem mesmo quando estão, fisicamente, no centro. Esse duplo processo, dividido apenas para fins didáticos, faz parte do mesmo fenômeno de manutenção de hierarquias raciais que privilegia a branquitude no âmbito da academia e da produção de conhecimento.

Resta saber se essa teoria é útil para compreender o contexto das universidades brasileiras. No nosso país, quais respostas encontraríamos para as perguntas colocadas por Kilomba? Nos próximos subtópicos, o foco será em compreender como a ordem eurocêntrica do conhecimento, em seu aspecto material e imaterial, tem se manifestado nas universidades brasileiras, e atuado na construção da margem e do centro acadêmico no país.

3.2.1 O centro: a academia brasileira enquanto espaço privilegiado da branquitude

No Brasil, as graduações e pós-graduações são espaços privilegiados para a produção do conhecimento científico⁹. As agendas de pesquisa, epistemologias e métodos articulados nesses lugares são escolhidos a partir das perspectivas das pessoas que lá estão, sem ignorar que políticas de financiamento, regulamentações e dinâmicas externas também atuam nesse processo. Desse modo, interessa saber quem são essas pessoas e como elas chegam nesses espaços. Será que a composição da academia brasileira reflete o perfil populacional do Brasil? Uma vez que esta pesquisa busca compreender as relações raciais nesses espaços, delimitei esta análise ao perfil racial negro/branco da graduação e pós-graduação no Brasil.

Com relação à graduação, a pesquisadora Tatiana Silva (2020) aponta que, na década de 1960, o ensino universitário era ocupado por 95% de pessoas brancas, e que, em 1995, “apenas dois em cada cem jovens negros de 18 a 24 anos frequentavam [o] ensino superior [...], enquanto nove em cada cem brancos o faziam”

⁹ Não ignoro que a produção de pesquisa científica seja o foco das pós-graduações, enquanto que as graduações estão mais relacionadas à formação profissional. Porém, como afirmei no tópico 3.1, compreendo que as graduações também são espaços em que se produz conhecimento, tanto a partir dos trabalhos de conclusão de curso, iniciações científicas e projetos de pesquisa, quanto a partir da implicação dos sujeitos na produção de saberes. Assim, na perspectiva adotada neste trabalho, as experiências de pesquisa na graduação, sejam elas formais ou informais, também atuam na construção dos saberes formativos tensionados nas universidades.

(SILVA, T. D., 2020, p. 7). Apesar da expressiva discrepância no perfil racial universitário, as primeiras políticas afirmativas voltadas para pessoas negras só foram instituídas após os anos 2000, por meio de iniciativas autônomas das universidades ou por leis estaduais, e só se tornou lei federal em 2012 (Lei nº 12.711/2012). Ainda que antes das políticas de cotas já fosse possível observar um crescimento na participação da população negra nesse nível de ensino, após o seu estabelecimento esse crescimento ganha maiores proporções, a ponto de hoje estarmos diante de um perfil racial discente significativamente diferente daquele percebido no final do século XX (SILVA, T. D., 2020, p. 16).

Contudo, ainda há muito que se avançar. Conforme informações do Censo da Educação Superior (CES) de 2020, analisadas por Cabral (2022), nenhum dos dez cursos presenciais com maior número de matrículas alcançou a proporção racial percebida na população nacional. Em 2021, a população brasileira era composta por 43% de pessoas autodeclaradas brancas e por 56,1% de pessoas autodeclaradas negras (junção de pessoas pretas e pardas) (IBGE, [s. d.]), enquanto que os cursos com maior presença de estudantes negros(as) alcançaram apenas o percentual de 47,8% (pedagogia) e 43,7% (enfermagem) (CABRAL, 2022). Já com relação aos cursos com maior prestígio, esse percentual foi bem menor, a exemplo de medicina que contou com apenas 25% de alunos(as) negros(as) (CABRAL, 2022).

A análise empreendida por Tatiana Silva (2020) corrobora com essas análises. Com base nas informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua e do CES para 2017, ela também destaca que a mudança no perfil racial dos cursos mais concorridos, dentre eles o curso de Direito, tem sido mais lenta do que nos demais. Para ela, “essa desigualdade tende a se intensificar ao longo da trajetória acadêmica, em um circuito de dificuldades sobrepostas”, que podem levar à evasão (SILVA, T. D., 2020, p. 32). Nesse sentido, Cabral (2022) alerta que, para além da evasão, a diferença de proporção entre esses grupos em cursos mais ou menos valorizados afeta nos índices de desigualdade social, como a diferença de remuneração alcançada por pessoas com nível superior, posto que cursos mais valorizados são mais bem pagos que os demais.

Assim, as políticas afirmativas para ingresso discente são muito importantes para democratizar o acesso às universidades brasileiras, de modo que seu quadro discente reflita a diversidade populacional. Porém, para que essas políticas sejam efetivas, é preciso levar em consideração questões como a (in)existência de políticas

de permanência estudantil, que muitas vezes determinam se o(a) aluno(a) conseguirá concluir seus estudos, e o estabelecimento de mecanismos de verificação da autodeclaração racial, que possam conter a prática de fraudes da política de cotas (SILVA, T. D., 2020). Além disso, uma vez que os censos brasileiros oficiais do ensino universitário ainda são marcados por uma relevante subnotificação racial, melhorar a qualidade das informações públicas é extremamente necessário para o acompanhamento dessas políticas (SILVA, T. D., 2020).

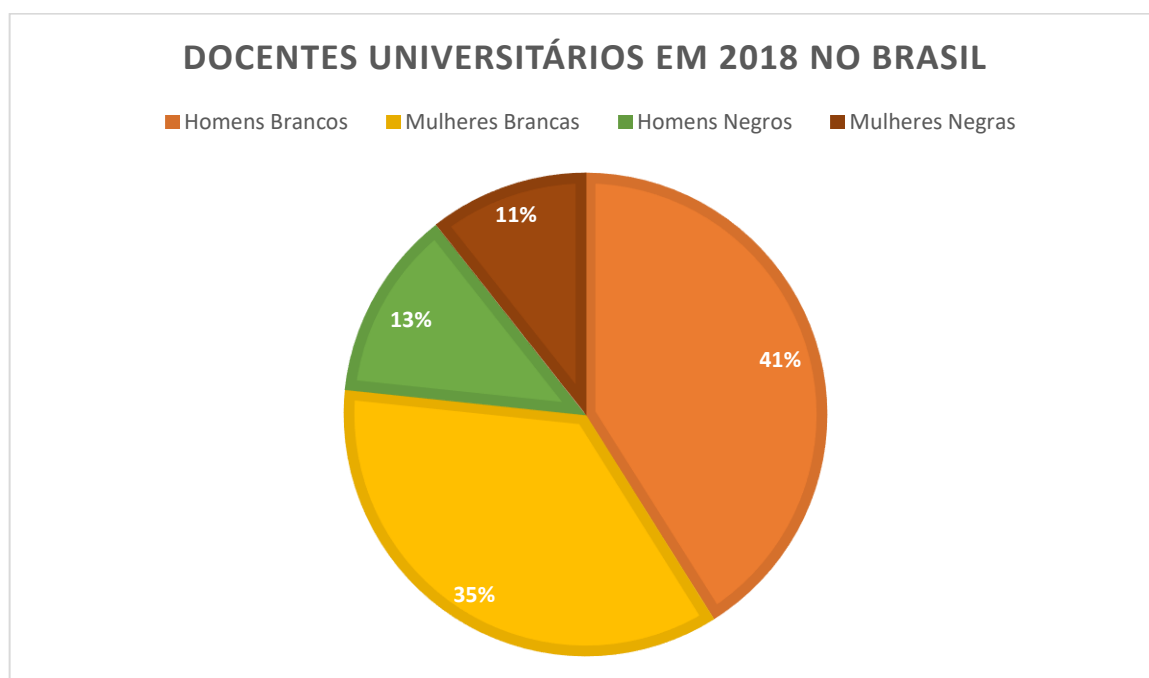
Na pós-graduação, o estudo de Daniel Gama e Colombo (2018) apresentou indícios de sub-representação da população negra entre os discentes nesse nível de ensino. A pesquisa foi feita com base nas informações disponibilizadas pela plataforma Sucupira sobre perfil de ingressantes, pelo CES 2017 e pela base do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2017, e aponta para a iniquidade no acesso à pós-graduação no que diz respeito ao sexo, à raça e à renda familiar dos(as) estudantes, ainda que não haja consenso na literatura especializada a respeito das causas e dos fatores para tanto. Para chegar nessa conclusão, os autores compararam o perfil dos egressos da graduação e dos ingressantes na pós-graduação *stricto sensu* para os anos de 2014 a 2016. No período analisado, o percentual de pessoas negras concluintes da graduação foi de 37,6% contra 30,6% e 28,9% de ingressantes no mestrado e no doutorado, respectivamente (COLOMBO, 2018).

Outras informações robustecem esse estudo. De acordo com entabulamento realizado pelo jornal Folha de São Paulo, a partir da base de dados aberta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para 2018, apenas um em cada quatro alunos(as) matriculados(as) em programas de mestrado e doutorado é negro(a) (RIGHETTI; GAMBA; BOTTALLO, 2020). Mais uma vez, a valorização do curso aparece como fator agravante desse panorama, de modo que a proporção de estudantes negros(as) é ainda menor em programas de pós-graduação em áreas como medicina, odontologia e Direito (RIGHETTI; GAMBA; BOTTALLO, 2020).

Já quanto ao perfil docente das universidades, a situação parece ser ainda mais grave. Edimara Ferreira, Marco Ferreira e Karla Teixeira (2022), por meio de uma análise interseccional dos microdados do CES para 2018, encontraram um universo de docentes ativos majoritariamente masculino (53,79%) e branco (76,67%). Vale destacar que, na categoria "brancos", os autores agruparam os grupos "branco" e

“amarelo”. A intersecção de gênero e raça mostra que o que prevalece são os homens brancos (41,06%), seguidos por mulheres brancas (35,6%), homens negros (12,72%) e, em último lugar, mulheres negras (10,6%), conforme gráfico abaixo (Figura 1). Mulheres negras e homens negros, juntos (23,33%), não superam a quantidade de mulheres brancas e representam pouco mais da metade dos homens brancos.

Figura 1 – Perfil de gênero e raça de docentes universitários em 2018



Fonte: elaborado pela autora a partir de Ferreira, Ferreira e Teixeira (2022).

Em outros estudos, informações semelhantes foram apresentadas a respeito da sub-representação de pessoas negras na docência universitária do Brasil. De acordo com levantamento do G1 dos microdados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2017, apenas 16% do universo dos professores universitários se autodeclararam pretos ou pardos, e, quanto mais alto o grau de escolaridade, menor o percentual de pessoas negras (MORENO, 2018). Já com relação ao quadro docente de universidades específicas, destaca-se a Universidade de São Paulo (USP), sede de um dos primeiros cursos de Direito do país¹⁰, em que apenas 2,2% dos professores ativos em 2018 se

¹⁰ Em 1827, os dois primeiros cursos de Direito foram criados conjuntamente, situados na Faculdade de Direito de São Paulo (que hoje constitui a USP) e na Faculdade de Olinda. Mais detalhes sobre esses cursos serão trazidos no próximo capítulo.

autodeclararam negros (SOUZA, 2018). Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o estudo feito em 2018 pelo Coletivo Luiza Bairros também identificou apenas 2% de professores negros no quadro docente da IES, ainda que a Bahia seja um dos Estados brasileiros com maior número de pessoas negras em sua população (SOLEIDAD, 2018).

Para professores de pós-graduação, é fácil inferir que a discrepância apenas aumenta, apesar de existirem poucos levantamentos a esse respeito. Um deles foi o realizado pela associação Gênero e Número, com base nos microdados do CES para 2016, em que, do total de professores nesse nível de ensino com doutorado, 24% se autodeclararam homens brancos (13.198 pessoas), 19% se autodeclararam mulheres brancas (pouco mais de 10 mil pessoas) e 44% não declararam raça. Esse levantamento indicou o mísero percentual de 3% de mulheres negras docentes da pós-graduação, indicador que, para mulheres *pretas*, cai para 0,4%: apenas 219 profissionais em um universo de 53.995 docentes (FERREIRA, L., 2018). A expressiva subnotificação racial faz com que essa desproporção possa ser ainda maior, o que piora se considerarmos a intersecção entre gênero e raça.

Além disso, quando se trata de concursos docentes federais, o estudo de Luiz Mello e Ubiratan Resende demonstrou a ineficácia da Lei nº 12.990/2014, que estabelece a reserva a pessoas negras de 20% das vagas de concursos para cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal (MELLO; RESENDE, 2019). Essa Lei determina que a reserva deverá acontecer sempre que três ou mais vagas estiverem sendo oferecidas no certame. Uma vez que as seleções docentes são comumente organizadas por disciplinas específicas, elas dificilmente oferecem esse número de vagas, de modo que a exigência legal acaba sendo burlada (MELLO; RESENDE, 2019). E, como se não bastasse a inefetividade, essa política pública tem data certa para perder a vigência: 09 de junho de 2024 (BRASIL, 2014).

Esse cenário comprova a presença majoritária de pessoas brancas nas universidades brasileiras, o que corrobora a afirmação de Grada Kilomba no sentido de haver um domínio branco na academia. Ainda que se possa questionar os motivos por trás dessa composição, a partir de argumentos meritocráticos ou de interesse pessoal dos sujeitos, a discussão acerca da equidade no ensino universitário deve acompanhar a problematização dos privilégios da branquitude (BENTO, 2022). Além disso, não podemos desconsiderar que a existência de uma medida de reparação –

as cotas raciais – promoveu uma verdadeira transformação do perfil das graduações brasileiras, ao menos em nível discente.

Contudo, como se não bastasse o privilégio material de ocupar esses espaços, as pessoas negras ainda enfrentam barreiras dentro dessas instituições, que dificultam que esses(as) estudantes alcancem outros patamares profissionais e acadêmicos. Uma dessas barreiras é o racismo epistêmico, que está direcionado para a subjetividade dos sujeitos que conseguem adentrar o centro acadêmico. Nessa dimensão de violência racial, os corpos não brancos conseguem ser mantidos à margem, mesmo quando ocupam posições “de dentro”, o que resvala na posição de “*outsider within*” (COLLINS, 2016): alguém que está dentro do centro, mas permanece fora, na margem; porém, por estar em contato com o centro, também lança um olhar diferente e peculiar sobre a margem. É essa dimensão imaterial do racismo que estudaremos a seguir.

3.2.2 *A margem: entre o epistemicídio e a potência*

Grada Kilomba afirma que “[q]ualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível” (KILOMBA, 2019, p. 53). O argumento da autora é construído a partir de duas compreensões: primeiro, a de que o conhecimento científico é regido por uma epistemologia alinhada à reprodução dos privilégios raciais advindos da colonialidade e da modernidade; segundo, a de que os saberes que não atendem aos moldes epistemológicos hegemônicos são rejeitados, marginalizados ou questionados em sua validade ou cientificidade. Isso significa dizer que a epistemologia do conhecimento científico não é neutra ou objetiva, posto que está permeada pelas dinâmicas de poder racial, que “ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar” (KILOMBA, 2019, p. 53). Ou seja, estamos diante de um problema epistemológico.

O professor William Gomes (2009) define “epistemologia” como o campo dedicado à teoria do conhecimento científico. A epistemologia estuda os aspectos relacionados à “verificação e validação do conhecimento coletivo e universal” (GOMES, W. B., 2009, p. 38), de modo que um estudo epistemológico diz respeito aos critérios estabelecidos coletivamente para atribuir a um determinado saber a categorização de “ciência”. O saber científico é, portanto, diferenciado dos demais e,

em razão de obedecer às regras próprias, é dotado de legitimidade e confiabilidade. Nos termos de Grada Kilomba, a epistemologia é “a ciência da aquisição de conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (*temas*), como analisar e explicar um fenômeno (*paradigmas*) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento científico (*métodos*)” (KILOMBA, 2019, p. 54, grifos da autora).

Ocorre que, em razão da presença hegemônica de pessoas brancas nos espaços acadêmicos, os temas, paradigmas e métodos articulados para a produção científica têm sido escolhidos e mobilizados a partir de uma perspectiva branca. A referência à “perspectiva” parte da compreensão de que o processo de se tornar humano orienta os modos de perceber e analisar os fenômenos do mundo. Ou seja, a produção do conhecimento está ligada à corpo-vivência particular de cada sujeito: o que vivemos ao longo da vida e experimentamos a partir do nosso corpo orienta os nossos processos cognitivos e afetivos (KILOMBA, 2019; PULINO, 2016b). Essa compreensão interacionista e dialética dos processos de desenvolvimento humano alcança proporções peculiares quando pensada no campo das relações raciais, uma vez que tensiona diretamente a epistemologia hegemônica. Tensiona, de modo especial, o postulado da objetividade.

O que é a objetividade? O que significa adotá-la enquanto premissa para a produção da ciência? Que comportamentos, reflexões e posturas são esperados de um pesquisador objetivo? E quais não são? Em termos gerais, quem busca produzir um conhecimento objetivo acredita ser possível estudar e analisar fatos sem produzir juízos de valor, de modo que a finalidade da pesquisa científica seria produzir discursos verdadeiros, correspondentes ao real e aos “fatos”, que existem independentemente de valores morais ou de crenças de quem produz a pesquisa. Apesar de já existirem vários autores que confrontam a possibilidade de o(a) pesquisador(a) conduzir uma investigação de modo absolutamente objetivo, os manuais e professores de metodologia continuam orientando seus leitores e alunos a persegui-la, de modo que esse ideal permanece existindo como uma espécie de senso comum na ciência (HARAWAY, 1995).

Discutir, debater e confrontar a ideia de objetividade nem sempre é algo que vem acompanhado de discussões raciais. Exemplo disso é a proposta apresentada por Laville e Dionne (1999), que diferencia o modo de conhecer das ciências naturais e das ciências humanas a partir da presença ou não da objetividade. Na visão dos autores, a objetividade é algo válido para a primeira, enquanto que, para a segunda,

ela não seria possível. Para eles, uma ciência que produz conhecimento sobre o humano é atravessada por vieses e preconceitos do(a) pesquisador(a), de modo que seria mais correto falar em “intersubjetividade”, em que a validade do conhecimento seria determinada a partir do reconhecimento dos pares. Assim, o argumento é o de que a confiabilidade do conhecimento das ciências humanas é construída a partir da coletivização da ciência, isto é, da possibilidade de uma mesma conclusão ser ratificada por pesquisadores de vieses diferentes, e não pela “objetividade” (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Um outro modelo é defendido por Carl Sagan (2004), cientista planetário norte-americano. Esse autor, que também não parte do campo das relações raciais, argumenta que o ideal de objetividade tem sido mal compreendido, tanto nas ciências humanas quanto nas ciências naturais. À semelhança de Laville e Dionne, Sagan também afirma que a objetividade é produzida na coletivização do conhecimento, mas, diferentemente daqueles, o autor utiliza exemplos da área da física, da biologia e até mesmo da história. Para ele, o cientista, assim como todo e qualquer ser humano, é passível de erros e acometido de vieses e preconceitos, mas a objetividade enquanto postulado estaria para além dessa questão.

Nesse ponto, Sagan (2004) reconhece que a ciência já esteve voltada para produzir discursos que fundamentaram violências, dentre elas a racial. Ele argumenta que, apesar de a ciência ter por vezes contribuído para o racismo, o nazismo e o sexismo, ou de eventualmente ter sido responsável pelo fomento da guerra, esses acontecimentos não podem ser utilizados para deslegitimar o conhecimento científico. Ele afirma que

Nós [cientistas] temos vieses; inalamos os preconceitos predominantes em nosso meio como todo mundo. De vez em quando, os cientistas alimentam inúmeras doutrinas nocivas (inclusive a suposta “superioridade” de um grupo étnico ou de um gênero em relação ao outro, com base em medições do tamanho do cérebro, saliências do crânio ou testes de inteligência). Com frequência relutam em ofender os ricos e poderosos. De quando em quando, alguns trapaceiam e roubam. Alguns trabalharam – muitos sem nenhum vestígio de remorso moral – para os nazistas. [...] Como já disse, eles são também responsáveis por tecnologias mortíferas – ora inventando-as de propósito, ora sendo insuficientemente cautelosos a respeito de efeitos colaterais imprevistos. Mas foram também os cientistas que, na maioria desses casos, fizeram soar o alarme avisando-nos do perigo. (SAGAN, 2004, p. 221)

Sagan, em sua argumentação, está preocupado em contestar discursos anticientíficos, que questionam a importância da ciência e que tendem a descartá-la ou a igualar sua validade a de todo e qualquer saber, uma vez que muitos deles estão ancorados na afirmação da subjetividade como forma de relativizar toda e qualquer percepção de verdade. Ele também está preocupado com a censura que impede a construção do pensamento livre, e acredita que esse contexto pode ser facilitado ao se descredibilizar a ciência com base em argumentos em prol da “subjetividade”. O autor pontua: “que importa saber os vieses e as predisposições emocionais que os cientistas levaram a seus estudos – desde que sejam escrupulosamente honestos e outras pessoas com tendências diferentes chequem os seus resultados?” (SAGAN, 2004, p. 224)

Sagan se coloca em contraposição a posturas pós-modernas ou da Nova Era. O autor argumenta que, frente à inevitável falibilidade humana, espera-se que o cientista assuma uma prática calcada na autocrítica e na honestidade intelectual, que seja capaz de afirmar os próprios limites e que esteja aberta à diversidade e à contestação (SAGAN, 2004). Tendo isso colocado, não haveria motivos para censurar ideias ou descartar teorias com base em crenças de quem pesquisa, uma vez que a ciência tem seus próprios métodos de validação, que são a verificação e a experimentação, e que se configura como um sistema aberto a questionamentos, novos argumentos e refutações.

Utilizando a mecânica quântica como exemplo, ele afirma que é justamente a possibilidade de verificação que faz com que continuemos a considerá-la válida, mesmo sem compreendê-la teoricamente, e mesmo que se trate de um saber altamente complexo e contraintuitivo (SAGAN, 2004). Podemos fazer um paralelo do argumento de Sagan com o racismo. Ainda que permaneçam existindo debates acerca de como, quando e porque a raça se tornou determinante para a classificação de indivíduos, ou ainda que as consequências do racismo, em sua complexidade, não sejam completamente conhecidas, a sua força em conformar nossa existência continua sendo demonstrada pelas estatísticas e pela vivência diária de pessoas negras.

Parece importante levar à sério as preocupações de Sagan, principalmente em tempos em que os discursos anticientíficos foram atualizados com a pandemia da COVID-19. Além disso, muitos dos argumentos trazidos pelo autor nos auxiliam a compreender melhor os sentidos de objetividade que organizam a produção científica,

e apontam para a falaciosa crença de que um pesquisador pode, sozinho, produzir um conhecimento objetivo e absolutamente verdadeiro. Contudo, chama atenção o fato de o autor afirmar que a honestidade e a diversidade são suficientes para a objetivação do conhecimento, considerando a estrutura de produção científica que ainda prevalece nos dias de hoje. Será que vieses e predisposições emocionais podem ser facilmente contornados por uma honestidade escrupulosa?

É importante dizer que Carl Sagan faz uma ressalva quanto a questões sobre as quais os vieses são muito relevantes. Ele cita exemplos de questões que se debruçam sobre “se é mais importante domar a inflação ou o desemprego; se a cultura francesa é superior à alemã; ou se as proibições contra o assassinato devem se aplicar ao estado-nação” (SAGAN, 2004, p. 225). Para o autor, problemas dessa natureza ou serão “excessivamente simples, as dicotomias falsas, ou as respostas dependentes de pressupostos tácitos” (SAGAN, 2004, p. 225), e estarão bem mais atravessadas por vieses locais. Contudo, ele conclui afirmando que “a ciência está claramente muito mais perto da matemática do que da moda” (SAGAN, 2004, p. 225).

Sagan traz exemplos extremos, mas é preciso lembrar que a ciência pode e deve se debruçar sobre questões sociais e culturais, algo que, na minha compreensão, já é pacífico e óbvio. Além disso, o conhecimento científico é muito útil para aperfeiçoar ferramentas e desenvolver estratégias acerca do viver em sociedade, que nos ajudem a dirimir os inevitáveis conflitos e a superar violências históricas e desigualdades estruturais. O fato de questões socioculturais estarem mais próximas de vieses locais e preconceitos culturais não diminui o valor científico das perguntas ou das respostas; pelo contrário: acrescenta um nível de desafio ao conhecimento científico. Inevitavelmente, porém, muitas dessas questões dependerão de pressupostos tácitos, o que implica em trazer questões axiológicas para o debate.

Sob o ponto de vista da pedagogia do oprimido (FREIRE, P., 2015), a capacidade de indagação do ser humano sobre ele mesmo está atrelada à consciência dos processos de desumanização enquanto realidade histórica, e é possibilitada pela percepção de que somos seres inconclusos, o que vale dizer que não somos fatalmente destinados a qualquer coisa. Por não haver fatalidade no destino a ser percorrido, tanto a desumanização quanto a humanização se tornam caminhos possíveis, mas apenas a humanização realiza a vocação histórica do humano para “ser mais”, porque enquanto houver injustiça e violência no mundo, haverá questionamento da realidade desumanizadora (FREIRE, P., 2015). Este é um

pressuposto onto-axiológico, ético e estético, não apenas para o conhecimento, como também para a existência humana.

Levando isso em consideração, qualquer campo científico que busque pensar o humano no/com o mundo, e dentre eles certamente estão o do Direito e o das relações raciais, deverá ter a humanização como bússola. Trata-se de uma premissa ética e estética que orienta a produção de conhecimento para o fim da violência e a para a possibilidade de uma vida digna, o que significa dizer que a produção de saberes tem o imperativo de buscar o melhor viver, que não seja o melhor viver para alguns, mas para todos e todas. Se partimos desse pressuposto, e não descartamos o caráter científico desse saber, precisamos trazer ponderações há muito colocadas por intelectuais situados(as) à margem. E uma dessas ponderações é justamente a de que o conhecimento produzido por sujeitos subalternizados tem sido historicamente deslegitimado sob o argumento de ser parcial, emocional ou subjetivo.

É nesse contexto que Grada Kilomba situa a ordem eurocêntrica do conhecimento. Em meio a ela, as vozes subalternas têm sido historicamente silenciadas e vistas como objeto, de modo que, ironicamente, sujeitos hegemônicos são autorizados a teorizar, analisar e refletir sobre sujeitos subalternizados, enquanto que estes são embargados de ocupar a posição de sujeito cognoscente. Em suas palavras,

Historicamente, esse [o centro acadêmico] é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “Outras/os” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco. Nesse espaço, temos sido descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, primitivizadas/os, brutalizadas/os, mortas/os. Esse não é um espaço neutro. Dentro dessas salas fomos feitas/os objetos “de discursos estéticos e culturais predominantemente brancos” (Hall, 1992, p. 252), mas raras vezes fomos os sujeitos. (KILOMBA, 2019, p. 50–51)

Diante desse contexto, a pesquisadora Sueli Carneiro argumenta que estamos diante de um processo que vai além da negação e da subjugação do conhecimento produzido pelos povos subalternizados, e que atinge a dimensão ontológica do sujeito. Trata-se de um “epistemicídio”, em que as pessoas racializadas subalternamente são completamente desestruturadas em sua subjetividade, de modo que a elas é negada a condição de ser cognoscente, capaz de produzir conhecimento (CARNEIRO, A. S., 2005). A autora afirma que o epistemicídio é responsável pelos sentimentos de dúvida,

incerteza e insegurança das pessoas negras, bem como pelo sentimento de não-pertencimento e de exclusão que acompanha essas pessoas ao longo de suas existências. Nessa análise, a universidade surge como espaço de confirmação ou negação das imagens estereotipadas construídas, vivenciadas e sentidas ao longo da constelação de suas experiências de vida (KILOMBA, 2019).

Enquanto manifestação do racismo, o epistemicídio também é capaz de se aperfeiçoar para lidar com novos cenários de produção de saber, o que acontece, por exemplo, quando a produção insurgente de pessoas negras é enquadrada como produção "ativista", ou quando as instituições incorporam tais pessoas em seus quadros como forma de legitimar a produção hegemônica (CARNEIRO, A. S., 2005). Ou quando o conhecimento produzido por pessoas negras é questionado em seu caráter científico, a exemplo do que aconteceu com Grada Kilomba. Essa autora afirma que sua pesquisa acerca do racismo cotidiano foi por diversas vezes interpelada, sob o argumento de ser “[i]nteressante, mas acientífic[a]; interessante, mas subjetiv[a]; interessante, mas pessoal, emocional, parcial” (KILOMBA, 2019, p. 55). Kilomba foi acusada de “interpretar demais”, comentário que “tem a ver com a ideia de que a/o oprimida/o está vendo ‘algo’ que não deveria ser visto e a revelar ‘algo’ que deveria permanecer em silêncio, como um segredo” (KILOMBA, 2019, p. 55). É desse modo que o postulado da objetividade e a ausência de um debate ético na produção científica surgem como elementos que atuam a favor do privilégio da branquitude, ao embargar vozes e saberes subalternizados.

Desse modo, Grada Kilomba demanda “uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas” (KILOMBA, 2019, p. 58). Kilomba nos coloca diante de um conhecimento atravessado pelo corpo, que experiencia a realidade e media a produção do conhecimento. A partir dessa compreensão, afirmar que uma postura de honestidade intelectual é suficiente para produzir, coletivamente, a objetivação de um conhecimento só funciona se estivermos diante de um sistema acadêmico democrático em seu acesso e em suas epistemologias, em que haja uma verdadeira equivalência de poder com relação aos mais variados grupos. Nesse sentido, conhecer as predisposições e vieses dos pesquisadores é importante para garantir que a ciência tem, de fato, funcionado como sistema aberto em relação a determinado tema. Menos que promover “preconceitos” e excluir tudo aquilo produzido por determinado grupo de pessoas, a discussão que

se promove aqui vai justamente no sentido contrário, no intuito de incluir os sujeitos que foram e continuam sendo excluídos do lugar de sujeito cognoscente e de interromper a censura histórica dos conhecimentos subalternizados.

Indo ao encontro dessa proposição, a filósofa Donna Haraway propõe uma leitura feminista da objetividade que a interprete como uma objetividade corporificada, ou, em outros termos, que produza um saber localizado, de modo a escapar à dicotomia entre o construtivismo radical que reduz a ciência a um mero jogo de poder, e o empiricismo feminista que acredite em uma ciência sucessora, melhor, mais rica ou mais verdadeira do que a anterior (HARAWAY, 1995). Em suas palavras, “a objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver” (HARAWAY, 1995, p. 21). Um conhecimento situado é um conhecimento responsável, justamente por ser localizável.

Contudo, nem Kilomba nem Haraway têm uma visão ingênua acerca das vozes subalternizadas, no sentido de acreditarem que elas não sejam passíveis de críticas meramente por terem sido enunciadas por sujeitos localizados à margem. Um argumento dessa natureza recairia, novamente, na criação de um sujeito cognoscente capaz de produzir verdades absolutas. Além disso, estaria colaborando com a essencialização de sujeitos subalternizados, ou transferindo para eles a responsabilidade de serem especialistas a respeito da própria opressão, ou inculcando neles a obrigação de perceberem o mundo de uma maneira única. Por isso, a discussão que se faz aqui está em um nível epistemológico e coletivo, e não em um nível individual.

Nesse aspecto, Grosfoguel adverte que o lugar social e lugar epistêmico são questões distintas e não necessariamente coincidentes (GROSFOGUEL, 2008). O lugar social diz respeito ao corpo situado socialmente, enquanto que o lugar epistêmico refere-se à epistemologia adotada para a construção do conhecimento. Assim, uma epistemologia dominante é aquela que se apresenta como única, universal ou melhor do que as demais, e, ao fazê-lo, reproduz estruturas de hierarquização e opressão de sujeitos subalternizados e de seus conhecimentos, enquanto que uma epistemologia subalterna está alinhada com as lutas de emancipação e justiça agenciadas pelos sujeitos subalternizados (GROSFOGUEL, 2008). Desse modo, é possível a alguém se situar em um lugar social de privilégio e assumir um lugar epistêmico alinhado à superação das violências históricas, assim

como é possível que uma pessoa esteja situada em um lugar de subalternização e ocupe um lugar epistêmico hegemônico, eurocêntrico e colonial.

A partir disso, a dimensão epistêmica do racismo pode ser compreendida como a que atinge a subjetividade de pessoas não brancas e promove o epistemicídio. Ela não apenas provoca o silenciamento, o apagamento e a marginalização dos saberes não brancos, como também nega às pessoas não brancas a condição de sujeito. Diante dela, as pessoas não brancas que estão na academia e buscam produzir pesquisas a partir de suas próprias perspectivas são tidas como acientíficas, subjetivas e desmerecedoras de confiança. Isso pode se dar, por exemplo, quando elas buscam romper silêncios históricos, trazendo temas, paradigmas e métodos ignorados pela hegemonia branca. Assim, um caminho possível para superar o racismo epistêmico nas universidades é substituir o postulado da objetividade pela objetividade situada, que trate honestamente do lugar social e epistêmico a partir dos quais o conhecimento é produzido.

Além disso, um outro caminho possível é evidenciar a margem não apenas como um lugar de subalternização, mas também como lugar de potência e possibilidade (KILOMBA, 2019). Isso não significa cair em uma romantização da violência, mas reconhecer que “onde há opressão, há resistência” (KILOMBA, 2019, p. 69). Tais saberes, desde que produzidos a partir de epistemologias subalternas (GROSFOGUEL, 2008), podem ser utilizados como ferramentas que auxiliem a imaginar e construir outros mundos possíveis, tanto por oferecerem uma perspectiva potente que agrega uma visão “de dentro para fora” e “de fora para dentro” (COLLINS, 2016; KILOMBA, 2019), quanto por estarem comprometidos com a construção da equidade e da justiça racial.

Nesse sentido, a autora Nilma Lino Gomes (2017) aponta que a articulação do Movimento Negro na sociedade brasileira, em sua atuação implicada na superação do racismo, produz saberes que impactam não apenas nos sujeitos subalternizados, mas na sociedade como um todo. Por isso, ele pode ser visto como um movimento educador, e sua força pode ser percebida na promulgação de políticas afirmativas em prol da população negra, na construção da negritude enquanto afirmação positiva do ser negro(a) e também na crescente implicação da academia na luta antirracista. Para Gomes (2017), o aumento de pesquisas acadêmicas acerca das relações raciais não é mero acaso: é fruto do Movimento Negro Educador. Nessa perspectiva, a política de cotas raciais nas universidades é tida como catalisadora desse processo educativo

e formativo da sociedade brasileira, visto que a mudança no perfil discente causou importantes efeitos sobre os debates epistêmicos nesse nível de ensino, e que reverbera para além dele. Assim, os sujeitos não brancos, apesar de poderem ser “contaminados” pela epistemologia dominante, também são capazes de “contaminar” a universidade. Na verdade, qualquer sujeito é capaz de fazê-lo, a partir da construção de saberes advindos de sua implicação no mundo.

Desse modo, estamos diante de um processo dialético em que o racismo conforma os processos educativos e os saberes hegemônicos, mas também é questionado pelos sujeitos implicados em sua superação. Como esse processo tem ocorrido nos cursos de Direito? Assim como a educação, o Direito também é um elemento essencial para a produção da racialização dos corpos e para a reprodução do racismo. Entretanto, para responder a essa pergunta, é preciso compreender como esse campo do conhecimento se relaciona com o racismo, em suas especificidades e particularidades. Algumas delas são capazes de intensificar as dinâmicas vistas até aqui a respeito da educação universitária. Iremos nos dedicar a esses aspectos no capítulo a seguir.

4 Direito, ensino jurídico e racismo

O tema desta pesquisa se encontra em uma encruzilhada difícil, mas potente. Isso porque estudar o racismo no ensino jurídico implica em adentrar em uma intersecção entre a educação, o Direito e o racismo. Para além de dois mecanismos reprodutores da hierarquização racial, a educação e o Direito também podem ser ferramentas importantes para a superação dessa violência estrutural. Diante dessa condição ambígua, como pensar o ensino jurídico em face do racismo?

Este capítulo busca trazer provocações vistas como essenciais para responder à pergunta anterior. Por não ser um problema simples, sua resposta também foge ao simplismo. Assim, aqui percorreremos um caminho que primeiro busca compreender o lugar do Direito na dinâmica racial, trazido no primeiro tópico, para então, no tópico seguinte, perceber quais os pressupostos, as condições e as possibilidades para pensar o processo formativo dos(as) juristas como uma prática antirracista.

4.1 A correlação entre Direito e racismo: uma questão epistemológica

Como apontado anteriormente, o Direito foi essencial para o processo de racialização. Uma vez que a raça é uma construção sociocultural e política, o Direito foi um elemento central na consolidação da classificação racial. Conforme destaca Silvio Almeida (2018b), isso fica evidente quando observamos que, nas colônias francesas, a relação entre senhores e escravizados(as) foi regida por um conjunto de normas denominado “*Code Noir*”; nos Estados Unidos, a segregação racial foi amparada legalmente pelas leis Jim Crow e por uma série de precedentes da corte estadunidense; na África do Sul, o *apartheid* também contou com fundamento legal, a exemplo da Lei da Imoralidade (1950), que criminalizava relações sexuais interracialis; e na Alemanha, as leis de Nuremberg forneceram bases legais ao nazismo antisemita. É possível acrescentar, também, a legislação racista brasileira, que incluiu a criminalização de práticas como a capoeira e o culto das religiões de matriz africana e afro-brasileira. Essa relação entre as normas positivadas no Brasil e o racismo será tratada no tópico 4.1.1.

Por outro lado, esse processo de conformação do racismo a partir do sistema jurídico também deixa vestígios de como o próprio Direito é constituído desde uma epistemologia racista. Essa relação mútua, que ainda pode ser percebida nos dias de

hoje, se explicita quando observamos de perto as relações sociais que compõem a estrutura jurídica de uma sociedade. Numa perspectiva histórica, isso implica em recuperar a história do Direito a partir de um viés crítico e contextualizado, na contramão da prática hegemônica do campo, que insiste em reduzir a história jurídica a um encadeamento linear de normativas. Como assinala a professora Gabriela Sá, “a historiografia jurídica tradicional é legatária da epistemologia monocultural que privilegia os ideais de universalismo, linearidade e evolucionismo da realidade social”, de modo que se caracteriza “pela análise limitada diante dos fenômenos históricos vivenciados pela sociedade” (SÁ, 2019, p. 31).

Assim, o objetivo desta seção é realizar aproximações históricas entre o Direito e o racismo no contexto brasileiro, tanto em uma perspectiva mais ampla, que compreende normas positivas, práticas jurídicas e dinâmicas sociais, quanto especificamente com relação ao ensino jurídico, cada uma delas sendo trabalhada em um subtópico específico. No terceiro subtópico, esses eventos históricos serão relacionados ao argumento de que o Direito moderno é forjado em uma epistemologia racista, o que implica em desafios concretos para a construção de um ensino jurídico antirracista. Um desses desafios é a própria redefinição ontológica do Direito, de modo que o quarto e último subtópico apresenta um conceito de Direito que possibilite a estruturação de um ensino jurídico voltado para a superação do racismo.

4.1.1 Direito e racismo no Brasil: alguns eventos históricos

Não é objetivo desta pesquisa produzir uma historiografia acerca da relação entre racismo e Direito, um campo que felizmente vem sendo cada vez mais estudado no Brasil e no mundo. Contudo, recuperar alguns eventos históricos é tarefa fundamental para demonstrar as proximidades e as nuances de tal relação, uma vez que: a) ela parece ainda não ser evidente nem para o senso comum, nem para os sujeitos que atuam no campo; b) nos dias de hoje, essa correlação muitas vezes acaba sendo reduzida à análise das normas que buscam combater o racismo; e c) essa compreensão representa uma condicionante para a prática do ensino jurídico. Especialmente no Brasil, em que durante muito tempo prevaleceram ideias de “brandura da escravidão” e de “inexistência do racismo”, empenhar tal esforço histórico é, também, disputar os discursos acerca da história do Direito brasileiro e da própria história do Brasil, em atenção às narrativas silenciadas e subalternizadas ao

longo dos séculos. Nesse sentido, o objetivo deste subtópico é desvendar quatro sentidos para a relação entre o Direito e o racismo, a partir de alguns eventos históricos ocorridos especialmente no Brasil, mas em correlação com o contexto internacional, entre os séculos XVIII, XIX e XX. Os quatro sentidos estão sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Quatro sentidos para a relação entre Direito e racismo

1º	Reprodução do racismo a partir de normas jurídicas.
2º	Utilização de elementos jurídicos como ferramenta de luta contra o racismo.
3º	Reprodução do racismo a partir de argumentos de “neutralidade” e “universalidade”.
4º	Conhecimento jurídico forjado em uma epistemologia racista.

Fonte: Elaborada pela autora.

Em primeiro lugar, podemos destacar a relação que emerge a partir das normas positivadas. Tal qual em outros países, no Brasil as normas legais também foram essenciais para o processo de racialização, sobretudo no que diz respeito ao funcionamento do regime escravista. Sobre isso, é possível notar que diversas passagens das Ordenações Filipinas foram dedicadas à regulamentação da vida e morte de pessoas escravizadas, a exemplo dos seus Títulos III, XLI, LXII e LXIII do Livro V, nos quais eram previstas penas, inclusive capitais, a ações do(a) escravizado(a) que ameaçassem a integridade física do senhor, além de trazerem crimes que fundamentaram práticas de perseguição religiosa, a exemplo do crime de feitiçaria (VAZ; RAMOS, 2021). Esse documento legal, originariamente português, foi utilizado em território brasileiro entre 1603 e 1830, compreendendo boa parte do período escravista, em razão de o Brasil – que ainda era colônia portuguesa – não possuir legislação própria. Curiosamente, diante desse regime legal, e até de outros posteriores, os escravizados ora figuravam como propriedade do senhor, à semelhança de objetos, ora como autor(a) de crimes, tais como “sujeitos de direito” (SÁ, 2019).

Com a independência do Brasil, em 1822, o cenário muda. Como afirmam Livia Vaz e Chiara Ramos, a primeira Constituição do país, de 1824, “com seu caráter liberal, de forte influência iluminista, precisava harmonizar o regime escravocrata com o tão aclamado princípio da igualdade, tendo, para tanto, lançado mão do conveniente

artifício da ocultação” (VAZ; RAMOS, 2021, p. 150). Desse modo, ao mesmo tempo em que a Constituição Imperial proclamou a igualdade para todos (artigo 179, XIII), ela não fez qualquer menção à escravidão, ocultando essa parte da realidade brasileira que continuaria em pleno vigor, em termos legais, até 1888. Um outro aspecto que pode ser citado com relação a esse documento é que ele trouxe a previsão do fim das penas cruéis (artigo 179, XIX), na esteira da Revolução Francesa de 1789; apesar disso, o Código Criminal de 1830, que substituiu o Livro V das Ordenações Filipinas, continuou prevendo açoites e pena de morte a pessoas escravizadas, além de, em 1835, ser editada a Lei nº 4 que tinha o objetivo específico de punir pessoas escravizadas que cometessem atos violentos contra seus senhores (VAZ; RAMOS, 2021).

É verdade que, ao longo do século XIX, a recentemente independente nação brasileira estava passando por um período de preparação para o fim da escravidão, que parecia cada vez mais inevitável, em razão não apenas da pressão econômica e política externa, mas também da agência do povo negro em suas diversas formas de resistência à violência colonial e da pressão interna do movimento abolicionista (VAZ; RAMOS, 2021). Por esse motivo, gradualmente surgiram legislações que buscavam aproximar o Brasil da abolição, a exemplo das tão conhecidas Lei Diogo Feijó (1831), Lei Eusébio de Queiroz (1850), Lei do Ventre Livre (1871) e Lei dos Sexagenários (1885). Contudo, compreender a história da escravidão apenas a partir desse processo formal de abolição, ou até mesmo a partir da história do movimento abolicionista, representa, por um lado, o apagamento da agência negra enquanto protagonistas do processo de libertação e, por outro, perder de vista a complexidade das relações sociais envolvidas (VAZ; RAMOS, 2021).

Assim, uma historiografia legalista e formal não permite perceber como as legislações, ainda quando pensadas para não surtir efeito, eram intencionalmente esmiuçadas, manejadas e manipuladas pelas pessoas negras em busca de possibilidades de liberdade e cidadania. Nesse sentido, a Lei Diogo Feijó (1831), que declarou livre toda pessoa negra vinda de fora do Império, ilustra bem a dinâmica complexa do período. A Lei tinha como objetivo formal acabar com o tráfico de pessoas negras, mas, na prática, não surtiu efeitos: estudos estimam que, após sua aprovação, aproximadamente 760 mil pessoas negras foram sequestradas e escravizadas ilegalmente (SÁ, 2019). Apesar disso, a pesquisa de Gabriela Sá (2019), que estudou a prática da escravização ilegal entre os anos de 1835 e 1874 no Brasil,

aponta para um outro horizonte de interpretação que privilegia o manejo do direito de liberdade pelas pessoas escravizadas ilegalmente. Nela, são evidenciadas as ações de liberdade apresentadas aos tribunais da época, algumas delas utilizando como fundamento o crime de reduzir pessoa livre à escravidão, previsto no artigo 179 do Código Criminal de 1830. Ainda que fosse um cenário marcado pela impunidade, a presença de ações com fundamento no artigo 179 contesta a suposta passividade das pessoas negras perante o regime escravista (SÁ, 2019).

Isso nos leva a um segundo ponto de conexão entre racismo e Direito: a utilização estratégica de elementos jurídicos, pelas pessoas negras, em busca de melhores condições de vida. No sentido de evidenciar o protagonismo negro de resistência à violência colonial, também podemos destacar as emblemáticas trajetórias de Esperança Garcia e de Luiz Gama. Esperança Garcia foi uma mulher negra escravizada, que, ainda em 1770, escreveu uma carta endereçada ao governador da capitania onde vivia – o Piauí – na qual denunciava as violências sofridas por ela e por sua família, bem como solicitava o batismo dos seus filhos e a volta à fazenda onde o seu marido estava¹¹ (SOUSA *et al.*, 2017). Dada a semelhança da carta a uma petição inicial, contendo elementos como endereçamento, fundamentação e pedido, Esperança Garcia foi reconhecida em 2017 como a primeira advogada do Piauí, e, em 2022, como a primeira advogada do Brasil (OAB, 2022).

Luiz Gama, por sua vez, viveu no Brasil do século XIX. Filho de Luiza Mahin, uma africana livre, e de um fidalgo rico, Luiz Gama nasceu livre, mas foi escravizado ilegalmente pelo próprio pai aos dez anos de idade. Ao longo da vida, porém, conseguiu galgar posições sociais de prestígio, que culminaram com a reconquista da sua liberdade e com a sua atuação, perante tribunais de justiça, em prol da libertação de pessoas negras escravizadas ilegalmente. Estima-se que cerca de quinhentas pessoas tenham sido libertadas por meio da atuação judicial de Luiz Gama (AZEVEDO, 1999). A história desse rábula abolicionista desafia “os que teimam em enxergar o século XIX no Brasil como uma história feita por dois blocos social e culturalmente estanques, o dos senhores e o dos escravos, irremediavelmente separados na pirâmide social pela escravidão” (AZEVEDO, 1999, p. 39). Além disso, desafia a compreensão do Direito apenas a partir de suas normas.

¹¹ A carta de Esperança Garcia foi descoberta pelo historiador Luiz Mott, na segunda metade do século XX (SOUSA *et al.*, 2017). Para mais informações, veja: MOTT, Luiz. **Piauí Colonial: População, economia e sociedade**. 2. Ed. Teresina: APL; FUNDAC; DETRAN, 2010.

Até agora, esses recortes históricos apontam para relações entre o Direito e o racismo a partir de normas abertamente racistas ou da ineficácia programada de mecanismos legais de combate à escravidão e, dialeticamente, da utilização de leis e normas como estratégia de resistência à violência colonial. Contudo, esses elementos ainda oferecem pouco para entender porque o Direito seguiu sendo um elemento central para a reprodução do racismo mesmo com o fim da escravidão legal, ou porque o fim de leis abertamente racistas não fez do Direito, diretamente, um mecanismo de emancipação da população negra. No Brasil, as raízes desse problema podem ser percebidas a partir da dinâmica conciliatória do século XIX, que indica que o processo inevitável de abolição não partia de uma sociedade mais inclusiva, ou atenta às necessidades de um povo historicamente explorado, mas visava apenas reorganizar a dinâmica do capital.

Em um contexto internacional, esse cenário está conectado à nova ordem mundial simbolicamente instaurada com a Revolução Francesa, em que se estabelece o modelo capitalista da economia e liberal no âmbito jurídico. Para o funcionamento de um Estado Moderno, fundado em relações comerciais, era essencial estabelecer a igualdade entre as pessoas, para que elas pudessem negociar como partes iguais; contudo, essa mesma lógica iluminista guardava em si uma ordem racial constitutiva (ALMEIDA, S., 2018b). Nesse sentido, é preciso demarcar que só é possível compreender os significados construídos na França do iluminismo quando ampliamos o olhar para o contexto colonial, uma vez que, apesar de parecerem relações contraditórias, é a violência colonial que possibilita não apenas o estabelecimento do regime econômico capitalista, como também da própria organização social como um todo (MBEMBE, 2018).

A partir dessas considerações, Silvio Almeida destaca que um evento em específico pode ser lido como a grande encruzilhada do “projeto de civilização iluminista basead[o] na liberdade e na igualdade”: a Revolução Haitiana (ALMEIDA, S., 2018b, p. 21). Esse movimento foi protagonizado pelo povo negro escravizado e culminou com a abolição da escravidão na ilha e com a proclamação da independência, em 1804, do território que à época era uma colônia francesa, o que, por razões óbvias, não foi bem recebido pela metrópole. Temporalmente muito próximas, o movimento da França e o do Haiti foram radicalmente opostos em seus desdobramentos e consequências, mas fazem parte de um mesmo contexto. Para Almeida,

Com a Revolução Haitiana tornou-se evidente que o projeto liberal-iluminista não tornava todos os homens iguais e sequer faria com que todos os indivíduos fossem reconhecidos como seres humanos. Isso explicaria porque a *civilização* não pode ser por todos partilhada. Os mesmos franceses que aplaudiram a Revolução Francesa, viram a Revolução Haitiana com desconfiança e medo, e impuseram toda a sorte de empecilhos para a ilha caribenha, que até os dias de hoje paga o preço pela liberdade que ousou reivindicar. (ALMEIDA, 2018b, p. 22, grifos do autor)

Isso explica porque foi (e continua sendo) legal e socialmente possível declarar a igualdade de todos, ao mesmo tempo em que se perpetuam discriminações estruturais. E é por isso que afirmar que a igualdade e a liberdade já são ou estão “asseguradas” legalmente (ou até constitucionalmente) acabam sendo argumentos frágeis diante do racismo, uma vez que a ideia original de liberdade e de igualdade fundada em uma lógica liberal nunca teve a intenção de incluir alguém além do homem branco europeu. Na verdade, a ideia de cidadania fundada na modernidade é excludente e consegue ser assim justamente por encobrir as desigualdades a partir de um discurso universalista (NOGUEIRA DA SILVA, 2009). Aqui emerge uma terceira conexão entre o racismo e o Direito, mais sutil e sofisticada que as anteriores, em que a “neutralidade” e “universalidade” jurídicas encobrem e, ao mesmo tempo, constituem violências contra os grupos que destoam do “humano universal”.

Mas também desponta uma quarta conexão, que é a de compreender que a própria epistemologia do Direito, advinda da modernidade, tem um caráter racista. Marcos Queiroz (2021), ao analisar o constitucionalismo moderno, destaca justamente que este só pode ser entendido a partir do colonialismo, pois são eventos que fazem parte do mesmo processo. Nesse sentido, a base epistemológica que dá sentido às noções de “liberdade, igualdade, democracia, estado-nação, cidadania e território [está ancorada em] [...] um contexto global no qual a escravidão, o colonialismo, o racismo e o genocídio não eram só tolerados, mas eram a norma” (QUEIROZ, 2021, p. 88).

Daí que o processo percebido ao longo do século XIX, que culminou com a abolição formal da escravidão, longe de ter representado a emancipação das pessoas escravizadas, significou a “emancipação dos senhores, do Estado e da sociedade em relação ao elemento negro” (VAZ; RAMOS, 2021, p. 162). De fato, a abolição não garantiu quaisquer condições de trabalho, de dignidade e de vida à população negra,

que permaneceu em uma espécie de “escravidão em liberdade” (VAZ; RAMOS, 2021). Sobre esse acontecimento, Livia Vaz e Chiara Ramos afirmam que:

Enfim, em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea que dedicou apenas dois artigos para declarar extinta a escravidão, revogando as disposições legais em contrário. A tardia lei declaratória da inevitável abolição da escravatura apenas formalizava o que, na prática, já vinha se concretizando, desde o início da década de 1880, com as fugas em massa de escravizados/os e declarações locais de emancipação, além das outras tantas estratégias de libertação adotadas à época. Quanto ao destino das/os libertas/os, nenhuma palavra! Não houve nenhum dispositivo – ou posterior plano político – voltado para a inserção social da população negra recém-liberta; nenhuma reparação pelos quase quatro séculos de escravização. Ao contrário, o que se tentou, logo na sequência – por meio do projeto de lei do Barão de Cotegipe, de 19 de junho de 1888 -, foi a imposição ao Estado de indenização aos senhores pela perda de suas propriedades humanas, desígnio que, ao menos, não obteve sucesso. (VAZ; RAMOS, 2021, p. 166–167)

Ao longo do século XIX, ao mesmo tempo em que eram estabelecidas medidas de gradativa liberdade às pessoas escravizadas no Brasil, eram organizados meios de garantir a manutenção do privilégio branco após a passagem para o trabalho livre. Esse é um pequeno recorte da longa história de formação da estrutura estatal brasileira e da sua relação com a perpetuação de estruturas autoritárias e de hierarquia racial. Como aponta o pesquisador Fredson Carneiro (2021), mesmo diante de mudanças relevantes na transição entre os “brasis” colônia, império e república, há a manutenção de um núcleo autoritário a partir do qual se perpetua a desigualdade racial, e que, para tanto, faz uso de uma série de estratégias jurídico-políticas. Para os objetivos desta pesquisa, iremos nos deter à análise de algumas delas, situadas historicamente na passagem do Brasil Império para o Brasil República. Trata-se de instrumentos com finalidades tanto materiais, no sentido de garantir o acesso privilegiado da branquitude aos bens materiais, como propriedade, renda, educação, moradia, saúde, etc., quanto ideológicas, pois estavam articuladas ao “ideal de embranquecimento da nação” que perpetuava a naturalização da superioridade branca (VAZ; RAMOS, 2021, p. 163).

Um exemplo emblemático das estratégias com finalidade “material” foi a Lei nº. 601/1850, conhecida como Lei de Terras, que regulamentou o acesso à terra com base em critérios financeiros. Como consequência, quando as pessoas escravizadas foram enfim libertadas em 1888 – pessoas que trabalhavam, principalmente, na terra

–, elas se viram impedidas de adquirir propriedades territoriais por não possuírem dinheiro, o que, associado à ideologia do embranquecimento, fez com que a população negra permanecesse à margem da sociedade, sem propriedade e sem acesso a trabalhos formais, uma vez que, para esses, havia a preferência pelo emprego de imigrantes europeus (VAZ; RAMOS, 2021). Ao lado de outras medidas governamentais¹², essa legislação contribuiu para o grave problema fundiário que se estabeleceu no Brasil, em que uma pequena parcela da população concentra boa parte da terra, enquanto uma grande maioria de pessoas ou não tem qualquer pedaço de terra, ou detém pequenas extensões territoriais (MARÉS, 2003). Além das consequências fundiárias, dessa Lei também despontam a marginalização da população negra como um todo, tanto na área rural, como na área urbana.

Assim foi se costurando o privilégio branco em outros âmbitos da sociedade: sem que houvesse menção explícita a divisões raciais, ainda que a demarcação do lugar social para pessoas brancas e negras fosse evidente. No campo da educação, existiram momentos de manifesta exclusão do direito à educação para pessoas negras, fossem elas escravizadas, livres ou libertas, a exemplo da reforma na instrução primária da província do Rio de Janeiro ocorrida em 1837, que proibiu essas pessoas de frequentarem a escola (CARNEIRO, F. O., 2021). Entretanto, a negação desse direito também se manifestou de forma implícita ou indireta. Nesse sentido, a Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040/1871), que declarava livres os filhos de mãe escravizada nascidos após sua promulgação, não trouxe a previsão do direito à educação dessas crianças, dentre outras lacunas que esvaziaram esta lei de eficácia (CARNEIRO, F. O., 2021).

Posteriormente, ainda no campo da educação, o Brasil viveu uma experiência “às avessas” de cota racial. Isso porque a Lei nº 5.465/1968, conhecida como Lei do Boi, estabelecia a reserva de vagas a agricultores e aos filhos destes “nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e escolas superiores de Agricultura e Veterinária mantidos pela União” (VAZ; RAMOS, 2021, p. 193). Uma vez que a população negra, em sua maioria, não tinha acesso à terra, essa Lei beneficiou

¹² Como exemplo, podemos citar o regime de posses que antecedeu a Lei de Terras e, antes dele, o regime de sesmarias. A questão fundiária no Brasil representa, por si só, um grave problema que obstaculiza o exercício da dignidade por boa parte da população, especialmente daqueles que integram comunidades tradicionais, como comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, de fundo e fecho de pasto, dentre outras. Entretanto, em razão das limitações deste trabalho, essa questão não será tratada aqui.

principalmente homens brancos e seus filhos. Apesar disso, a norma nunca foi questionada como “violadora da meritocracia”, argumento que costuma ser invocado contra as ações afirmativas para pessoas negras (VAZ; RAMOS, 2021, p. 193). E, vale ressaltar, a Lei do Boi continuou em vigor até meados da década de 1980. É importante ressaltar que as normativas citadas até aqui são apenas ilustrativas, pois não esgotam a contribuição do aparato legal brasileiro para o estabelecimento de desigualdades raciais¹³.

Todos esses elementos materiais, que foram se acumulando com o passar dos anos, dependeram de um elemento ideológico para dar sustentação a essa estrutura desigual. Entre os séculos XIX e XX, esse elemento era representado pela ideologia do branqueamento, posteriormente articulado ao mito da democracia racial, que até hoje afeta a subjetividade de brasileiros e brasileiras e provoca uma série de violências. O contexto em que esse pensamento se desenvolve e se propaga está associado à crença de que existiam raças inferiores e superiores, e que as raças inferiores eram responsáveis pelo “atraso” da sociedade, ideias que não apenas eram mobilizadas pelo senso comum, mas que, nessa época, também circulavam em ambientes científicos dotados de legitimidade. Trata-se do racismo científico, articulado por autores como Arthur de Gobineau e Francis Galton, que encontraram caminho fecundo para se espalharem no Brasil do fim do século XIX (VAZ; RAMOS, 2021).

Uma vez que o Brasil no pós-abolição era majoritariamente negro, buscou-se estratégias para embranquecer o país, o que fez parte tanto do discurso político, quanto das políticas governamentais. Dentre outros aspectos, fazem parte desse contexto o envio massivo de pessoas negras para morrerem na Guerra do Paraguai; o apagamento da população negra nos censos demográficos do Brasil; o apagamento *completo* da população quilombola, que só teve existência reconhecida na Constituição de 1988; e a política de imigração. Com relação a essa última, ela pode ser percebida a partir de várias normativas: Lei nº 601/1850 (Lei de Terras); Decreto nº 528/1890; Decreto-Lei nº 406/1938, artigos 121, §6º e 138, b da Constituição/1934; e Decreto-Lei nº 7.967/1945. Em todas elas, a política imigratória oficial tinha a mesma

¹³ Nesse sentido, a questão racial tangencia e atravessa a história da instituição do sistema educacional e outros tantos processos institucionais, como as recentes reformas trabalhista e da previdência, que repercutem gravemente nas condições de vida da população negra do Brasil. Na verdade, por ser estrutural, a raça precisa ser considerada na análise da institucionalidade brasileira como um todo, de modo que seria impossível esgotar o tema nesta pesquisa.

tônica de incentivar a vinda de imigrantes europeus para o Brasil, proibir a imigração por parte de asiáticos e africanos e, assim, colaborar com o branqueamento – leia-se: melhoramento – da população brasileira.

Entretanto, era evidente que o Brasil era uma nação negra. Como destaca Lélia González, o “elemento negro” estava presente no Brasil não apenas fisicamente, mas também culturalmente, manifestado na culinária, nas danças, nas músicas, nos costumes, nos afetos, e até mesmo na língua portuguesa, que, de tão mais africana do que portuguesa, seria melhor denominada de “pretuguês” (GONZÁLEZ, 2020). Assim, quando se percebeu que o objetivo de “embranquecer” a população nunca seria alcançado, o discurso oficial se transforma em exaltação da miscigenação, mas sem resolver o problema da desigualdade. Essa era, mais uma vez, uma tentativa de buscar uma “solução” ao elemento negro, que o assimilasse sem atrapalhar o progresso nacional.

A partir desse contexto, é possível entender porque, em meados do século XX, o Brasil era mundialmente conhecido por ser uma “democracia racial”. Tanto era que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), alinhada aos recém-proclamados direitos humanos¹⁴, e preocupada com os eventos que levaram à Segunda Guerra Mundial, patrocinou, em 1950, estudos e pesquisas no Brasil com o intuito de descobrir estratégias para o fim das desigualdades raciais. O que se convencionou chamar de “projeto Unesco” revelou que o que se acreditava ser um país livre do racismo era, na verdade, uma sociedade marcada por profundas desigualdades raciais (GONZÁLEZ, 2020; MAIO, 2000). Diante disso, Lélia González (2020) foi sagaz ao afirmar que o racismo no Brasil se *intensificou* após a abolição, e não o contrário. A articulação entre práticas concretas e discursos ideológicos foi potente na naturalização da superioridade branca e na desestabilização das identidades racializadas subalternamente.

Atualmente, a forte presença do discurso meritocrático no senso comum brasileiro pode ser vista como resultado de mais uma sofisticação do racismo para continuar perpetuando hierarquias raciais. E, para isso, o Direito contribuiu e segue contribuindo ativamente, não mais com leis abertamente racistas, mas com a impunidade e com uma plataforma de interpretação deliberadamente cega (BENTO,

¹⁴ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi um documento proclamado em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

2022; DELGADO; STEFANCIC, 2021), a partir das quais se reproduzem desigualdades que estruturam, em última instância, a própria forma de viver na sociedade moderna. Essas práticas são normalmente ignoradas ou apagadas pela racionalidade jurídica formalista, algo que integra a epistemologia do Direito moderno.

O objetivo do resgate desses eventos foi justamente demonstrar que há uma raiz epistemológica do problema, que faz com que seja preciso questionar mais do que o óbvio. Nesse ponto, “é importante lembrar que ao se falar da relação entre direito e racismo, as instituições jurídicas e seus operadores – advocacia, promotorias, judiciário e escolas de direito – não podem ser olvidadas” (ALMEIDA, 2018b, p. 110). O campo do Direito como um todo tem atuado de modo a possibilitar o genocídio da juventude negra, o encarceramento em massa, o feminicídio e a perpetuação da população negra nos piores lugares sociais. É nesse contexto que podemos questionar e perceber o lugar do ensino jurídico nessa relação entre racismo e Direito, entendendo que o Direito não compreende apenas as normas legalmente estabelecidas, mas também o complexo jurídico que engloba o sistema de justiça, os parâmetros de interpretação, as profissões jurídicas e, também, as graduações em Direito.

4.1.2 Entre “homens de ciencia” e os eleitos da Nação: interfaces entre as primeiras Faculdades de Direito e o racismo

Para compreender as correlações do ensino jurídico com o racismo, olhar mais detidamente para o passado também pode ser revelador. Nesse sentido, assim como fizemos no tópico anterior, o objetivo é menos traçar uma historiografia sobre as faculdades de Direito, e mais lembrar algumas questões essenciais para entendermos o problema atual que se apresenta. Essa é uma tarefa relevante, na medida em que, muitas vezes, a relação entre ensino jurídico e racismo acaba sendo reduzida ao debate sobre inclusão/exclusão de pessoas “diferentes” ou à discussão sobre cotas. Saindo dessa visão simplista, argumento que o debate sobre ensino jurídico é, também e principalmente, um debate epistemológico. Assim, proponho algumas perguntas norteadoras: diante de um contexto como o que foi apresentado no tópico anterior, como funcionavam as faculdades de Direito? Quais eram as funções sociais que essas instituições exerciam no Brasil de meados do século XIX e início do século XX? Que funções sociais exercem no Brasil de hoje? E em que

medida a história das faculdades de Direito brasileiras são úteis para entender o atual contexto em que se inserem?

Já está bem documentado na literatura que o surgimento dos primeiros cursos de Direito no Brasil está relacionado com o movimento de independência (ADORNO, 2019; SCHWARCZ, 1993; WOLKMER, 2003). Durante a época colonial, a instalação de cursos superiores no país era proibida, ao contrário do que ocorreu em outras regiões da América Latina, o que marcou a colônia portuguesa por uma forte dependência cultural da metrópole. A ordem proibitiva apenas foi abolida com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. Entretanto, somente em 11 de agosto de 1827, cinco anos após a independência do Brasil, foram criadas as duas primeiras Faculdades de Direito (FD), instaladas em São Paulo e Olinda, sendo que esta última foi transferida para Recife em 1854¹⁵. Esses cursos tinham objetivos claros e definidos para a nova nação brasileira: torná-la independente culturalmente e formar a elite burocrática e política para ocupar e dirigir o Estado.

Assim, do ponto de vista ideológico, essas instituições ocuparam lugar central na legitimação do processo de independência, bem como de outras dinâmicas a ele subjacentes. Isso significou que se esperava dos bacharéis em formação não apenas a elaboração de leis novas e contextualizadas, mas também que eles colaborassem no estabelecimento de novos parâmetros imaginativos, de uma “nova consciência” nacional que, em última medida, apresentaria a imagem à qual o novo país gostaria de se vincular (SCHWARCZ, 1993). Nesse sentido, as dinâmicas raciais vividas no território brasileiro principalmente entre os séculos XIX e XX, que compreendia a busca por “solução” para o futuro do país, foram preocupações conformadoras da prática do ensino jurídico da época.

Muito por conta de seus objetivos, mas também em razão de deficiências estruturais, o processo educativo parecia ser o elemento menos importante para a formação dos bacharéis, tanto em uma, quanto em outra FD. Ambas eram vistas como lugar de prestígio, mas esse prestígio estava mais associado “à carga simbólica e as possibilidades políticas” (SCHWARCZ, 1993, p. 142) proporcionadas pelo título, do que à formação jurídica oferecida pelo curso em si ou à atuação nas profissões jurídicas. Desse modo, as duas faculdades compartilharam diversos problemas em

¹⁵ A partir de agora, irei me referir à ela como “Faculdade de Direito de Recife”, tendo em vista que a Faculdade de Direito (FD) apenas esteve em Olinda por um curto período de tempo.

sua prática de ensino, tais como infraestrutura precária, professores despreparados ou até mesmo inexistentes, alunos que frequentavam pouco as aulas e um currículo importado, que pouco tinha a ver com os problemas da população nacional (ADORNO, 2019; SCHWARCZ, 1993). Embora essas questões tenham sido colocadas em pauta ao longo dos anos, uma característica marcante na formação desses bacharéis é a de que ela se deu no ambiente extraclasse, a partir dos jornais, periódicos e debates políticos, e não dentro de sala de aula.

Apesar dessas semelhanças, a Faculdade de Direito de Recife (FDR) e a Faculdade de Direito de São Paulo (FDSP) tomaram caminhos diferentes quanto ao papel desempenhado na sociedade e à filiação teórica. Por conta disso, o contraste entre ambas no tocante à questão racial é emblemático para entender como o mesmo discurso racista pode emergir de forma explícita ou fantasiado de falso igualitarismo. Isso se conecta com a relação entre racismo e Direito apresentada no tópico anterior e adentra no ensino jurídico, enquanto racionalidade estruturante da formação neste campo do conhecimento.

No caso da FDR, por estar distante do centro das decisões políticas, foi dada grande atenção ao debate intelectual e de produção “doutrinária”¹⁶. Os estudantes se percebiam como missionários a formar o futuro da nação, e, para isso, buscaram adotar “parâmetros científicos” no Direito, ficando conhecidos como “homens de *sciencia*”, dentre os quais se destacam Clovis Bevilacqua, Silvio Romero e Tobias Barreto (SCHWARCZ, 1993). Em atenção aos conflitos vivenciados no Brasil da época, a busca pela “cientifização” do Direito significou a importação do racismo científico que estava sendo produzido na Europa desde meados do século XIX, incluindo ideias eugenistas e do darwinismo social. Diante disso, na FDR se destacavam estudos de direito penal e de antropologia criminal, sob forte influência da Escola de Criminologia Italiana. Boa parte da produção científica divulgada na revista dessa faculdade tinha uma explícita conotação racial, fundamentada nas ideias de autores como Cesare Lombroso, Enrico Ferri e Raffaele Garofalo. Esses

¹⁶ Optei por colocar a palavra entre aspas, uma vez que é um termo amplamente utilizado no campo do Direito, mas é extremamente problemático. No Direito, o termo “Doutrina Jurídica” se refere ao conjunto de ideias e ensinamentos de juristas renomados ou “famosos” no campo. O problema se revela já no seu termo, que se autodenomina uma “doutrina”, isto é, um conjunto de ideias transmitidas acriticamente, que detém legitimidade em razão da autoria, e não do conteúdo. A “Doutrina Jurídica” costuma se materializar nos “manuais” utilizados para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos jurídicos, por exemplo: “Manual de Direito Administrativo”, “Manual de Direito Civil”, dentre outros.

pensadores ficaram conhecidos pela busca de parâmetros objetivos para o “problema do crime”; entretanto, ficou evidente que esses estudos consistiam em reformulações do fundamento do racismo, agora em uma roupagem científica (SCHWARCZ, 1993; VAZ; RAMOS, 2021).

Lilia Schwarcz (1993), que desenvolveu aprofundado estudo sobre a lida das questões raciais pelas instituições brasileiras entre 1870 e 1930, argumenta que essa prática era mais do que mera repetição acrítica de teorias estrangeiras. A autora aponta a existência de um caráter criativo e inovador desses “homens de *sciencia*”, ao manipularem essas teorias para adequá-las ao contexto racial do Brasil. Assim, antes de 1920, essas ideias eram trabalhadas a partir de uma perspectiva pessimista em relação à mistura das raças, enquanto que, a partir desse ano, assumiram uma interpretação mais otimista. Contudo, em ambas a raça era utilizada como categoria central para pensar o progresso, o desenvolvimento e a cidadania da nação brasileira (SCHWARCZ, 1993). Segundo Schwarcz (1993), essas teorias raciais só perderam força após 1930.

Em São Paulo, a dinâmica foi diferente. Em razão da proximidade da cena política e da forte influência do liberalismo, o discurso oficial que emanava da Academia Paulista era moderado e enfatizava a alta estima tanto da província de São Paulo, quanto da formação jurídica, elementos que, quando conjugados, atribuíam aos bacharéis paulistas a função de “eleitos”, “especialmente treinados para a condução dos destinos da nação” (SCHWARCZ, 1993, p. 178). Havia uma percepção de “supremacia do Direito”, campo que guardaria em si a missão de tirar a sociedade da barbárie e construir a civilização, a partir de uma justiça imparcial, que pode ser ilustrada nesta argumentação do jurista Rui Barbosa: “[s]e a *sciencia* é indispensável a vida humana, se somente ella eleva o homem e o diferencia dos brutos, sem o Direito e fóra d'elle nada pode de duradouro existir na terra. É a *sciencia* do Direito que garante o direito da humanidade” (RFDSP, 1929, p. 169 apud SCHWARCZ, 1993, p. 178). Em certa medida, esse propósito missionário parece reencenar a racionalidade colonial, mas agora partindo dos juristas paulistas para o restante do país.

O ideal humanista e a tradição liberal presentes na FDSP fez com que as análises deterministas do racismo científico fossem, no âmbito do direito penal, recebidas com cautela, ou até mesmo repúdio (SCHWARCZ, 1993, p. 180). Isso não significou que a raça não fosse vista como um problema, mas ela era percebida como integrante de um leque maior de preocupações (SCHWARCZ, 1993, p. 180). Na

prática, é possível perceber que, apesar da negação do determinismo racial, foram adotadas as ideias evolucionistas a partir das quais continuou sendo possível considerar a desigualdade dos homens, porém agora vendo-os como seres “passíveis de ‘evolução e perfectibilidade’ em função da ação de um Estado soberano e acima das diferenças não só econômicas como raciais” (SCHWARCZ, 1993, p. 182). Assim, o liberalismo incorporado ao cenário paulista tinha um caráter conservador, elitista e antipopular que “revelava claramente seu lado antidemocrático, no Brasil” (SCHWARCZ, 1993, p. 181).

Schwarcz (1993) afirma que o regime político de São Paulo era um “liberalismo de fachada”. Essa também é a posição de Adorno, para quem “o gosto pela liberdade sufocou o grito pela condição de igualdade de muitos. A liberdade associou-se à modernização e ao progresso; a democracia, à anarquia” (ADORNO, 2019, p. 54). Em outra passagem, o autor vai além e afirma que “a defesa das liberdades representava recurso estratégico para preservar as regras mínimas de controle do poder político; não implicava igualdade” (ADORNO, 2019, p. 264). Adorno sublinha o caráter de preservação do privilégio a partir de uma “defesa da liberdade” oca, por não estar preenchida das necessidades do verdadeiro povo. Nesse sentido, podemos relacionar a defesa formal da liberdade e da igualdade com a prática dos pactos narcísicos da branquitude, que silenciam acerca da desigualdade com o objetivo de manter o privilégio branco.

Por mais que, no liberalismo de fachada de São Paulo, houvesse uma crítica à escola de Recife, os discursos lá articulados não deixaram de ser racializados. Isso se evidencia com o contraste entre a defesa da liberdade e da igualdade no campo teórico e a prática política em defesa da política de imigração apresentada no tópico anterior, bem como se apresenta nos estereótipos e preconceitos dos bacharéis perante chineses e africanos, o que acabava se revelando em outros âmbitos da vida social desses juristas (SCHWARCZ, 1993). Diante disso, Lilia Schwarcz afirma que

Enquanto na Escola de Recife um modelo claramente determinista dominava, em São Paulo um liberalismo de fachada, cartão de visita para questões de cunho oficial, convivia com um discurso racial, prontamente acionado quando se tratava de defender hierarquias, explicar desigualdades. A teoria racial cumpria o papel, quando utilizada, de deixar claro como para esses juristas falar em democracia não significava discorrer sobre a noção de cidadania. (SCHWARCZ, 1993, p. 186)

A experiência da FDR aponta que, ao contrário do que se poderia pensar, a produção de pesquisas jurídicas centradas na raça já era praticada pelo menos desde o século XIX no Brasil. Por outro lado, tanto as histórias da FDR quanto da FDSP indicam que a raça esteve, explícita ou implicitamente, no centro das preocupações jurídicas do país, o que muitas vezes contou com uma prática interdisciplinar com campos como o da antropologia, da biologia, da medicina e da geologia. Porém, como se pode imaginar, os objetivos dessas pesquisas estavam bem distantes da busca pela justiça racial, da realização da cidadania ou pelo fim das desigualdades. O contexto racial em que o Brasil estava inserido, o “medo branco” diante da presença negra no país (BENTO, 2014) e a presença massiva de homens brancos nas faculdades são elementos que nos ajudam a entender como a raça foi significada na academia jurídica.

Assim, para além da aparente contradição entre a afirmação da liberdade e a permanência da desigualdade, ressalto, mais uma vez, o caráter indissociável entre esses dois aspectos. Desde a sua origem, em sociedades europeias, até a sua importação e conciliação ao contexto brasileiro, a afirmação genérica, superficial, abstrata e simbólica de “igualdade formal”, que povoa a racionalidade jurídica e o ensino do Direito até os dias de hoje, tem feito mais para nos afastar de um ideal de cidadania plena, garantida a todos os sujeitos, do que para nos aproximar dele.

4.1.3 Conhecimento jurídico e racismo: um problema epistemológico

O que esses eventos históricos permitem perceber é que, do ponto de vista da teoria do conhecimento, a ciência do Direito está sustentada por uma matriz epistemológica voltada para a manutenção do privilégio da branquitude. Como apresentado no capítulo anterior, o racismo epistêmico está na base da construção do conhecimento moderno como um todo, sendo condição e consequência do racismo. Assim, ele se expressa no funcionamento das universidades ocidentalizadas, nos mais variados campos do saber (GROSFUGUEL, 2016). Contudo, esse problema parece assumir uma dimensão particular no campo jurídico, em razão do “potencial coercitivo do Direito, quer para promover transformações quer para conservar o *status quo*” (VAZ; RAMOS, 2021, p. 235). Por conta de suas peculiares funções sociais, essa

área, em suas múltiplas instâncias, foi e continua sendo imprescindível para a criação, a conservação, a adequação e a reprodução de hierarquias e violências raciais.

A epistemologia racista que dá corpo ao saber jurídico não está confinada no passado. Apesar de várias mudanças terem acontecido no campo do Direito ao longo do tempo, representadas pela sucessão de teorias, correntes e escolas de pensamento, o que podemos perceber é que, ainda que em diferentes roupagens, a colonialidade jurídica (PIRES, 2019) segue se perpetuando. Para Thula Pires, a colonialidade jurídica representa o oferecimento de uma proteção ilusória à população negra, sob o signo de “direitos” ou até de “direitos humanos”, ao mesmo tempo em que perpetua um “modelo normalizado de resolução de conflitos, construído e parametrizado pela experiência da zona do ser” (PIRES, 2019, p. 69), que encerra os corpos negros na zona do não-ser, mas simplifica essa prática ao traduzi-la como mera “inefetividade” ou “violação de direito”.

Ao menos três elementos se articulam – e se retroalimentam – para que isso aconteça: a abstração e o formalismo no trato do Direito; a permanência do mito da neutralidade e/ou imparcialidade jurídica; e a importação de teorias jurídicas estrangeiras para compreender a realidade brasileira (PIRES, 2019; SILVA, C. L.; PIRES, 2015; VAZ; RAMOS, 2021). Em primeiro lugar, a abstração e o formalismo são elementos constitutivos da racionalidade jurídica hegemônica, em que se atribui centralidade a conceitos forjados em contextos de violência racial, a exemplo da liberdade, da igualdade e da propriedade, sem que haja o enfrentamento dos sentidos e discursos associados a eles na teoria e na prática jurídica. Esse esvaziamento de sentido se repete em toda a cultura jurídica moderna, marcada por conceitos indefinidos, tais como “democracia”, “povo”, “direitos humanos”, “segurança jurídica” e “interesse público”, de modo que, a partir de uma matriz epistemológica colonial, esses termos assumem um viés de universalidade que atua no encobrimento das desigualdades estruturalmente produzidas e reproduzidas na sociedade, bem como na perpetuação de privilégios. Por sua vez, isso resvala em pressupostos, técnicas, métodos e discursos orientadores do conhecimento jurídico como um todo.

Em segundo lugar, no âmbito da racionalidade hegemônica, há a primazia da neutralidade e da imparcialidade. No campo do Direito, essas premissas reencenam a problemática que apresentada no capítulo 3 com relação à ciência como um todo, na medida em que funcionam como mecanismos de cegueira deliberada que promovem a autoproteção da branquitude (SILVA, C. L.; PIRES, 2015; VAZ; RAMOS,

2021). No campo do Direito, isso é representado pelo conceito “cegueira de cor”, ou “*color blindness*”, formulado pela escola de pensamento Teoria Crítica da Raça (TCR) para representar “a crença liberal em uma igualdade formal e na atuação neutra do Estado” (SILVA, C. L.; PIRES, 2015, p. 65). A partir dessa perspectiva, tanto juristas quanto pesquisadores, ao não situarem o *locus* de enunciação do conhecimento jurídico, reproduzem as condições de possibilidade para a manutenção de privilégios epistêmicos e materiais.

Por fim, em terceiro lugar, a pouca importância atribuída à realidade concreta em razão do formalismo, bem como a blindagem possibilitada pela neutralidade, fazem com que seja possível continuar importando teorias jurídicas estrangeiras para pensar o Brasil, mesmo que elas pouco ou nada se relacionem ao contexto brasileiro. Os eventos históricos trazidos anteriormente apontam que os juristas brasileiros sempre buscaram no norte global os modelos de compreensão do Direito, o que continua acontecendo até hoje. Essa é uma marca do racismo/sexismo epistêmico que assola nossas universidades, pois tem relação com as noções de verdade e legitimidade atribuídas à prática do conhecimento científico (GROSFOGUEL, 2016). A partir do racismo/sexismo epistêmico, há uma valorização do conhecimento produzido no norte global, uma atitude que não necessariamente se dá com base em critérios de confiabilidade, mas sim fundada na crença de que esses estudos constituem a “verdadeira ciência”. Sem deixar de reconhecer a importância dessas teorias, a crítica que se faz é que, na maioria dos casos, elas serão pouco úteis para compreender a sociedade brasileira, pois foram pensadas a partir de outros contextos sociais.

No campo do Direito, a “importação acrítica” ainda assume mais um nível de complexidade, uma vez que as teorias, para além de serem formuladas em outros contextos sociais, ganharam contornos cada vez mais filosóficos e/ou metafísicos. Para entender como isso foi possível, precisamos fazer uma rápida digressão sobre as teorias do Direito. O século XX foi marcado pela insurgência de várias teorias jurídicas, que buscavam responder, em termos científicos, o que caracteriza uma norma como válida. Nesse contexto, uma das teorias de grande relevância, e que até hoje influencia o pensamento jurídico hegemônico, foi a proposta por Hans Kelsen (1881-1973) conhecida como “teoria pura do direito” e que integra a corrente do “positivismo jurídico”. Nessa teoria, Kelsen propõe uma separação entre Direito e moral, ao buscar no próprio ordenamento jurídico a condição de validade de uma

norma. Para ele, uma norma é válida quando encontra validade em uma norma jurídica hierarquicamente superior, de modo que seu modelo teórico é formulado a partir da ideia de hierarquia entre normas jurídicas, sendo a Constituição a de posição mais alta. A validade da Constituição, por sua vez, estaria na “norma hipotética fundamental, que é pressuposta e sem conteúdo” (VAZ; RAMOS, 2021, p. 247). Assim, o positivismo jurídico afasta tudo que é “exterior” às normas legais, de modo que questões éticas, morais, políticas e de justiça são vistas como questões “irrelevantes” à ciência do Direito.

Principalmente após a Segunda Guerra Mundial, em que o mundo vivenciou um genocídio legitimado por normas legais, outras teorias começaram a ser formuladas para apontar os limites e perigos do positivismo jurídico. É nesse contexto que surgem correntes pós-positivistas como as de Robert Alexy e de Ronald Dworkin, que deslocam o centro da validade jurídica das normas para os princípios, que são diretrizes formuladas a partir de valores morais. Contudo, Livia Vaz e Chiara Ramos argumentam que “tanto a ênfase aos contratos, às leis e aos códigos, dada pelo positivismo jurídico, quanto a supremacia principiológica do pós-positivismo funcionam como estratégias discursivas para dar segurança jurídica aos privilégios da branquitude” (VAZ; RAMOS, 2021, p. 235). Elas ainda complementam que não se pode esquecer da influência da Escola de Frankfurt, conhecida pelo pensamento crítico, mas que continua apresentando

um discurso filosófico da modernidade, com uma defesa quase apaixonada sobre a possibilidade de consenso na esfera pública, segundo a fórmula universal proposta por Jürgen Habermas, que pouco se instrumentaliza em uma sociedade marcada pela colonialidade das relações de poder, como a brasileira. (VAZ; RAMOS, 2021, p. 239, grifos das autoras)

Nesse contexto, Livia Vaz e Chiara Ramos, em diálogo com a teoria de Sueli Carneiro, propõem a categoria “epistemicídio jurídico” para nomear o processo de aniquilação e morte dos saberes não brancos no Direito, bem como a exclusão dos corpos não brancos como legítimos sujeitos do conhecimento e integrantes da comunidade política (VAZ; RAMOS, 2021). Nesse fenômeno, há a *imposição* dos saberes brancos “universais”, ao mesmo tempo em que há a *negação* e/ou *invalidação* dos saberes não brancos, de modo que, além de se conectar diretamente com a reprodução das hierarquias raciais, também se conecta com outras matrizes de

opressão, tais como o capitalismo, o patriarcado, a heteronormatividade e o capacitismo, cada qual com suas especificidades.

No tocante às relações raciais, a *negação* se manifesta no apagamento dos saberes produzidos a partir de outras experiências raciais de ser e estar no mundo. Como exemplo, temos as vivências quilombolas, históricas e atuais, e as narrativas de resistências, internacionais ou locais, agenciadas por pessoas negras em resposta à violência racial imprimida em seus corpos. Não fazem parte da formação jurídica hegemônica as histórias de pessoas como Esperança Garcia, Luiz Gama e tantas outras, bem como as trajetórias de comunidades e movimentos de luta por cidadania. Esses saberes são ignorados, marginalizados ou excluídos do que se considera “saber eminentemente jurídico”. Afinal, o que caracteriza um saber como “jurídico”? A quem interessa tal classificação?

Isso se relaciona com a *invalidação* dos conhecimentos que, apesar de produzidos a partir de dentro do campo do Direito, destoam da matriz epistemológica eurocêntrica. São trabalhos que, quando não são completamente deslegitimados por serem “subjetivos” ou “não jurídicos”, são tratados como “pesquisa ativista”. Vale perguntar: as pesquisas que não são “ativistas” são o que? O que significa produzir uma pesquisa “ativista”? Significa utilizar métodos e técnicas não confiáveis ou simplesmente situar o conhecimento? Na prática, tratar como “ativista” uma pesquisa que assume a centralidade da raça é nada mais, nada menos do que voltar a defender a neutralidade e a objetividade como parâmetros da pesquisa científica. Isso porque um trabalho “não ativista” seria o “normal”, o que parte do “humano universal”, o “neutro”; contudo, a afirmação de “neutralidade” apenas esconde o lugar de onde se parte, e, assim, funciona como desonestidade intelectual. E, quando se fala de raça, isso significa estar se colocando a serviço da branquitude.

Nesse ponto, é importante abrir um parêntesis para compreender como a colonialidade e o epistemicídio jurídicos se fazem presentes mesmo no pensamento jurídico crítico. As teorias críticas do Direito podem ser compreendidas como uma série de propostas, construídas a partir de 1968, surgidas da percepção de esgotamento do modelo jurídico em face das transformações sociais causadas pela globalização e pelo neoliberalismo (COSTA, A. B.; ROCHA, 2017; WOLKMER, 2015, 2019). Apesar de guardarem pontos em comum, a exemplo da crítica ao caráter ideológico-político, dogmático e abstrato do Direito, as teorias críticas não podem ser aglutinadas em um todo coerente, pois constituem um conjunto heterogêneo de

conhecimentos, marcado por ambiguidades, imprecisões e controvérsias (WOLKMER, 2019). De acordo com Wolkmer, essas mobilizações teóricas se iniciam em contextos europeus e norte-americanos, e posteriormente influenciam a formulação de teorias na América Latina, inclusive no Brasil. Nesse sentido, o que ele chama de “primeiro ciclo” das teorias críticas do Direito, que compreende as últimas décadas do século XX, chega ao contexto latino-americano por meio de “novos transplantes etnocêntricos” (WOLKMER, 2019, p. 2725), no sentido de serem releituras das teorias produzidas no norte global.

A afirmação das limitações dessas teorias críticas, que continuam a prática da importação de teorias estrangeiras, compõe o “segundo ciclo” desse pensamento, já nas primeiras décadas do século XX. Para Wolkmer, é um momento marcado por “discursos epistemológicos alternativos de ‘crítica’ em seus diferentes espectros, que abarcam desde releituras do marxismo até variadas vertentes de teor libertário, anarquista, feminista, pós-moderno, descolonial e pluralista” (WOLKMER, 2019, p. 2728). Nesse aspecto, e diante das constatações dos limites do pensamento crítico conhecido até então, é útil recuperar as preocupações tecidas pela professora Sara Côrtes (2021) na comemoração dos trinta anos da escola teórica “Direito Achado na Rua” (DANR). Ela pergunta: por que é tão difícil construir uma teoria crítica no campo do Direito?

A resposta, para Côrtes, está na compreensão das relações raciais na conformação do fenômeno jurídico, tema que, apesar de central, tem sido sistematicamente ignorado. Pensando o contexto do Brasil, a autora afirma que “não há como construir uma teoria crítica sem racializar, ou seja, sem tomar raça como conceito orientador da construção narrativa da nação brasileira e suas relações com terra e trabalho” (CÔRTEZ, 2021, p. 552). Partindo dessa perspectiva e lançando um olhar sobre as teorias críticas citadas, é possível perceber que essa discussão ou é completamente ignorada, ou é relegada à categoria de “direito de minoria”, “questão identitária” ou relacionada à emergência de um “novo sujeito de direito”, como se as pessoas não brancas não estivessem sendo violentadas em seu direito de ser desde a fundação da modernidade.

É especialmente importante olhar para a escola DANR, uma vez que enxergo a potência do conceito de Direito que emerge dessa teoria para analisar as relações sociais no campo jurídico, questões que serão melhor detalhadas na subseção seguinte. O DANR, bem como a teoria de Roberto Lyra Filho – fonte de inspiração da

escola –, é caracterizada como uma corrente dialética que busca pensar o Direito em uma perspectiva instrumental ligada ao processo de libertação de povos, grupos, classes e indivíduos oprimidos (WOLKMER, 2015). Mas antes de adentrar nas proposições conceituais dessa teoria, é preciso demarcar que as rupturas epistemológicas e ontológicas possibilitadas por ela só são possíveis a partir da ressignificação dos seus sentidos a partir do debate racial. Desse modo, a questão colocada por Côrtes é fundamental, ao argumentar que, ao longo de décadas de produções teóricas orientadas pela DANR, existe um “elo perdido” em sua práxis: diante de inúmeras reflexões sobre de que “Direito” e de qual “rua” se fala, falta refletir mais profundamente sobre o “achado” (CÔRTEES, 2021). Quem é o sujeito que acha? E o que é achado?

Suas ponderações são no sentido de perceber que em toda produção de conhecimento há uma “face” que é negligenciada. Para ela, nos trinta anos da escola em questão, o que tem se negligenciado é a compreensão da escravidão e do racismo estrutural no Brasil. Apesar de Roberto Lyra Filho ter deixado pistas em sua teoria, ao afirmar que a opressão não se esgota na questão de classe, as pesquisas posteriores não promoveram um aprofundamento na problemática das relações raciais (CÔRTEES, 2021). Para a autora, a chave de análise estratégica para a compreensão do tema é a centralidade da “liberdade” na teoria dialética da DANR. Em um país que tem em sua base constitutiva longos 388 anos de escravidão, como pensar a liberdade? E, nesse contexto, como pensar o Direito como processo e modelo de liberdade conscientizada sem refletir sobre o modo pelo qual ele atua na perpetuação da hierarquia racial? Essa provocação pode ser estendida para várias outras “teorias críticas”, na medida em que não é possível pensar em “emancipação” sem problematizar a raça.

Para além disso, mesmo nos mais aprofundados estudos feitos no Brasil acerca da historiografia da teoria crítica, é dada pouca ou nenhuma visibilidade a movimentos que centralizam a análise jurídica nas relações raciais (WOLKMER, 2015, 2019). Por exemplo, esses estudos costumam não mencionar, nem mesmo de passagem, a existência da Teoria Crítica da Raça (TCR), uma corrente de pensamento surgida nos anos 1970 nos Estados Unidos, que busca compreender como as questões raciais estão presentes nas estruturas sociais, dando especial atenção ao sistema jurídico (DELGADO; STEFANCIC, 2021; FERREIRA, G. L.; IGREJA, 2017; SILVA, C. L.; PIRES, 2015). Do mesmo modo, os diversos estudos realizados no Brasil, muitos em

diálogo com a TCR, não são visibilizados enquanto corrente de pensamento jurídico crítico. Indo de encontro a isso, o professor Rodrigo Portela Gomes afirma que esses estudos brasileiros podem ser considerados como um verdadeiro movimento acadêmico-político, agenciado principalmente por mulheres juristas negras brasileiras em diálogo afrodiaspórico, ao qual ele nomeou “Direito e Relações Raciais” (GOMES, R. P., 2021b).

É seguindo essa percepção que Sara Côrtes (2019), ao homenagear os trinta anos do DANR, relembra e igualmente homenageia uma obra que também completava trinta anos de escrita. Trata-se do trabalho que serve de nome ao movimento identificado por Gomes (2021), “Direito e Relações Raciais: uma introdução crítica ao racismo”, fruto da dissertação de Dora Bertúlio¹⁷ defendida em 1989. É emblemático notar que essa obra, contemporânea às teorizações de Lyra Filho e à fundação do DANR, demorou trinta anos para ser publicada como livro e para entrar na agenda da pesquisa jurídica (BERTULIO, 2019). Dessa maneira, é preciso reconhecer que, apesar de ter ganhado força nos últimos anos, a produção de pesquisas jurídicas brasileiras centradas na raça, numa perspectiva emancipatória, não é novidade.

Isso significa que as teorias do Direito precisam passar por uma profunda transformação ontológica, epistemológica, ética e estética, para que consigam responder às problemáticas raciais, mas também para que deixem de reproduzir violências. Principalmente para as vertentes críticas, defensoras da emancipação social, é imprescindível perceber que a insustentabilidade do sistema jurídico moderno se dá desde sua origem, na medida em que se funda na violência colonial. Apenas assim será possível formular uma teoria crítica do Direito capaz de não apenas romper com a epistemologia eurocêntrica, colonial e racista e promover o descentramento do “humano universal”, como também construir novos aportes imaginativos para o fenômeno jurídico. Para tanto, é essencial identificar – e combater – os elementos que permitem a perpetuação do epistemicídio jurídico nos dias de hoje. Aqui, destaco duas questões: o isolamento epistemológico do Direito e a democratização das instituições jurídicas.

¹⁷ No campo do Direito e das relações raciais, a obra de Dora Bertúlio é um clássico. Defendida em 1989, foi um dos primeiros trabalhos a tratar da raça e do racismo no campo do Direito. Nesse sentido, a dissertação de mestrado de Eunice Prudente, intitulada “Preconceito Racial e Igualdade Jurídica no Brasil” e defendida em 1980, também marca a formação desse campo de estudo no Brasil.

Com relação ao isolamento epistemológico do Direito, ele se dá tanto em relação à realidade, quanto no que concerne aos outros campos do saber (NOBRE, 2004; PIRES, 2019; VAZ; RAMOS, 2021). Para romper com esse isolamento, é necessário haver mudanças tanto na prática profissional, quanto na prática da pesquisa. Nas profissões jurídicas, sair do isolamento epistemológico significa construir uma atuação baseada em evidências e alinhada a um projeto de sociedade que vise o fim das violências. No campo da pesquisa, essa tarefa exige a proposição de perguntas de pesquisa contextualizadas, que façam uso de métodos empíricos de investigação e do diálogo com outros saberes, pois apenas em contato com a realidade será possível acessar os desafios concretos que afastam o Direito da realização da justiça.

Nesse contexto, a pouca realização de pesquisas empíricas na área do Direito no Brasil é, ao mesmo tempo, um sintoma e um problema que possibilita a perpetuação da sua sacralidade e tradição (IGREJA, 2017). O campo, com relação ao seu conhecimento formativo, parece viver em uma superfície metafísica inalcançável pela realidade dos problemas cotidianos, percepção generalizadamente sentida nos cursos jurídicos, e evidenciada por falas como “na prática, a teoria é outra”. Se na prática a teoria é outra, por que não buscar uma teoria mais próxima da prática? Por que insistir em uma teoria que não serve para compreender a prática? Essas perguntas parecem inevitáveis, a menos que o objetivo seja esse mesmo: causar confusão e distanciamento entre uma coisa e outra.

Um segundo elemento que pode ser destacado é a presença majoritária de pessoas brancas nas profissões e academias jurídicas. Ainda que o perfil de advogadas(os) e bacharéis esteja cada vez mais diversificado, graças às políticas afirmativas, os cargos com maior prestígio, tais como os de promotores, procuradores, juízes, desembargadores e ministros, continuam sendo ocupados por uma maioria de homens brancos (CESEC, 2016; REZENDE; VIANNA; BURGOS, 2018). É possível imaginar que esse perfil racial se repita nos cargos de docência na graduação e na pós-graduação em Direito, bem como entre os pós-graduandos. Isso faz com que haja relativa homogeneidade de perspectivas na construção do Direito e pouco espaço para reflexões, provocações e rupturas. Em contrapartida, temos visto um movimento de questionamento cada vez mais forte nas graduações, que se reflete na proposição de mudanças, na prática extensionista e na elaboração de trabalhos de conclusão de curso centrados na raça, o que levanta a hipótese de que a maior diversidade na

composição do curso, ainda que com todos os seus percalços, tem ensejado a elaboração de etnoteorias e de atos de currículo que pautam a raça e o racismo no campo do Direito.

Essas reflexões nos aproximam do tema deste trabalho, na medida em que o ensino jurídico é um lugar privilegiado para a discussão epistemológica desse campo do conhecimento. Trata-se do lugar em que o estudante faz o seu primeiro contato com a teoria e com os modos de ser próprios à práxis, de forma que, se essa for uma trajetória marcada pela colonialidade jurídica, pode haver a naturalização da lógica de hierarquização racial. Por outro lado, a graduação tem a possibilidade de propor uma formação alinhada ao fim do racismo, e, assim, atuar na mudança da prática profissional e de pesquisa. Ainda que sejam um reflexo dos conflitos da sociedade, acredito que, assim como propôs Darcy Ribeiro (1969), os cursos jurídicos universitários podem assumir um papel ativo na transformação social. Mas antes de adentrar no ensino jurídico em si, é preciso estabelecer um sentido para o conceito de Direito que possibilite a práxis de um ensino jurídico antirracista.

4.1.4 “O que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”: a concepção de Direito como legítima organização social da liberdade

Para pensar a relação entre racismo e Direito, é preciso delimitar de que Direito estamos falando. Isso porque, para cada concepção do fenômeno jurídico, haverá uma perspectiva diferente para compreender o racismo, bem como para formular estratégias de enfrentamento a ele. Do mesmo modo, a ontologia jurídica apresentará limites e possibilidades tanto para a prática profissional, quanto para o ensino jurídico. Com relação ao conhecimento, ontologia e epistemologia são inseparáveis, na medida em que “a delimitação ontológica delinea a epistemologia, ou seja, o caminho lógico (materiais e métodos) que atende as especificidades da investigação” (GOMES, W. B., 2009, p. 39).

Silvio Almeida (2018b) destaca quatro principais concepções do Direito, que se relacionam de maneiras distintas com as teorias do racismo. São elas: Direito como justiça, Direito como norma, Direito como poder e o Direito como relação social. A primeira busca o fundamento do Direito em valores que transcendem as normas positivadas, como “igualdade” e “propriedade”. Conhecido como jusnaturalista, Almeida argumenta que esse enfoque desempenhou papel fundamental nas

discussões sobre raça e escravidão, no sentido de naturalizar a hierarquização racial. Para ele, “no mundo contemporâneo, são poucos os autores que se declaram jusnaturalistas, e se o fazem é para denunciar a ausência de um debate ético acerca da aplicação das normas jurídicas” (ALMEIDA, S., 2018b, p. 102).

A segunda concepção, conhecida como juspositivista, reduz o Direito ao conjunto de regras estabelecidas pelo Estado. Essa abordagem está relacionada à concepção individualista do racismo, que o vê apenas como um problema jurídico. Embora seja a mais comum, essa vertente é reducionista, na medida em que ignora os aspectos éticos, políticos, econômicos e sociais que estão por trás da formulação de normas, regras e princípios. A terceira concepção, por sua vez, identifica o Direito como a manifestação do poder e está alinhada à concepção do racismo com enfoque na perspectiva institucional. Apesar de já oferecer um panorama mais amplo para o fenômeno jurídico, Almeida argumenta que essa concepção falha em não tratar o campo do Direito em suas especificidades (ALMEIDA, S., 2018b, p. 105). Por fim, a quarta concebe o Direito como expressão das relações sociais, visão que está alinhada à concepção estrutural do racismo. Nessa perspectiva, ainda que o Direito “possa introduzir mudanças superficiais na condição de grupos minoritários, [ele] faz parte da mesma estrutura social que reproduz o racismo enquanto prática política e como ideologia” (ALMEIDA, S., 2018b, p. 108).

A visão do Direito como relação social é útil para compreender o fenômeno jurídico, na medida em que não o reduz às normas positivadas. Porém, se o objetivo é alcançar uma prática jurídica que possa combater o racismo e, eventualmente, superá-lo, entendo que o conceito de Direito deve estar associado ao que Silvio Almeida chamou de “debate ético” sobre a aplicação das normas jurídicas. Nesse aspecto, resgatamos a concepção de Direito como “legítima organização social da liberdade”, proposta na década de 1980 pelo jurista brasileiro Roberto Lyra Filho, precursor da escola DANR. Assim como Lyra Filho, acredito que o conceito de Direito é algo que antecede, e muitas vezes condiciona, os problemas pedagógicos e metodológicos do seu ensino (LYRA FILHO, 1980). Portanto, estabelecer um parâmetro ontológico – que também é epistemológico, ético e estético – para a formação jurídica é essencial para a formulação de estratégias que rompam com a colonialidade jurídica.

A teoria de Lyra Filho se aproxima da concepção de Direito como relação social, ao vê-lo como processo dialético, e adiciona a ela um parâmetro ético. Para pensar

nesse conceito, o autor inicia alertando para cinco inversões comuns no ensino jurídico, e que buscam ser superadas na sua teoria (LYRA FILHO, 1984). São elas: 1) confundir o Direito com as normas; 2) confundir a norma com a sanção; 3) acreditar que o Estado é o único detentor do poder normativo; 4) cultivar o fetichismo pelo direito positivo; e 5) acreditar que o Direito é um elenco de restrições à liberdade, de modo que a liberdade seria o que “sobra” (LYRA FILHO, 1984).

A redução do Direito às normas significa desconsiderar os entraves políticos, culturais e sociais que atuaram como possibilidade para a positivação de uma norma. Estado, sociedade e Direito operam de maneira dialética, de forma que as contradições fazem parte do seu modo normal de funcionamento. Além disso, estão inseridos em relações de poder, que são desiguais por natureza, o que impede o Estado de ser um legiferante neutro. Nesse contexto, as normas estatais são espelhos que refletem o movimento dialético da sociedade, o que torna possível que elas sejam injustas e colaborem para a manutenção das estruturas de poder. Assim, reduzir o Direito a normas estatais equivale a confundir legalidade com legitimidade, esquecendo que Direito legítimo e Direito vigente não se confundem e, em certos casos, até se contradizem (LYRA FILHO, 1984). Na verdade, as normas positivadas são apenas uma das expressões possíveis do Direito, uma vez que outros sistemas sociais trazem seus próprios sistemas normativos, com suas respectivas sanções (LYRA FILHO, 1980).

Isso significa que é preciso buscar outro parâmetro para identificar quais normas são, legitimamente, jurídicas. Para o autor, esse elemento é a liberdade, vista como a consciência dos condicionamentos que cada um de nós experimenta na vida em sociedade e que nos afasta da fruição de nossas necessidades (LYRA FILHO, 1984). Contudo, essa “liberdade” não coincide com sua idealização liberal; Lyra Filho já pontuava que “o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos” (LYRA FILHO, 1984, p. 17). Assim, a realização da “justiça histórica e concreta” representa o incremento de porções crescentes de “liberdade conscientizada”, voltada para a libertação e emancipação de todos e todas (LYRA FILHO, 1984).

Com relação à centralidade da liberdade, voltemos às problematizações da professora Sara Côrtes. Nesse sentido, ela argumenta que tanto a “liberdade”, quanto a “igualdade” e a “propriedade”, são conceitos que não podem ser entendidos fora da realidade concreta. Quando analisados de forma abstrata, eles não possibilitam

compreender o cotidiano de uma população organizada socialmente a partir de uma hierarquia racial. De fato, em diálogo com a professora Maria Sueli Rodrigues, ela relembra que esses direitos nunca foram realidade para a população negra brasileira. Desse modo, a proposta trazida pela autora é a de pensar a antítese da escravidão não como uma liberdade abstrata, enquanto sinônimo de autonomia individual e sem restrições sociais; na verdade, o oposto de escravidão é *pertencer*, é fazer parte de uma comunidade. Assim, o desafio que se apresenta é a formulação de caminhos para garantir o pertencimento da população negra, nos mais diversos aspectos: político, econômico, acadêmico, epistemológico, metodológico, dentre outros (CÔRTEZ, 2021).

Após preencher a “liberdade” de sentido concreto, é possível entender que, na teoria dialética de Lyra Filho, o Direito é “processo e modelo de liberdade conscientizada” (LYRA FILHO, 1984, p. 16). “Processo”, pois representa tanto o resultado do movimento dialético da sociedade, quanto a busca pela sua realização no “vir a ser jurídico”. O Direito, nessa visão, nunca se realizará completamente, pois sempre permanecerá em aberto, em constante transformação. Além disso, é “modelo”, pois aponta os rumos da vida em comunidade, tal qual um projeto de sociedade, orientado pelo “vetor histórico” da liberdade. Esse vetor consiste nos direitos humanos, que, para ele, representam o “sumo e o extrato do processo libertador” (LYRA FILHO, 1984, p. 17), o critério mesmo de legitimidade das normas, sejam elas estatais ou não-estatais.

Com isso, essa concepção também resgata o conceito de “direitos humanos” da abstração e do formalismo, e o coloca como elemento central para o Direito. Ao fazê-lo, ela se alinha à concepção crítica de direitos humanos proposta por Joaquín Herrera Flores (2009), para quem eles representam os processos de luta por dignidade protagonizados pelos sujeitos ao longo da história, não se confundindo com as normas legais, sejam elas nacionais ou internacionais. As leis são apenas uma das muitas ferramentas possíveis para a obtenção dos bens necessários à realização de uma vida digna. Assim, o Direito pode ser visto como um “projeto de sociedade” (SOUSA JUNIOR, 2016), fundado nos direitos humanos, em que só se torna possível pensar em um “dever ser” se ele tiver como horizonte o fim das desigualdades e a construção de uma sociedade plural nas suas formas de existir.

É nesse contexto que se revela a capacidade dessa proposta de devolver a dignidade política ao Direito. Essa afirmação foi feita por Marilena Chauí com relação

à teoria de Lyra Filho (LYRA FILHO, 1984), uma vez que, para ela, esse conceito resgata o Direito do vácuo subjetivo, cultural, histórico e social em que ele é tradicionalmente imaginado. Mas também, como afirma o próprio Lyra Filho, é uma proposta capaz de devolver a dignidade jurídica da política, visto que não abdica dos limites jurídicos para o fazer político ou para a vida em sociedade, apenas propõe que eles sejam vistos a partir da dialética entre fatos e ideias, em prol da justiça histórica (LYRA FILHO, 1984).

A partir desses apontamentos, entendo que o conceito de Direito apresentado por Lyra Filho pode promover as rupturas ontológicas, epistemológicas, éticas e estéticas necessárias para a aproximação do conhecimento jurídico de um debate comprometido com a questão racial. Essa é uma questão que antecede e condiciona as discussões sobre metodologia, didática e conteúdos formativos, pois o conceito de Direito que se adota atua como condicionante da proposição do processo educativo. Assim, visualizar o Direito como “legítima organização social da liberdade” fornece os elementos necessários para pensar o ensino jurídico a partir da pedagogia engajada, para que esteja voltado à construção da autonomia e da promoção da reflexão crítica sobre o mundo com a perspectiva de transformá-lo, colaborando, assim, com o processo de tornar-se do humano.

4.2 Ensino jurídico: para além da metodologia e da didática

No tocante à produção e difusão do conhecimento do Direito, o ensino jurídico¹⁸ surge enquanto *locus* privilegiado de investigação. Esse ensino abrange tanto graduações e pós-graduações na área quanto experiências de ensino externas ao campo, a exemplo de disciplinas jurídicas ministradas em cursos de outras áreas do saber. Nesta pesquisa, a análise está delimitada no nível das graduações em Direito, que normalmente é onde se dá o primeiro contato do(a) aluno(a) com a formação jurídica, além de, no Brasil, o título de bacharel em Direito ser requisito necessário à ocupação de uma ampla gama de profissões do Sistema de Justiça. Além disso, nesse nível de ensino são articulados saberes e práticas eleitos e validados como imprescindíveis à formação profissional e à atuação no campo. Assim, neste tópico

¹⁸ Ainda que o termo “ensino jurídico” possa ser problematizado (GOÉS JUNIOR, 2015), este continua sendo o descritor para as práticas de ensino e estudo do Direito, de modo que é majoritariamente utilizado nas pesquisas do campo.

serão apresentadas as principais problemáticas relacionadas ao ensino jurídico, a partir das quais proponho pensar suas relações e proximidades com as questões raciais apontadas até aqui. Para tanto, coloco a seguinte pergunta: como a epistemologia eurocêntrica e colonial atua na construção do processo de formação jurídica?

Existem várias pesquisas sobre ensino jurídico que o apresentam como um ensino passivo e tecnicista, uma vez que é desenvolvido a partir da premissa de que o objeto precípua dos cursos de Direito é o estudo da norma, bem como de seus métodos de interpretação e aplicação (GOÉS JUNIOR, 2015; MENDONÇA; ADAID, 2018). Nesse sentido, muitos autores argumentam que esse ensino não proporciona uma formação crítica, ainda que não haja consenso sobre o que seja tal formação (MENDONÇA; ADAID, 2018). Formar criticamente é provocar os estudantes a pensar? A pensar o que, e para que? Como as concepções de “formação crítica” poderiam atuar na construção das dinâmicas cotidianas do processo formativo?

Outros autores irão afirmar que há um distanciamento entre a teoria e a prática no ensino jurídico (LYRA FILHO, 1980; PEREIRA; SILVA, 2019). As teorias trabalhadas em sala de aula não dizem respeito à realidade dos estudantes, enquanto que a vivência estudantil, com seus problemas cotidianos, não é trabalhada dentro da sala de aula dos cursos de Direito (PEREIRA; SILVA, 2019). Corroborando com essa perspectiva, Almeida, Corbo e Moreira afirmam que o ensino jurídico é um momento voltado à transmissão de um “conjunto de técnicas vistas como necessárias para a aplicação de normas jurídicas aos fatos de um caso” (MOREIRA; ALMEIDA; CORBO, 2022, p. 31). Nesse formato, nem importa que normas são essas, nem que casos são esses. O caso é hipotético e idealizado, e a preocupação é em aprender o “raciocínio jurídico”, no sentido de saber como aplicar essas normas diante do sistema. Esse saber, eleito como necessário à prática profissional, torna-se objeto privilegiado de conhecimento.

Mas, curiosamente, a distância entre a teoria e a prática também pode ser interpretada como a *falta* de preparação para a atuação profissional (PEREIRA SIQUEIRA, 2016). Na argumentação desses autores, na medida em que as aulas são pensadas para o ensino do “raciocínio jurídico”, que ignora elementos externos ao ordenamento jurídico, elas acabam se tornando um mero exercício de repetição e memorização de leis, regras e jurisprudências. Será que ao menos para a formação técnica o ensino jurídico tem sido suficiente? Alunos e alunas, ao concluírem seus

cursos, sentem-se preparados para atuar no mundo do trabalho? Essas perguntas, apesar de não serem o foco desta pesquisa, compõem a complexa cena do ensino jurídico no Brasil.

É possível perceber que há uma grande disputa em torno de quais devem ser os objetivos dos cursos de Direito. Essa definição, em razão da abstenção das regulamentações oficiais, fica sob responsabilidade de cada instituição e dos sujeitos a ela vinculados, com seus sistemas de valores e crenças forjados em contextos sociais, culturais, políticos e subjetivos (BRITO, 2019; CERZETTI et al., 2019; GOÉS JUNIOR, 2015). Dentre as várias opiniões que compõem a cena educativa desses cursos, não se sabe ao certo se o ensino deve ser voltado para a transmissão do “raciocínio jurídico”, a aprovação em concursos públicos ou no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, ou para qualquer outra finalidade que possa ser extraída da afirmação genérica de “uma adequada formação teórica, profissional e prática” (BRASIL, 2018, Art. 2º, II). Uma formação adequada se dá com o treinamento profissional? Com o aprendizado de técnicas? Com o desenvolvimento das habilidades exigidas pelo mercado? E no que isso interfere na eleição de saberes formativos? Quais “fatos juridicamente relevantes” são escolhidos para guiar as aulas diárias, e a que experiência de vida eles dizem respeito? E como um professor interpreta suas obrigações educativas, dentro desse contexto?

De fato, muitos questionamentos acompanham a prática do ensino jurídico. E muitos deles desembocam na percepção de que o modelo de educação bancária é o que prevalece nas graduações de Direito (GOÉS JUNIOR, 2015; PEREIRA SIQUEIRA, 2016). Quando associado ao positivismo jurídico, esse modelo de educação ganha relevância, na medida em que não permite a elaboração de reflexões críticas, pois não dá espaço para a materialidade da vida. Ainda que possam surgir questionamentos formais sobre a validade das normas, a capacidade de reflexão será sempre limitada às fronteiras do que é considerado “saber jurídico”. Assim, compreendo que o modelo de ensino jurídico hegemônico reproduz uma visão distorcida (ou ao menos confusa) do que é o Direito, e essa visão perpetua os problemas na formação jurídica, o que, em última instância, dá margem à uma concepção de educação que mutila a capacidade transformadora do humano (FREIRE, P., 2015; HOOKS, 2017).

Para além do formalismo e do tecnicismo, é possível perceber que outras características que distinguem a formação jurídica atual são permanências históricas,

a exemplo do poder simbólico associado à formação. Ainda que tenha havido um movimento de expansão e interiorização dos cursos, e que o cada vez maior número de bacharéis tenha refletido em certo desprestígio da formação em Direito, ela ainda guarda um poder simbólico, que atualmente se relaciona com a possibilidade de ocupar cargos de alto escalão no Sistema de Justiça. Alguns autores destacam que muitos alunos associam a formação em Direito à ascensão social, que poderia ser conquistada principalmente por meio da aprovação em concursos públicos (GOÉS JUNIOR, 2015; MOREIRA; ALMEIDA; CORBO, 2022). Esse poder simbólico também está associado às imagens de bacharel que se perpetuam no imaginário coletivo, mantidas pelo rebuscamento da linguagem e na formalidade em seu modo de ser, que transmite a ideia de alguém que está acima dos demais setores sociais.

Diante disso, é possível perceber um esforço em questionar o modelo do ensino jurídico no Brasil, que inclusive permeia alguns debates institucionais. Nesse sentido, na década de 1990 vários debates sobre a “crise do ensino jurídico” foram promovidos pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e por outros sujeitos, com a finalidade de vencer a distância existente entre “o conhecimento do Direito de sua realidade social, política e moral” (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2015, p. 190). No mesmo intuito, começaram a surgir coletivos de estudantes dentro das universidades, denominados de “Assessoria Jurídica Universitária Popular” (AJUP), com o objetivo de promover a função social das universidades, aproximando-a da população, através de um modelo que fosse além do assistencialismo (PEDROSA, 2022).

Apesar dessas críticas já serem levantadas há alguns anos, o debate acerca das questões epistemológicas no ensino jurídico ainda parece ser pouco comum. Assim, as discussões sobre como os “defeitos da pedagogia” (LYRA FILHO, 1980) se entrelaçam com a reprodução de hierarquias sociais ocupa um lugar contra hegemônico em meio à preponderante preocupação metodológica e didática. É aqui que se encontra um dos interesses centrais desta pesquisa, na medida em que importa questionar em que medida (e a partir de quais mecanismos) o ensino jurídico se relaciona com o racismo. O que podemos perceber é que se trata de um problema complexo, que envolve tanto o que se estuda, quanto como se estuda. As hierarquias sociais, inclusive raciais, atravessam a prática pedagógica, de modo que esta pode contribuir na transmissão de violências.

Em que medida esses problemas no ensino jurídico, que já vêm sendo destacados há algumas décadas, estão conectados com a violência racial? Em termos

gerais, podemos perceber que o ensino jurídico hegemônico, voltado para a racionalidade jurídica formalista, é forjado na epistemologia eurocêntrica e liberal. Essa racionalidade, caracterizada pela predominância da análise abstrata e centralizada na teoria, promove a continuidade da dissociação entre teoria e prática e isola epistemologicamente o campo do Direito, fatores que, como vimos, contribuem para perpetuar uma matriz de violência racial. No ensino jurídico, além da continuidade da idolatria do intelectualismo estrangeiro, desponta o caráter “manualesco” da formação jurídica, conceito que significa a primazia do estudo do fenômeno jurídico por meio de “doutrinas”. Uma doutrina é, por definição, a transmissão não refletida de um conjunto de crenças sobre algo. Desse modo, no cotidiano das graduações, essa racionalidade é garantida por meio de metodologias e didáticas orientadas pelo modelo bancário de ensino, enquanto que as experiências mais “críticas” são relegadas ou a experiências pontuais – como as disciplinas iniciais do curso –, ou a experiências não obrigatórias, como as atividades de extensão, de modo que seus potenciais formativos são consideravelmente diminuídos. Nesse sentido, questiona-se: como os aspectos metodológicos e didáticos do ensino jurídico se relacionam com o racismo?

A pesquisa “Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?” fornece pistas sobre esse tema. Trata-se de um estudo realizado na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), que buscava conhecer como se davam as interações de gênero na sala de aula. Nele, as pesquisadoras descobriram que, por trás do processo de ensino-aprendizagem, ocorre um complexo de relações sociais e intersubjetivas que “sistematicamente reproduzem relações de poder e reforçam estereótipos e dinâmicas de gênero socialmente estabelecidas” (CEREZETTI et al., 2019, p. 115). As autoras argumentam que o conjunto de comportamentos, discursos, ações e omissões, orientados por visões estereotipadas de gênero que reproduzem dinâmicas de exclusão, constitui um “currículo oculto”, transmitido de maneira silenciosa e sutil em sala de aula (CEREZETTI et al., 2019).

Esse currículo oculto é responsável por manter as mulheres à margem do processo educativo do Direito, por meio de uma linguagem que as exclui, ou de forma manifesta, ou por meio de discursos “neutros”. No estudo, as pesquisadoras notaram uma menor participação dessas mulheres nas aulas, o que pode estar relacionado com o universo de escolhas, valores e decisões que compõem a prática docente

(CEREZETTI et al., 2019). As autoras ressaltam que, no desenho metodológico inicial da pesquisa, a raça também seria utilizada como uma categoria de análise, porém, em razão da pouca quantidade de alunos e alunas negros(as) na USP, instituição que acabava de aderir às cotas no momento da produção do trabalho de campo, elas preferiram postergar essa investigação. Nesse aspecto, é interessante notar como a USP, universidade que abriga uma das primeiras Faculdades de Direito do Brasil, foi uma das últimas a adotar a política de cotas raciais para a composição do corpo discente (FERREIRA, R. A., 2018).

Essa pesquisa mostra que, apenas pelo fato de vivermos em uma sociedade estruturalmente desigual, é imprescindível refletir sobre os modos pelos quais reproduzimos, ainda que inconscientemente, dinâmicas de exclusão. O agir humano, e conseqüentemente o educativo, são construídos dentro – e não fora – das relações sociais. Assim, a metodologia e a didática nunca são neutros, de modo que também podem transmitir estereótipos, juízos de valor e papéis sociais que atuam nas condições de possibilidade para o pertencimento à comunidade, seja de aprendizado, seja política. Do mesmo modo, ter consciência sobre como essas relações constroem o processo educativo possibilita que a tomada de decisões seja pensada justamente para problematizar as relações de poder que atuam nas conformações sociais.

Com relação ao racismo, esse aspecto é um importante tema de investigação. Futuras pesquisas do campo podem se voltar para a percepção de como as relações intersubjetivas cotidianas, no ensino jurídico, atuam na manutenção dos privilégios da branquitude. Nesta pesquisa, a contribuição que se dá ao debate é a argumentação de que tanto as relações intersubjetivas, quanto a metodologia e a didática, precisam ser pensadas levando em consideração a questão epistemológica, pois ela é um elemento condicionante à eleição dos conteúdos formativos e aos modos de trabalhá-lo em sala de aula.

Nessa perspectiva, é interessante notar que, enquanto um problema formativo, a relação entre ensino jurídico e racismo tem sido cada vez mais problematizada. Esse processo tem sido protagonizado pelos estudantes e pode ser percebido tanto no Brasil, quanto em outros países. Nos Estados Unidos, por exemplo, o ano de 2022 na *PennState Dickinson Law*, Faculdade de Direito da Pensilvânia, foi marcado por intensos debates sobre o tema, que acompanharam uma série de mudanças institucionais (AMY C. GAUDION, 2021; CONWAY; SAIDMAN-KRAUSS; SCHREIBER, 2021; GROOME, 2021). No Brasil, estudantes e professores da

Faculdade de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) deram início a um processo de questionamento e mobilização para inserir o debate sobre questões raciais no currículo, na pesquisa, na extensão, nos debates administrativos, enfim, no ensino jurídico como um todo, enquanto preocupação institucional e transversal. Essa experiência da UEFS, utilizada como base para as análises tecidas nesta dissertação, será apresentada em maiores detalhes no capítulo 6.

Ao menos no cenário brasileiro, que é o que nos interessa nesta pesquisa, esse fenômeno pode estar relacionado com a entrada de cada vez mais alunos e alunas negros(as) nas graduações de Direito, fruto da política de cotas raciais. A maior diversidade de alunos, que se traduz em maior diversidade de perspectivas, pode ter sido responsável por instituir uma tensão nos debates sobre o ensino jurídico. Nesse sentido, a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC) – apresentada no capítulo 2 – é útil para explicar que os alunos(as), a partir de suas experiências de vida, são atores curriculantes. Eles(as) podem construir etnoteorias e praticar atos de currículo, que podem se voltar para o questionamento das práticas de ensino, para a interpelação dos conteúdos eleitos como formativos, ou até mesmo para ignorá-los ou confirmá-los. Desse modo, como afirma o pesquisador Yuri Brito,

A tensão criativa resultante da entrada de jovens negros e negras no ensino superior teria potencial para abrir um novo front de transformações na própria universidade e no próprio conhecimento, uma vez que a hegemonia corpopolítica e geopolítica de matriz eurocêntrica e branca pode ser desestabilizada através de formulações e estratégias destes novos sujeitos do conhecimento. (BRITO, 2019, p. 45)

Compreender a experiência de atores curriculantes face ao racismo no ensino jurídico é o horizonte que direciona esta pesquisa. Ela está centrada na perspectiva de professoras e alunas(os) sobre suas vivências curriculantes. Essa é uma escolha metodológica que atribui importância ao conhecimento de histórias reais para pensar em categorizações e teorizações abstratas. Não se trata, aqui, de abdicar da teoria em prol da experiência, mas de fazer da primeira uma ferramenta embasada na e para a segunda: uma teoria fundamentada na práxis. Mas antes de adentrar na compreensão da experiência desses sujeitos, é importante conhecer o estado da arte do tema e entender como ele vem sendo estudado pelos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as).

5 Racismo no ensino jurídico: uma revisão de literatura

Este capítulo apresenta os resultados da revisão de literatura sobre o tema “racismo no ensino jurídico”. Busquei perceber quais são as questões levantadas e os silêncios percebidos na literatura especializada, a partir das orientações de Creswell e Creswell (2021) e das capacitações em base de dados da Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Defini as palavras-chave que seriam utilizadas a partir das duas categorias de análise centrais desta investigação: “ensino jurídico” e “racismo”. Para “ensino jurídico”, também incluí os seguintes termos: educação jurídica, ensino do direito e *legal education*. Já com relação à categoria “racismo”, os outros termos selecionados foram: raça, racial, raciais, *race* e *racism*. Todos foram escritos sem acentos ou caracteres especiais, de modo que a estratégia de busca utilizada foi a seguinte:

(“*ensino juridico*” OR “*educacao juridica*” OR “*ensino do direito*” OR “*legal education*”) AND
(*racismo* OR *raca* OR *racial* OR *raciais* OR *race* OR *racism*)

As buscas foram realizadas nos dias 29 e 30 de novembro de 2022, em três repositórios: Banco de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações (CTD); e plataforma Scielo. Além deles, utilizei a plataforma “Portal de Periódicos CAPES”, mediante acesso CAFe da Universidade de Brasília, para recuperar trabalhos relacionados ao tema. Optei por não utilizar uma delimitação temporal, por imaginar que os trabalhos recuperados seriam poucos, o que acabou sendo confirmado. Assim, os critérios de inclusão foram: (1) ser artigo, dissertação ou tese; (2) ser escrito em português; (3) estar voltado para a compreensão da realidade brasileira; e (4) ter como objetivo analisar, em alguma medida, o racismo no ensino jurídico.

A aplicação da estratégia no BDTD resultou em treze trabalhos. Desses, foram excluídos os textos que não se referiam ao ensino jurídico, por tratarem do ensino universitário como um todo, de outros níveis de ensino que não o universitário e de temas do campo do Direito que fogem à temática do ensino jurídico. Dos treze, apenas oito foram selecionados. No CTD, precisei adaptar a estratégia, em razão de limitações da plataforma para a utilização de todas as palavras-chave de uma só vez. Assim, fiz buscas intercalando as palavras-chave, de duas em duas. No total, foram

localizados treze documentos, dos quais oito foram excluídos por serem repetidos e um, por falta de pertinência temática, resultando em quatro documentos selecionados. Já na plataforma Scielo, a estratégia resultou em apenas um artigo, que não tinha pertinência com o tema. Por fim, o Portal de Periódicos CAPES foi o que apresentou maior número de resultados: 368 documentos. Nesses, apliquei o filtro “artigos”, que reduziu para 318 o número de resultados. No entanto, a grande maioria estava escrito em língua estrangeira ou buscava analisar o contexto do ensino jurídico em outro país, de modo que, após a aplicação dos critérios de elegibilidade, apenas sete trabalhos foram selecionados. No total, 19 trabalhos foram selecionados para serem analisados, descritos no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Seleção preliminar – revisão de literatura sobre racismo no ensino jurídico

	Título	Autores	Ano	Plataforma
1	Nós, VOZ, elas: mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Ana Carla de Melo Almeida	2022	BDTD
2	"Professora, que bom que você tá aqui": trajetórias e identidades de docentes de Direito da UFBA, UnB e USP no contexto pós-cotas	Yuri Santos de Brito	2019	BDTD
3	Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA	Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira	2019	BDTD
4	Educação jurídica, entre inclusão e exclusão discente: um estudo de caso da Faculdade de Direito da UFBA	Frederico Magalhães Costa	2018	BDTD
5	Direito e alteridade: a propósito do currículo e do ensino jurídico na formação dos bacharéis em Direito	Aline Nunes Viana	2016	BDTD
6	Representações de justiça dos alunos do 5º ano do curso de direito da UEPG a partir da análise do sistema de cotas raciais	Vanessa Gnata Tavararo	2009	BDTD
7	Olhares de Ébano: ensino jurídico no Brasil, fendas para a diferença: condições e possibilidades para práticas inclusivas	Vilma Maria Santos Francisco	2005	BDTD
8	Multiculturalismo e o direito à autodeterminação dos povos indígenas	Antonio Armando Ulian do Lago Albuquerque	2003	BDTD
9	E eu não sou uma Jurista? Reflexões de uma Jurista Negra Sobre o Direito, Ensino Jurídico e Sistema de Justiça	Maria Angélica dos Santos	2021	CTD

10	Etnografia de uma controvérsia judicial sobre a educação jurídica no campo: o caso Turma Evandro Lins e Silva	Marcos Alfonso Spiess	2019	CTD
11	Igualdade como Diversidade no Direito à Educação: uma análise da promoção da igualdade étnico-racial no Brasil	Gianna Alessandra Sanchez	2017	CTD
12	Questão racial e ensino jurídico em Campos: uma investigação sobre o fenômeno do racismo no Brasil para os operadores de direito	Bernardette Barbeitas Gusmão	2001	CTD
13	Reflexões críticas sobre o ensino jurídico universitário das ciências criminais	César Augusto Ferreira São José	2021	Periódicos Capes
14	Profissionalismo, generificação e racialização na docência do Direito no Brasil	Maria da Gloria Bonelli	2021	Periódicos Capes
15	Uma análise criminológico-crítica sobre os discursos discentes acerca da criminalização da homofobia	Túlio Vinícius Andrade Souza e Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas	2020	Periódicos Capes
16	Por uma metodologia de ensino jurídico que valorize a diversidade racial, dentro e fora da sala de aula	Poliana da Silva Ferreira	2018	Periódicos Capes
17	Narrativas como metodologia crítica para o estudo das relações raciais no Direito	Gianmarco Loures Ferreira e Rebecca Lemos Igreja	2017	Periódicos Capes
18	Direito humano à educação: a inclusão das temáticas de gênero e de sexualidades nos planos de educação	Renato Duro Dias e Luciana Alves Dombkowitzsch	2015	Periódicos Capes
19	Ensinando ética pós-humanista na faculdade de direito: as dimensões de gênero, cultura e raça na resistência dos estudantes	Maneesha Deckha	2014	Periódicos Capes

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa de Gusmão (2001) não foi localizada, motivo pelo qual foi excluída da seleção final. Já o estudo de Deckha (2014) foi excluído por não tratar do ensino jurídico brasileiro, uma vez que a autora analisou o ensino do Direito no Canadá. Além destes, outros cinco trabalhos foram excluídos por falta de pertinência temática. Dias e Dombkowitzsch (2015) tratam da elaboração do Plano Nacional de Educação e enfocam questões de gênero e sexualidade. Souza e Amazonas (2020) buscam conhecer posições de estudantes do curso de Direito com relação a um projeto de lei de criminalização da homofobia. Albuquerque (2003), apesar de estudar a questão étnico-racial, o faz sob o aspecto dos povos indígenas, o que foge à delimitação temática desta dissertação, além de não focar o ensino jurídico. Spiess (2019)

realizou uma etnografia de uma Ação Civil Pública a respeito da legalidade da criação de uma turma de Direito no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), de modo que não trata do ensino jurídico “comum”, ofertado nas graduações em Direito. Por fim, Sanchez (2017) estuda o direito à educação do ponto de vista da educação básica. Após essa análise inicial, restaram doze trabalhos na seleção final. A esses, foi acrescentado um trabalho, recuperado por meio de referência cruzada, totalizando treze trabalhos. A seleção final está descrita no Quadro 4, organizada por ano decrescente de publicação, à qual foram incluídas as informações do tipo do trabalho (artigo, dissertação de mestrado ou tese de doutorado). Para as dissertações e teses, também foram incluídas a instituição onde a pesquisa foi desenvolvida e, nos casos de pesquisa empírica, onde esta foi realizada.

Quadro 4 – Seleção final – revisão de literatura sobre racismo no ensino jurídico

	Título	Autores	Ano	Plataforma
1	Nós, VOZ, elas: mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão – UFMA <i>Dissertação de mestrado</i> <i>Desenvolvida em: UFMA</i> <i>Pesquisa empírica em: UFMA</i>	Ana Carla de Melo Almeida	2022	BDTD
2	Reflexões críticas sobre o ensino jurídico universitário das ciências criminais <i>Artigo científico</i>	César Augusto Ferreira São José	2021	Periódicos Capes
3	E eu não sou uma jurista? Reflexões de uma jurista negra sobre direito, ensino jurídico e sistema de justiça <i>Tese de doutorado</i> <i>Desenvolvida em: UFMG</i> <i>Pesquisa empírica em: UFMG</i>	Maria Angélica dos Santos	2021	CTD
4	Profissionalismo, generificação e racialização na docência do Direito no Brasil <i>Artigo científico</i>	Maria da Glória Bonelli	2021	Periódicos Capes
5	"Professora, que bom que você tá aqui": trajetórias e identidades de docentes de Direito da UFBA, UnB e USP no contexto pós-cotas <i>Dissertação de mestrado</i>	Yuri Santos de Brito	2019	BDTD

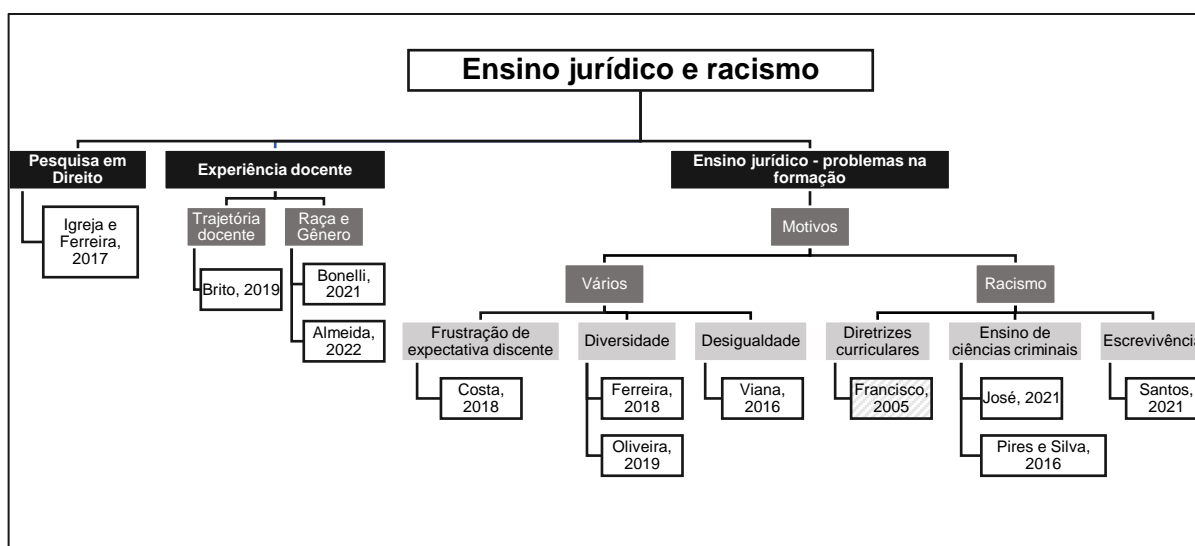
	<i>Desenvolvida em: UnB</i> <i>Pesquisa empírica em: UFBA, UnB E USP</i>			
6	Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA <i>Tese de doutorado</i> <i>Desenvolvida em: UnB</i> <i>Pesquisa empírica em: UnB E UFERSA</i>	Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira	2019	BDTD
7	Educação jurídica, entre inclusão e exclusão discente: um estudo de caso da Faculdade de Direito da UFBA <i>Dissertação de mestrado</i> <i>Desenvolvida em: UFBA</i> <i>Pesquisa empírica em: UFBA</i>	Frederico Magalhães Costa	2018	BDTD
8	Por uma metodologia de ensino jurídico que valorize a diversidade racial, dentro e fora da sala de aula <i>Artigo científico</i>	Poliana da Silva Ferreira	2018	Periódicos Capes
9	Narrativas como metodologia crítica para o estudo das relações raciais no Direito <i>Artigo científico</i>	Gianmarco Loures Ferreira e Rebecca Lemos Igreja	2017	Periódicos Capes
10	Direito e alteridade: a propósito do currículo e do ensino jurídico na formação dos bacharéis em Direito <i>Dissertação de mestrado</i> <i>Desenvolvida em: UFOP</i> <i>Pesquisa empírica em: NA*</i>	Aline Nunes Viana	2016	BDTD
11	Movimentos de política criminal e ensino jurídico <i>Artigo científico</i>	Thula Rafaela de Oliveira Pires e Gisele Alves de Lima Silva	2016	Referência cruzada
12	Representações de justiça dos alunos do 5º ano do curso de direito da UEPG a partir da análise do sistema de cotas raciais <i>Dissertação de mestrado</i> <i>Desenvolvida em: UEPG</i> <i>Pesquisa empírica em: UEPG</i>	Vanessa Gnata Tavarnaro	2009	BDTD
13	Olhares de Ébano: ensino jurídico no Brasil, fendas para a diferença: condições e possibilidades para práticas inclusivas <i>Dissertação de mestrado</i> <i>Desenvolvida em: UnB</i> <i>Pesquisa empírica em: NA*</i>	Vilma Maria Santos Francisco	2005	BDTD
*NA: Não se aplica				

Fonte: elaborado pela autora.

5.1 Análise dos textos selecionados

Os trabalhos descritos no Quadro 4 foram analisados e categorizados conforme o mapa da revisão de literatura apresentado na Figura 2, elaborado com base em Creswell e Creswell (2021). A literatura foi classificada a partir de três categorias centrais: “pesquisa em Direito”, “experiência docente” e “ensino jurídico – problemas na formação”. Cada categoria será explicada abaixo. Para facilitar a compreensão do(a) leitor(a), inseri, ao lado da citação do trabalho analisado, a numeração entre parêntesis que corresponde à sua posição no Quadro 4.

Figura 2 – Mapa da revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira categoria, “*pesquisa em Direito*”, consta o trabalho de Igreja e Ferreira (2017) (9), em que os autores promovem uma reflexão sobre a utilização de narrativas como método adequado para a pesquisa em Direito que tematize questões raciais. Trata-se de um estudo teórico, inspirado na Teoria Crítica da Raça (TCR), em que os pesquisadores ressaltam a relevância de utilizar narrativas, contra narrativas e biografias para analisar o racismo – não apenas, mas especialmente – no campo do Direito. Seguindo a argumentação dos autores, a utilização do método contribui para combater a lógica branca, relacionada à análise e interpretação dos fenômenos sociais, e os métodos brancos, referentes às ferramentas escolhidas para guiar as

pesquisas. Para os autores, uma vez que a lógica e o método para a produção de conhecimento científico são construídos a partir de uma matriz eurocêntrica do conhecimento, eles contribuem para a perpetuação do racismo, ao deturparem os fenômenos estudados.

Para eles, isso justifica a importância de trazer “uma perspectiva baseada na experiência diferente da análise tradicional dos dados que acabam por referendar a manutenção dos privilégios em sociedades hierarquizadas racialmente” (FERREIRA, G. L.; IGREJA, 2017). Diante de uma tradição de produção de conhecimento que limita e deturpa os efeitos do racismo e que escamoteia o valor científico da experiência de sujeitos subalternizados, torna-se necessário recuperar as trajetórias desses sujeitos, possibilitando que eles produzam os significados sobre sua própria experiência de vida em uma sociedade racista, retirando, ou ao menos diminuindo, o embargo epistêmico provocado pela branquitude.

Apesar de não ser um trabalho sobre o ensino jurídico, ele se mostrou relevante justamente por tratar de possibilidades e limitações no âmbito da pesquisa, ou seja, da configuração do Direito enquanto campo científico. A pesquisa jurídica está diretamente ligada às perguntas: como estudar o Direito? Como as premissas tradicionais da pesquisa científica se relacionam com a ideia de neutralidade no Direito? E como a ideia de neutralidade orienta o ensino, o estudo e a pesquisa no campo jurídico? Para os autores, tais questões epistemológicas estão diretamente ligadas à compreensão e ao enfrentamento da questão racial, já que a formação dos saberes jurídicos fica limitada quando se utiliza apenas uma lógica formal e abstrata de interpretação. Com relação a esse aspecto, eles argumentam que

Especialmente em relação a fenômenos complexos como o racismo, e se pensarmos no caso brasileiro, a mera forma de definição de uma ofensa apenas a partir do texto legal, como a Lei Federal nº 7.716, de 1989 (BRASIL, 1989), que define os crimes resultantes de preconceito de “raça” ou de cor, é o que possibilita a desqualificação desse crime para injúria racial, com previsão no Código Penal (BRASIL, 1940), e penas muito mais brandas. A perspectiva da vítima não é levada em conta, ainda que pudesse evidenciar muitos aspectos da conduta ofensiva que não fossem “provados”, como ocorre com frequência (SANTOS; NOGUTI; MATOS, 2014). Trazer a perspectiva do grupo minoritário, em geral, o que é desfavorecido na interpretação da legislação, evita a apreensão de fenômenos jurídicos apenas em seu ângulo abstrato, sem levar em conta a sua forma de expressão no mundo empírico. (FERREIRA; IGREJA, 2017, p. 70)

A utilização das narrativas como estratégia metodológica tem sido amplamente utilizada em pesquisas centradas na raça (ALMEIDA, A. C. de M., 2022; KILOMBA, 2019; MOREIRA, 2019; SANTOS, M. A. Dos, 2021; VAZ; RAMOS, 2021). Essa estratégia também está relacionada à segunda categoria do mapa de literatura, “*experiência docente*”, que agrega três trabalhos que utilizaram entrevistas para conhecer trajetórias docentes. Os trabalhos foram diferenciados em dois subgrupos, “trajetória docente” e “raça e gênero”, o primeiro relacionado a conhecer trajetórias docentes sem delimitações prévias do universo de participantes, enquanto que o segundo se refere aos trabalhos centrados na interseccionalidade das categorias de gênero e raça.

O subgrupo “trajetória docente” contém o trabalho de Brito (2019) (5), produzido na área sociológica, que buscou compreender como essas trajetórias se relacionam com as posições assumidas por esses mesmos docentes acerca da política de cotas raciais nas universidades, sob o ponto de vista socioeconômico, de gênero e de raça. A investigação foi realizada com professores do curso de Direito de três instituições públicas brasileiras – a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de São Paulo (USP) – por meio de metodologia qualitativa que contou com observações em campo e entrevistas semiestruturadas de 29 docentes com perfis diversos.

Trata-se de uma agenda de pesquisa ampla, iniciada pelo pesquisador ainda na graduação, e que segue sendo investigada no doutorado, de modo que a dissertação apenas dá conta de aspectos gerais da trajetória docente, em relação com o ensino jurídico, sem aprofundá-las quanto às percepções acerca da política afirmativa. Ainda assim, é um trabalho essencial para as discussões trabalhadas nesta pesquisa. Nesse sentido, um dos resultados encontrados pelo autor foi a relação entre o perfil dos professores com as concepções de ensino jurídico que emergem do campo. São tensões que se manifestam no cotidiano da profissão e que parecem estar relacionadas à diversificação do perfil docente com relação a gênero, raça e classe. Essa tensão coloca em disputa uma concepção tradicionalista do ensino jurídico com concepções disruptivas, que, não por acaso, aparecem ao lado de novas metodologias, de aproximações interdisciplinares e de maior interlocução com os alunos. Nas palavras do autor,

Há, em torno dessas questões delicadas, uma questão subjacente: uma disputa acerca da concepção do ensino jurídico. Em que pese este trabalho não ter condições de aprofundar o tema, os docentes chegam a falar abertamente sobre ele e isso parece ter impactos muito importantes no restante da pesquisa. O que é uma boa escola de Direito? O que é um bom professor de Direito?

A disputa se polariza muito fortemente entre a ideia de formar estudiosos do Direito ou os operadores dele. Aqui, evidentemente, não se pretende insinuar que um polo defenda o não estudo, ou que outro se vincula exclusivamente à reflexão e não à prática jurídica; porém, trata-se de concepções sobre como e para que se deve formar o profissional de Direito. (BRITO, 2019, p. 116)

Já o subgrupo “raça e gênero” inclui duas pesquisas. A primeira é a de Maria da Glória Bonelli (2021) (4), que traz resultados relacionados à experimentação de gênero e raça na docência em Direito no Brasil. O trabalho consiste na apresentação de um panorama quantitativo macro, associado à análise qualitativa de entrevistas semiestruturadas, conduzidas por uma equipe de cinco pesquisadoras por meio da técnica bola de neve, em que um(a) entrevistado(a) leva a outro(a). No total, foram 70 entrevistados(as), de sete Instituições de Ensino Superior (IES) ao longo de todo o Brasil, a maioria das entrevistas tendo sido realizada em 2017. Outros resultados dessa mesma pesquisa podem ser vistos em Bonelli (2017) e Bonelli *et al.* (2019).

Com o seu trabalho, a autora pôde perceber que ainda há um acesso desigual à carreira docente de cursos de Direito, que permanece com uma sobre representação de homens brancos, e com uma enorme discrepância numérica com relação às mulheres negras (BONELLI, M. da G., 2021). Além disso, ela demonstra como, mesmo sem representar um padrão, a generificação e a racialização (ou seja, a significação das características biológicas de raça e gênero enquanto lugares sociais) atuam no cotidiano desses(as) professores(as), que precisam interpelar os códigos de gênero e o racismo por meio de negociação, disputa e criação de alternativas. Ainda assim, os obstáculos criados pela racialização e generificação são potencializados para mulheres negras.

Ana Almeida (2022) (1), segunda pesquisa do subgrupo, buscou conhecer a experiência de mulheres docentes negras que atuam no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialmente quanto ao enfrentamento da desigualdade de gênero e raça no mundo do trabalho. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevista narrativa a quatro docentes negras, duas atuantes no campus Imperatriz e as outras duas no campus do Bacanga (São Luiz), por meio de uma roda

de conversa coletiva *on-line*. Essa investigação concluiu que o processo de exclusão dessas mulheres está presente em todas as trajetórias, sendo que algumas enfatizam a raça à despeito do gênero, e outras fazem o movimento contrário. A autora é uma mulher branca, egressa do curso de Direito da UFMA no campus Imperatriz e atualmente docente do curso de Direito, e seu mestrado é na área de educação.

Esse estudo apresenta resultados que corroboram com questões trazidas em outras pesquisas, como a crítica à neutralidade enquanto premissa do conhecimento científico, a percepção da pouca presença de mulheres negras na docência em Direito e as marcas deixadas pelo racismo e sexismo em suas trajetórias, a exemplo do sentimento de não pertencimento que atravessam algumas narrativas. Além disso, a pesquisa foi sediada em uma universidade do Maranhão, um dos nove estados que integram a região Nordeste, e incluiu um *campus* do interior do estado, o que permitiu que questões relacionadas à xenofobia enfrentada pelas professoras e suas relações com a questão racial emergissem no trabalho. A autora relaciona o seu problema de pesquisa a uma questão epistemológica, contudo não a aprofunda. Além disso, nem Almeida nem Bonelli adentram em questões específicas do ensino jurídico, mantendo suas análises mais focadas no mundo do trabalho.

A terceira categoria, “*ensino jurídico – problemas na formação*”, é a que agrega maior número de trabalhos. Todos eles apontam problemas na formação jurídica ofertada pelos cursos de Direito, mas variam a respeito dos motivos que geram tais problemas. Um deles é a frustração da expectativa discente a respeito do ensino jurídico, trazido por Costa (2018) (7). O autor objetivou analisar a inclusão e a exclusão discente na Faculdade de Direito da UFBA, a partir da teoria dos sistemas de Niklas Luhmann, por meio da aplicação de questionário semiestruturado (escala *likert*) aos discentes e grupo focal com estudantes representantes de organizações estudantis.

O autor identificou quatro programações estudantis no curso estudado: praxista, concursanda, acadêmica e popular. Apesar de a maioria dos alunos ter avaliado como importante o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à educação jurídica popular e à carreira acadêmica (programações “popular” e “acadêmica”, respectivamente), esses mesmos alunos apontaram que o estímulo dado pela faculdade a essas atividades é baixo, havendo uma preponderância de atividades voltadas para a prática profissional e à preparação para concursos (programações “praxista” e “concursanda”, respectivamente). O pesquisador aponta que esse cenário leva os estudantes a se articularem em torno

de organizações estudantis, com o objetivo de promover a inclusão daqueles aspectos negligenciados pela formação jurídica. Dentre as organizações encontradas na UFBA, está o Programa Direito e Relações Raciais (PDRR), que tem como missão promover “um projeto de formação jurídica que abarque toda a potencialidade e conhecimento legados pela comunidade negra [...], rompendo com o epistemicídio na produção de conhecimento e extensão universitária [...]” (PDRR, 2018 apud COSTA, F. M., 2018, p. 97).

Já Poliana Ferreira (2018) (8) e Ramon Oliveira (2019) (6) identificam que o problema na formação jurídica está na existência de uma diversidade discente que não é levada em consideração pela metodologia de ensino dos cursos de Direito. A primeira desenvolve uma reflexão teórica, com uso do método bibliográfico, argumentando que tal problema metodológico tem relação com a crise do ensino jurídico, e consiste na permanência, nesses cursos, de uma metodologia tradicional caracterizada pela desvinculação da realidade, e por ser verticalizada e centrada na lei, na doutrina e na jurisprudência. Para ela, isso vem à tona quando os “novos sujeitos sociais” passam a entrar nesses cursos, em razão da política de cotas raciais (FERREIRA, P. da S., 2018).

Oliveira (2019) (6) também parte da premissa de que, com a maior heterogeneidade do corpo discente, relacionada principalmente à raça e classe por conta da política de cotas no ensino universitário, a metodologia de ensino nos cursos de Direito precisa ser adaptada, para levar em conta a história de vida desses alunos. Ele afirma que é necessário adotar uma pedagogia focada nos alunos, com maior criatividade e autonomia, motivo pelo qual ele enfatiza a importância das metodologias ativas. Apesar de tematizar um contexto de diversidade racial e uma importante política pública para a promoção de justiça racial, o seu trabalho não está centrado em compreender a relação da raça e do racismo com o ensino jurídico em específico, apenas sugerindo que o método expositivo, fartamente criticado pela literatura, não promove equidade racial no curso de Direito.

Ambos os autores deixam de explorar os motivos de a diversidade racial entre os discentes só ter sido alcançada após a efetivação da política de cotas, e tampouco há um aprofundamento acerca do papel do campo do Direito na perpetuação do racismo. Além disso, refletir apenas sobre a forma de ensinar o Direito esbarra em problemáticas ontológicas e epistemológicas que não podem ser vencidas com o mero uso de metodologias ativas, algo já denunciado por Roberto Lyra Filho (1980, 1984)

na década de 1980. Ferreira chega a reconhecer, em seu trabalho, que para consolidar um modelo de ensino que promova equidade racial é necessário mais do que adotar metodologias participativas, na medida em que traz o exemplo de faculdades que as utilizam, mas que permanecem elitizadas quanto à composição discente (FERREIRA, P. da S., 2018), mas não avança na problematização dessa questão.

Aline Viana (2016) (10), por sua vez, dedicou-se a estudar em que medida o currículo dos cursos de Direito promove uma formação focada na alteridade. Para isso, ela realizou uma revisão sistemática dos trabalhos sobre currículo no ensino jurídico publicados pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), bem como analisou o currículo das IES situadas na região metropolitana de Belo Horizonte/MG, especificamente no tocante às disciplinas de direitos humanos e de relações étnico-raciais. Dentre um universo de 35 IES, ela percebeu que 18 ofertam a disciplina “direitos humanos”, 17 como disciplina obrigatória e uma como optativa, e que apenas duas IES ofertam a disciplina de relações étnico-raciais/história dos povos indígenas e afrodescendentes, ambas como disciplina optativa (VIANA, 2016).

Trata-se de um trabalho importante para mostrar a relação entre o currículo e a hierarquização de saberes, bem como para documentar a ausência de determinados saberes dos conteúdos oficialmente trabalhados no ensino jurídico. A autora, ao adotar como categorias de análise a alteridade (Emmanuel Lévinas) e a Ecologia dos Saberes (Boaventura Santos), também parece avançar ao reconhecer a desigualdade entre a diversidade de saberes, ou seja, ao inserir a diversidade em uma estrutura sócio-histórica desigual. Contudo, não há uma problematização da branquitude enquanto posição social que usufrui dos privilégios da desigualdade. A promoção da alteridade não pode ser vista como um mero “olhar o outro”, ou com o simples objetivo de “incluir o outro”, mas deve ser capaz de promover transformações na estrutura em que tais diferenciações são forjadas.

Assim, os estudos dessas três subcategorias ou tratam da diversidade de maneira acrítica, ou não estão centrados na raça, de modo que nenhum deles adentra em questões específicas causadas e causadoras pelo/do racismo. Desse modo, passo à última subcategoria identificada na revisão de literatura, a que reconhece haver um problema na formação jurídica causada pelo racismo. Foram localizados

quatro trabalhos, que podem ser organizados a partir dos termos “diretrizes curriculares”, “ensino de ciências criminais”, e “escrevivência”.

Quanto às “diretrizes curriculares”, temos o estudo de Vilma Francisco (2005) (13), que, apesar de ser o mais antigo dentre os trabalhos analisados, é um dos únicos que tem o objetivo direto de analisar a relação do racismo com o ensino jurídico. Um dos argumentos trazidos pela autora é o de que há um silêncio acerca da desigualdade racial contra pessoas negras nas diretrizes oficiais do ensino jurídico. Contudo, para além desses aspectos, a análise do trabalho restou impossibilitada, pois a cópia disponível no repositório não está completa. Isso fica claro ao contrastar o sumário com o número total de páginas do documento: o primeiro inclui cinco capítulos e, pelo menos, 161 páginas, enquanto que o documento disponibilizado tem apenas 105 páginas. O capítulo cinco, denominado “O ensino jurídico como instrumento de inclusão social”, justamente o que, ao meu ver, analisaria o tema em profundidade, está completamente ausente na cópia disponível no repositório. Por conta disso, seu trabalho consta no mapa da literatura com um destaque em relação aos demais.

Já o termo “ensino de ciências criminais” inclui dois trabalhos que analisam o racismo no ensino jurídico a partir de disciplinas específicas (JOSE, 2021; PIRES; SILVA, 2016). César São José (2022) (2) promove uma reflexão teórica acerca da possibilidade de superação da crise do ensino das ciências criminais, para que ele deixe de ser um “aparelho ideológico do estado”, reproduzidor da hierarquia racial e promovedor da continuidade entre escravidão e prisão. O autor afirma que há uma crise no ensino jurídico, materializada em um ensino desvinculado da realidade social, e se propõe a analisar tal crise em dois aspectos: a crise pedagógica e a crise epistemológica.

A crise pedagógica é aquela relacionada à adoção do modelo bancário de educação, enquanto que a crise epistemológica é identificada com o discurso liberal-conservador presente no ensino jurídico. Para o autor, esse discurso é reproduzido pelo “paradigma epistemológico positivista”, do qual destaca três características: o objeto do conhecimento é a norma; o sujeito cognoscente é neutro; o método utilizado é o lógico-formal. Essa crise epistemológica se manifesta na predominância de referenciais eurocêntricos que reproduzem a hierarquia racial, e, para a sua superação, ele propõe a operação de um giro decolonial que evidencie os discursos coloniais que promovem a continuidade da escravidão enquanto prisão e que, assim,

desnude o ensino jurídico enquanto “agência de reprodução ideológica do sistema penal” (JOSE, 2021).

Já Thula Pires e Gisele Silva (2016) (11) realizaram pesquisa empírica no curso de Direito do UNIFESO – Centro Educacional Serra dos Órgãos (Teresópolis – RJ), mediante aplicação de formulário, com o objetivo de perceber quais discursos político-criminais predominam entre os estudantes do curso, em comparação à prevalência do “Movimento de Lei e Ordem” na sociedade. Para as autoras, esse movimento “consiste em uma reação à ideia de flexibilização e humanização do direito penal” (PIRES; SILVA, 2016, p. 241), centrado no estudo da figura do criminoso, em que se defende o recrudescimento das medidas criminais punitivistas. Elas perceberam que, apesar de os alunos terem pouco conhecimento de Criminologia e dos movimentos criminológicos, a maioria deles adota uma postura humanista diante dos conteúdos relacionados aos discursos político-criminais, a exemplo da aplicação de pena de morte e redução da maioria penal, o que pode ser explicado pela influência do perfil de ensino jurídico adotado pela instituição.

A discussão da relação entre política criminal e racismo já é bem consolidada na literatura, ao tematizar o encarceramento em massa e o genocídio da juventude negra. Além dos dois trabalhos recuperados, outras autoras também se propõem a refletir sobre o ensino das ciências criminais a partir de uma percepção crítica das relações raciais no Brasil, a exemplo de Carolina Costa (2022) e Vera Regina Pereira de Andrade (2013). Carolina Costa, em ensaio publicado em 2022, afirma que

O ensino das ciências criminais, nos cursos de Direito, é essencialmente teórico e afastado da prática: geralmente dividido em quatro disciplinas, sendo duas de Teoria Geral (do Crime e da Pena) e duas de Parte Especial, a maioria dos currículos dos cursos jurídicos não contempla, de forma obrigatória, as disciplinas de Criminologia ou de Legislação Penal Especial. Não há, na maioria dos cursos jurídicos do Brasil, uma disciplina (obrigatória ou optativa) sobre Processo Legislativo e Política Criminal, por exemplo, que permita a discussão dos processos de elaboração de leis penais e processuais penais que resultem em encarceramento em massa. De forma geral, o estudo do Processo Legislativo é negligenciado nos cursos jurídicos, como se à/ao jurista importasse, apenas, a lei publicada, ignorando a arena do Legislativo, com suas complexidades e impactos à manutenção do encarceramento em massa no país. Além disso, o debate sobre a elaboração legislativa toma o espaço dos “especialistas”, que são ouvidos pelo Congresso Nacional quando há, por este, necessidade e comodidade, sem que as universidades criem uma agenda de pesquisa, com observatórios de política legislativa (que reúnam ações de ensino, pesquisa e extensão) que resultem em propostas de

contenção da atual situação carcerária. (FERREIRA, C. C., 2022, p. 207–208)

Parece haver uma crescente na problematização do racismo no ensino das ciências criminais. Em maior ou menor medida, esses estudos retornam a uma questão epistemológica de fundo, uma vez que o que se entende como objeto de estudo define os modos de ensiná-lo e condiciona as consequências do seu ensino. Se, por um lado, focar em uma – ou poucas – disciplina(s) permite um aprofundamento em seus percursos históricos e em suas categorias centrais, por outro não são sublinhadas a relação que a(s) disciplina(s) tem com o todo. Nesse sentido, é preciso questionar: quais as relações que o ensino das ciências criminais guarda com o ensino jurídico em sentido amplo?

Por fim, o termo “escrevivência” descreve apenas uma tese de doutorado, defendida em 2021. Trata-se do trabalho de Maria Santos (2021) (3), que se propõe a estudar o Direito, o ensino jurídico e o sistema de justiça a partir da sua perspectiva enquanto mulher negra. É um trabalho que tensiona direta e constantemente a epistemologia do campo, propondo rupturas e articulação de saberes, e que faz uso da autobiografia como forma de romper com a epistemologia hegemônica no campo do Direito. Vale ressaltar que o trabalho foi disponibilizado diretamente pela autora, visto que a tese se encontra com acesso restrito, no repositório da IES, até 15 de setembro de 2023¹⁹.

5.2 Lacunas

A partir do quadro de revisão de literatura construído, é possível notar que ainda há poucos trabalhos sobre relações raciais e ensino jurídico, e que esses vêm aumentando nos últimos anos. Até então, os enfoques dados pelos autores têm variado bastante, e dentre os poucos que trabalham o tema, menos ainda são os que dão centralidade ao racismo enquanto elemento estruturante da sociedade brasileira. Apesar disso, vários assumem se tratar de uma problemática epistemológica, ainda que não aprofundem a questão, nem se debruçam a informar o que isso significa. Alguns se restringem a disciplinas específicas, sem relacionar tais questões ao cenário mais amplo do ensino jurídico, algo essencial para a problematização do

¹⁹ Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/40102>. Acesso em: 10 jan. 2023.

modelo de educação adotado pelos cursos de Direito. Assim, este trabalho busca contribuir justamente para essa lacuna percebida, tanto para dar alguma coerência ao conhecimento que já vem sendo elaborado, quanto para avançar e propor novas agendas de pesquisa.

6 Um modelo interpretativo para compreender o racismo no ensino jurídico

A discussão apresentada neste capítulo foi guiada pela pergunta: como o racismo se manifesta no ensino jurídico? Para respondê-la, analisei o que emergia das informações advindas das entrevistas com professoras de cursos de Direito e dos processos vividos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Isso foi feito com base na Teoria Fundamentada nos Dados Construtivista (TFDC) apresentada no capítulo 1, a partir da qual identifiquei quatro categorias analíticas que serão apresentadas adiante. Assim, este capítulo está organizado em duas partes: a primeira descreve os eventos analisados, e a segunda apresenta e explica as categorias analíticas construídas.

6.1 Breves apontamentos a respeito das fontes de informação

Neste tópico serão apresentados os eventos e as narrativas analisadas, em uma perspectiva descritiva. Isso porque é necessário compreender o conteúdo que subsidiou a construção das categorias analíticas, antes de propriamente explicá-las. Assim, serão descritos, a seguir, os aspectos centrais: a) das narrativas de duas mulheres negras e professoras de Direito, que aqui serão referidas pelos nomes fictícios Ana e Selma, para garantir o anonimato dessas mulheres; b) do processo vivido por estudantes e professores(as) do curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia; e c) do processo vivido por estudantes e professores(as) no curso de Direito do campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Juazeiro/BA, que culminou na formação do Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama (CAJUP Luiz Gama).

6.1.1 A experiência das entrevistadas

Ana é uma mulher preta, solteira e sem filhos, que está na casa dos trinta anos de idade. Ela se descreve como alguém que ainda mora com os pais e irmãos e que gosta de dança e de gente. A sua ligação com o campo do Direito começou ainda no ensino médio, quando ela escolheu este curso para prestar vestibular, e não demorou muito para conseguir a desejada aprovação. Para ela, ser docente universitária é a realização de um sonho, que nutre desde que começou a estudar Direito e que exigiu

preparação e aquisição de experiência. Ela já foi professora em várias instituições de ensino, tanto em cursos de Direito quanto em outros cursos, e nunca foi servidora pública concursada. No momento em que foi entrevistada, ela estava concluindo um contrato por tempo determinado de docente em um curso de Direito oferecido em uma instituição pública, onde ministrava aula de Direito das Famílias.

Selma, por sua vez, é uma mulher parda, casada e com duas filhas, que está na casa dos cinquenta anos de idade. Ao ser perguntada sobre sua trajetória, ela se descreveu como uma pessoa que realizou uma transição de carreira ao longo da vida, de modo que o curso de Direito não foi sua primeira opção de formação. Antes dele, ela: formou-se como agrônoma, chegando a trabalhar na área; estudou magistério, uma formação de nível médio que capacita para dar aulas; e foi servidora pública da prefeitura do município onde residia. Foi somente no desempenho de sua função enquanto servidora pública concursada que Selma despertou o interesse pela área do Direito público, o que a levou a cursar uma especialização e, posteriormente, a graduação em Direito. Antes de ser docente universitária, ela foi advogada. Contudo, ao longo da vida e do seu exercício profissional, sentiu-se decepcionada com a atuação do Estado, o que a fez optar por dedicar-se unicamente à docência. Atualmente, ela é servidora pública concursada, contudo apenas nas funções de docente em cursos de Direito, em duas instituições públicas de ensino superior. Nesses cursos, ela é atualmente responsável pelas disciplinas de Direito Administrativo e Direito Tributário.

6.1.2 A experiência do curso de Direito da UEFS

Em 2020, estudantes e professores(as) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) deram início a um processo formal de adequação do curso de Direito ao tema das relações raciais. Isso aconteceu com a criação, pela Portaria nº 01 de 26 de outubro de 2020, da Comissão para Estudo e Adequação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da UEFS ao Debate Racial (Comissão de Direito e Relações Raciais). Essa Comissão foi criada com o objetivo de identificar e propor mudanças no curso de Direito da UEFS para adequá-lo ao debate racial, e foi composta pelos docentes Mirna Silva Oliveira, Vanessa Mascarenhas, Flávia Almeida Pita e Inocêncio de Carvalho Santana e pelos discentes Dávelyn Suellen da Silva Ribeiro, Jader Vinicius Carvalho dos Santos, Matheus Vinicius Ferreira Lima e Síntia

Nascimento Ferreira. Em maio de 2021, seus membros elaboraram o Relatório Final (Figura 3) dos trabalhos da Comissão, documento que serve de fonte de informação às análises desta pesquisa. Nos termos que constam no Relatório Final, a Comissão teve

o propósito de elaborar e apresentar um plano de ação ao Colegiado de Direito, com a exposição indicativa de práticas pedagógicas que contribuam para a adequação e a atualização do projeto do curso e das políticas curriculares articuladas com as discussões referentes às relações étnico-raciais e outras pautas antidiscriminatórias correlatas. (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 9)

Figura 3 – Relatório Final da Comissão de Direito e Relações Raciais (UEFS)



Fonte: RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021.

Os integrantes da Comissão destacam que esse processo foi antecedido e impulsionado por uma série de eventos. Em termos gerais, eles destacam a instauração da política de cotas na UEFS, que teve o seu primeiro modelo instituído ainda em 2006, muito antes da promulgação da política em âmbito federal. Atualmente, o ingresso discente da UEFS é regido pela Resolução nº 10/2019 do Conselho Universitário (CONSU)²⁰, que determina a reserva de vagas para pessoas negras, negro-quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos(as) e

²⁰ Disponível em: <http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/Resolucaoconsu0102019.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

transexuais/travestis/transgêneros. De forma específica, e mais próxima à instauração da Comissão, outros quatro eventos contribuíram para o processo vivenciado na UEFS: a prisão arbitrária de um estudante negro do curso de Direito; a mensagem inserida no Convite de Formatura de Luciéte Duarte Araújo, aluna negra e quilombola do curso; o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da aluna Maria Santana; e o surgimento do Núcleo de Estudos em Direito e Raça. Esses eventos serão detalhados a seguir.

- I. A “prisão arbitrária, ilegal e injusta” (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 18) de Lucas Santos, à época estudante do Curso de Direito da UEFS, em 20 de dezembro de 2018, após engano com bagagem no Aeroporto Luiz Eduardo Magalhães em Salvador/BA.

Consta no Relatório que Lucas Santos, após sair do avião, levou a bagagem de outra pessoa por engano, deixando a sua própria na aeronave. Conforme notícia do jornal Metro ²¹, utilizada como fonte de informação no Relatório, o estudante foi agredido verbal e fisicamente pelo verdadeiro dono da mala, de modo que Lucas, buscando interromper tal violência, começou a gravar a situação e chamou a polícia. Na Delegacia, contudo, ele foi detido e colocado em uma cela com ratos e baratas e só foi liberado após pagamento de fiança, mesmo após explicar a situação e comprovar que era estudante de Direito da UEFS e servidor público. De acordo com relato de Júlio Rocha, diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Lucas “[s]aiu da Delegacia sem a restituição do celular, que foi apreendido ainda que não tivesse nenhuma relação com o fato; sem nenhuma cópia do registro de ocorrência; sem nota de culpa e sem comprovante do pagamento da fiança” (GALVÃO, 2018). Para Júlio Rocha e a Comissão de Direito e Relações Raciais, esse evento não pode ser dissociado do racismo estrutural que atravessa as instituições e conforma o cotidiano do país (GALVÃO, 2018; RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021).

²¹ A reportagem completa veiculada pelo Jornal Metro 1, intitulada “Negro, estudante de Direito é preso após engano com mochila em aeroporto”, pode ser lida em Galvão, 2018.

- II. A mensagem do Convite de Formatura de Luciéte Duarte Araújo, estudante quilombola do curso de Direito da UEFS, elaborada em 2019.

De acordo com a Comissão, esse convite impactou a comunidade docente e discente da UEFS ao apontar “as implicações do racismo institucional, do epistemicídio e da desigualdade racial na jornada de sua formação, gerando um profundo debate dada a exposição nacional do texto e a densidade política e afetiva de sua narrativa” (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 19). O convite, disponível na íntegra no Relatório Final, está transcrito abaixo:

Mais uma etapa da minha educação formal finda-se e é o momento de agradecer a todxs que contribuíram para mais esse rito de passagem na minha vida: familiares, amigxs, parentes, colegas, professorxs. É, também, tempo de fazer ecoar vozes dantes sucumbidas de espaços elitizados como as vozes das mulheres negras e quilombolas. Assim, posso dizer que: sobrevivi: Aos olhares de descrença, ao escárnio mais vil possível, ao desdém, a depressão, a solidão, a rejeição. A exclusão, aos assédios, ao racismo velado e institucional, machismo, sexismo, misoginia. Às aulas escrotas de professores que não sabiam planejá-las ou que a arrogância e a vaidade chegavam à sala antes delxs. A uma grade curricular enfadonha. Ao traslado Santo Estevão Velho (AC) – UEFS que prefiro nem comentar, aff! À indiferença de parentes, colegas, falsxs amigxs e munícipes que com pensamentos esterilizados pela ignorância, ódio e preconceito achavam que eu não tinha capacidade para estar na UEFS fazendo Direito, pois adoram nivelar por baixo. Frustradx! Morram de inveja cambada de cães! Bebam o próprio veneno, cobras! Descobri que mesmo na UEFS que possui o sistema de cotas para negros, egressos de escolas públicas, indígenas e quilombolas ingressar nos diversos cursos ofertados existia para mim mulher, preta, pobre, rural e quilombola um não lugar: o curso de Direito. Um curso marcado pelo elitismo e branquitude. Enfim, ainda sem entender para que serve o Direito frente a tanta injustiça cometida pelo racista, machista, sexista e classista Judiciário brasileiro, “Nenhum Quilombo a menos!” Avante, Nação Zumbi dos Palmares! Odoyá! (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 20)

- III. A apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2020 de Maria Santana de Araújo, à época estudante do curso de Direito da UEFS. O TCC recebeu o título “Ensino Jurídico: A relevância da agenda de relações raciais para o curso de direito”.

Esse trabalho, que contou com a realização de entrevistas e de análise documental, concluiu que o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da UEFS

é omissa com relação ao debate racial, apesar da existência da política de cotas para estudantes negros(as), o que acentua a necessidade de uma educação jurídica antirracista. Essa omissão fica evidente com a “inexistência de linha de pesquisa e pesquisadores(as) com experiência no campo, silenciamento das disciplinas, programas e ações do curso em relação a questão racial, e parca problematização do debate nos trabalhos de conclusão de curso” (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 20). De acordo com a Comissão, o TCC de Maria Santana “gerou interesse renovado na urgência de uma reformulação profunda no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da UEFS, bem como em sua grade curricular” (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 20)²².

IV. O surgimento do Núcleo de Estudos em Direito e Raça.

Conforme relata a Comissão, esse Núcleo começou a ser articulado em 2015, por estudantes negros(as) “da turma de Direito 2014.1 da UEFS, com a finalidade de pautar a essencialidade da questão racial nos debates jurídicos e políticos do curso” (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 21). Em 2019, os estudantes passaram a se articular enquanto efetivo núcleo para estudos, pesquisas e intervenções relacionados ao campo das relações raciais. A trajetória do grupo também é narrada no TCC de Maria Santana, que destacou a inauguração da “Galeria Esperança Garcia”, em 2019, como o principal ato público desse coletivo. Esse momento “foi precedid[o] por um evento ‘que debateu os limites e as perspectivas da atuação antiescravista no Brasil’” (ARAÚJO, 2020, p. 85 apud RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 21).

²² Ao tomar conhecimento do processo da UEFS, pensei em incluir como fonte de informação, além do Relatório Final, o TCC de Maria Santana. Contudo, isso não foi possível uma vez que não obtive acesso ao documento. Para futuras investigações, a análise desse documento na íntegra pode ser extremamente relevante.

Quadro 5 - Eixos e encaminhamentos sugeridos pela Comissão de Direito e Relações Raciais na UEFS

Eixo	Encaminhamentos sugeridos
1. Mudança curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Alteração das ementas das componentes curriculares do curso de Direito, para adequá-las às discussões raciais; • Criação de nova componente curricular obrigatória, denominada “Direito e Relações Raciais”;
2. Implementação e fortalecimento de políticas de Ações Afirmativas	<ul style="list-style-type: none"> • Engajamento no combate às fraudes às cotas raciais, acompanhamento dos casos denunciados e contribuição com a construção e/ou fortalecimento de mecanismos e instâncias para o combate às fraudes; • Implantação de política de acompanhamento relativa à composição racial de bolsistas, intercambistas e integrantes de grupos de pesquisa e extensão do curso; • Desenvolvimento de política de permanência para os(as) discentes cotistas; • Realização de estudo do quadro de servidores (docentes e técnicos), para subsidiar a elaboração de estratégias para o efetivo cumprimento da política de cotas neste âmbito.
3. Capacitação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de capacitação docente continuada relacionada ao debate étnico-racial, tanto de forma geral, quanto de forma específica, isto é, voltada para a construção das disciplinas ministradas pelos(as) docentes; • Estabelecimento de parcerias com órgãos universitários voltados à capacitação docente, bem como inclusão da pauta na agenda do Colegiado. A Comissão sugere a realização de outros eventos como o “Seminário Direito e Relações Raciais da UEFS: experiências e desafios para uma descolonização da formação jurídica”; • Criação de Comissão Permanente para acompanhar o processo de capacitação docente.
4. Fortalecimento do debate étnico-racial na pesquisa e extensão	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo às atividades do Núcleo de Estudos Direito e Raça; • Estímulo à produção científica e extensionista sobre Direito e Relações Raciais; • Realização de eventos acadêmicos sobre o tema; • Fortalecimento do diálogo interdisciplinar entre os Departamentos da IES; • Complementação, atualização e acompanhamento do banco de dados com os TCCs do curso de Direito; • Criação de banco de dados com os planos de trabalho de iniciação científica e extensionista do curso.
5. Instâncias e mecanismos de monitoramento para implementação das propostas.	<ul style="list-style-type: none"> • Ampla e contínua divulgação da continuidade dos encaminhamentos propostos; • Criação do Comitê de Igualdade Étnico-Racial e de Gênero.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Ribeiro, D. S. da S. *et al.*, 2021.

A partir desses eventos, a Comissão de Direito e Relações Raciais foi instaurada pelo Colegiado. O trabalho da Comissão foi dividido em cinco eixos, a partir dos quais ela realizou suas atividades e pensou em propostas de mudança. Para isso, o grupo realizou reuniões coletivas entre os membros e promoveu levantamentos e

análises de informações documentais em órgãos da UEFS e junto a outras universidades. Além disso, eles estabeleceram diálogos com profissionais e intelectuais com experiência no tema. No decorrer das atividades, a Comissão também elaborou e aplicou um questionário virtual denominado “Diagnóstico de Avaliação da Consciência Étnico-Racial do Colegiado de Direito da UEFS”, destinado a docentes e servidores(as) técnico-administrativos da universidade. Os principais encaminhamentos sugeridos ao Colegiado de Direito da UEFS, bem como seus respectivos eixos de trabalho, estão descritos no Quadro 5.

6.1.3 A experiência do CAJUP Luiz Gama na UNEB DTCS III

O Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama (CAJUP Luiz Gama) é um coletivo formado majoritariamente por estudantes do curso de Direito da Universidade do Estado da Bahia em Juazeiro/BA (UNEB DTCS III). Ele se constitui enquanto assessoria jurídica universitária popular (AJUP), forma de organização que visa oferecer um caminho para a atuação jurídica universitária perante grupos vulnerabilizados que rompa com o modelo meramente “assistencialista”. Assim, o objetivo da AJUP é *trabalhar com* tais grupos, prestando assessoria que esteja atenta às demandas e necessidades das pessoas vulnerabilizadas (PEDROSA, 2022). Apesar de as primeiras AJUPs datarem das décadas de 1950 e 1960²³, e de o curso de Direito na UNEB DTCS²⁴ III ter sido criado em 1997²⁵ e começado a funcionar em 1998, o CAJUP Luiz Gama foi fundado apenas em 2017. Trata-se da primeira AJUP de Juazeiro/BA e Petrolina/PE, cidades vizinhas localizadas no interior dos estados da Bahia e de Pernambuco.

Assim como na experiência da UEFS, a criação do CAJUP Luiz Gama se deu após uma série de eventos antecedentes. Esses eventos serão apresentados a seguir, de forma resumida, com base nas informações constantes no trabalho de

²³ De acordo com Pedrosa (2022), as duas primeiras AJUPs foram o Serviço de Assistência Jurídica Gratuita da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SAJU/UFGRS) e o Serviço de Assistência Judiciária da Universidade Federal da Bahia (SAJU/UFBA), fundadas em 1950 e 1963, respectivamente. Para mais informações, ver Pedrosa (2022).

²⁴ A UNEB é uma universidade *multicampi*. Em Juazeiro/BA (campus III), ela possui dois departamentos: o Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (DTCS) e o Departamento de Ciências Humanas (DCH).

²⁵ O curso foi criado pela Resolução nº 175/1997 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Disponível em: http://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2021/07/RESOLUCAO-No-175_1997.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

Maria Cláudia Pedrosa (2022), nos meus diários de pesquisa e em outros documentos publicados. Pedrosa é ex-aluna do curso de Direito da UNEB DTCS III e, no seu TCC, realizou o estudo de caso da formação e atuação do CAJUP Luiz Gama. Seu objetivo foi analisar a AJUP como uma das possíveis interpretações e aplicações da obrigatoriedade da extensão no ensino jurídico, capaz de realizar a função social da universidade. Ela destaca quatro momentos que antecederam a criação do Coletivo: a reformulação do currículo do curso de Direito na UNEB DTCS III; as paralisações estudantis ocorridas em 2016; a atuação da Gestão Luiz Gama na representação discente do curso; e o projeto de extensão “Coletivo Luiz Gama: Diálogos sobre Direito e Liberdade”.

I. Reformulação do currículo do curso de Direito na UNEB DTCS III.

Trata-se do processo de mudança do currículo do curso, que entrou em vigor em 2014 e foi aprovado em 2016 pela Resolução nº 1879 do CONSEPE (PEDROSA, 2022). Essa mudança reestruturou e redimensionou o currículo, de modo que foram incluídas disciplinas como “Direitos Humanos” (obrigatória), “Direitos e os Movimentos Sociais” (optativa) e “Seminários Interdisciplinares” (obrigatória). De acordo com Pedrosa (2022), essa reestruturação promoveu maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão, um tripé indissociável que, conforme determinação constitucional (artigo 207, CF/1988), deve estar presente em todas as universidades brasileiras. Para ela, essas mudanças tiveram como consequência a promoção de uma formação mais crítica e aproximada da realidade local (PEDROSA, 2022).

II. Paralisações estudantis ocorridas em 2016.

Em 2016, o Brasil vivenciou uma onda de paralisações estudantis, ocorridas tanto em escolas secundárias como em universidades. Esse fenômeno foi uma reação às medidas de contingenciamento de gastos nas áreas da educação e saúde adotadas pelo governo Temer e materializadas na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, conhecida como “PEC do Teto de Gastos”, que foi posteriormente aprovada por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016. A UNEB em Juazeiro/BA foi uma das duzentas Instituições de Ensino Superior (IES) que paralisou suas atividades em razão da ocupação dos(as) estudantes. Tanto eu quanto Maria

Cláudia Pedrosa fizemos parte desse movimento, que ficou conhecido como “Ocupa UNEB”.

O Ocupa UNEB, além de se colocar contra a aprovação da PEC do Teto de Gastos, apresentou reivindicações de melhoria da própria instituição, tendo colaborado para a consecução de várias delas. Ao longo da ocupação, que aconteceu do dia 18 de outubro de 2016 a 26 de novembro de 2016, os(as) alunos(as) de todos os cursos do Campus III construíram uma Pauta Unificada de Reivindicação²⁶, que envolvia questões como a melhoria da infraestrutura do Campus e a instituição de orçamento participativo. Mas a importância desse movimento não se encerrou com o fim da ocupação. Com o contato mais próximo entre os(as) estudantes dos vários cursos dessa IES, bem como com o aprendizado político, foram traçadas agendas de atuação para que a mobilização estudantil pelo direito à educação pudesse continuar acontecendo em outros âmbitos. Assim,

Uma das propostas apresentadas foi a composição de chapas para concorrer aos diretórios acadêmicos dos cursos, espaço que era preterido dentro da universidade, principalmente pelo curso de direito. Sendo assim, são criadas chapas para os centros acadêmicos dos cursos de Direito, Agronomia e Jornalismo, a fim de continuar com o processo de luta engendrado pela ocupação estudantil. (PEDROSA, 2022, p. 47)

III. Construção e participação da gestão Luiz Gama do Centro Acadêmico dos Estudantes de Direito (CADDI) no curso de Direito da UNEB DTCS III.

No curso de Direito, a chapa constituída adotou o nome de Luiz Gama. A chapa foi eleita com expressividade de votos, apesar de ter sido a única a concorrer, e atuou em prol dos estudantes entre 2017 e 2018. Mais uma vez, tanto eu quanto Pedrosa estávamos presentes na constituição da gestão estudantil. E é a partir dessa posição institucionalizada que as portas se abriram para a criação de uma AJUP no curso de Direito da UNEB DTCS III, uma vez que ela possibilitou o lançamento do projeto de extensão “Coletivo Luiz Gama: Diálogos sobre Direito e Liberdade” no final de 2017.

²⁶ Mais informações sobre o movimento “Ocupa UNEB” podem ser vistas em: <https://www.facebook.com/OcupaUNEBCampus3/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

IV. Projeto de Extensão “Coletivo Luiz Gama: Diálogos sobre Direito e Liberdade”.

Trata-se de projeto organizado pelo CADDI e coordenado pela professora Gabriela Barretto de Sá, em 2017, que recebeu apoio do Colegiado de Direito e do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (DTCS). O projeto consistiu na realização de cinco encontros quinzenais para discussão do livro “Orfeu de Carapinha: a trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo” escrito por Elciene Azevedo (1999), bem como para efetivar atividades práticas que relacionassem as discussões teóricas com o contexto local. O público-alvo da atividade eram estudantes de qualquer curso, professores(as) e a comunidade em geral. Nele,

Foram discutidos diversos temas relevantes que possuíam relação com o livro e a atuação de Luiz Gama, tais como racismo, acesso à justiça, direito à memória e à liberdade. Entendendo a extensão universitária como uma das formas de fomentar o ensino crítico para os estudantes, bem como de aproximá-los da realidade local, o projeto tem (sic) como objetivo de promover o diálogo extensionista entre a comunidade acadêmica e a sociedade civil, acerca da vida e obra de Luiz Gama, como símbolo representativo da advocacia popular. (PEDROSA, 2022, p. 49)

O projeto teve cinco resultados, descritos no Quadro 6. O primeiro consistiu na realização de um evento acadêmico com a participação da autora do livro discutido, Elciene Azevedo, e do professor Silvio Almeida, à época presidente do Instituto Luiz Gama (Figura 4). O segundo resultado foi a realização, pelos participantes do projeto, de uma intervenção nas redes sociais. Essa intervenção consistiu na coordenação de dia e horário para a postagem simultânea de foto segurando uma placa em que se lia “Quem foi Luiz Gama?”, com o objetivo de difundir o conhecimento da comunidade sobre Luiz Gama e de convidar as pessoas a participarem do evento referido anteriormente (Figura 5).

Quadro 6 – Resultados do Projeto “Coletivo Luiz Gama: Diálogos sobre Direito e Liberdade”

1º	Realização do evento “Diálogos sobre Direito e Liberdade”	Figura 4
2º	Intervenção nas redes sociais “Quem foi Luiz Gama?”	Figura 5
3º	Exposição fotográfica “Luiza Mahin e Luiz Gama: Atualizando Memórias”	Figuras 6 e 7
4º	Elaboração do livro infantil “Turma do Luizinho em: As aventuras de Luizinho”	Figura 8
5º	Criação do CAJUP Luiz Gama	Figura 9

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 4 – Realização do evento “Diálogos sobre Direito e Liberdade”

Projeto de extensão
COLETIVO LUIZ GAMA
DIÁLOGOS SOBRE DIREITO E LIBERDADE

ENCONTRO:
10/09, 17/09, 24/09,
31/09 e 08/10/2017

LOCAL/INSCRIÇÃO:
UNEB - JUAZEIRO*
19H - 21H

PÚBLICO-ALVO:
Comunidade em geral,
professores e estudantes de
qualquer curso

INSCRIÇÃO:
*Seguir o e-mail para confirmação.
**Módulo participativo em 70% das
palestras

Coordenado pelo prof. Ms. Gabriela Barreto de Sá (UNEB)
Em parceria com o prof. Dr. Silvio Luiz de Almeida (SP) e com a prof.
Dra. Eliene Azevedo (UEFS)

Inscrições gratuitas - vagas limitadas
<https://goo.gl/Forms/NPWFdUxNabbbN8G3>
087 99922-6000 | 087 99955-7040
REALIZAÇÃO: CAJUP DTCS N E COLÉGIO DE DIREITO

DIÁLOGOS SOBRE DIREITO E LIBERDADE

Palestrantes
SILVIO LUIS DE ALMEIDA Instituto Luiz Gama (SP)
ELCIENE AZEVEDO UEFS (BA)
GABRIELA BARRETO DE SÁ UNEB (BA)

15 de setembro
Local: Auditório ACM - DTCS/UNEB
Rua Edgard Chastinet, s/n
Juazeiro - BA

17:30H
Credenciamento
18:00H
Início das palestras

Inscrições gratuitas online
(link disponível através das redes sociais do CAJUP)

@caddiuneb
caddiuneb@gmail.com
(87) 988226000 | (74) 999557040

Fonte: acervo pessoal.

Figura 5 – Intervenção nas redes sociais “Quem foi Luiz Gama?”



Fonte: imagem reproduzida em rede social aberta (perfil @coletivoluizgama no Instagram)²⁷.

O terceiro resultado foi a exposição fotográfica “Luiza Mahin e Luiz Gama: Atualizando Memórias” (Figura 6). A exposição foi lançada em novembro de 2017 no Centro de Cultura João Gilberto em Juazeiro/BA, em conjunto com a exposição resultante de outro projeto de extensão da UNEB, denominado “Perfil Fotoetnográfico das Populações Quilombolas do Submédio São Francisco: Identidades em Movimento”, coordenado pela professora Marcia Guena dos Santos do curso de Comunicação Social (UNEB DCH III).

Pedrosa (2022) informa que a ideia da exposição surgiu a partir das discussões realizadas acerca da estátua localizada às margens do rio São Francisco, em uma área central da cidade de Juazeiro/BA. A estátua, denominada “Ama de Leite” ou “Democracia Racial”, é obra do artista Lêdo Ivo e foi inaugurada em 2014. Ela mostra uma mulher negra com um rosto sem feições, amamentando duas crianças cor de rosa, enquanto que, aos seus pés, há uma criança negra desnutrida com os braços estendidos (Figura 7). Após entenderem que a estátua não era uma simbolização legítima das mulheres negras, os(as) estudantes foram às ruas de Juazeiro/BA para produzir imagens dessas mulheres que fossem capazes de representá-las de forma

²⁷ Disponível em: https://www.instagram.com/p/BZHvVamFbk_/. Acesso em: 28 jun. 2023.

digna. As fotos dessas mulheres negras, obtidas com seus respectivos consentimentos, foram o conteúdo da exposição. A autora afirma que

O projeto, após discussões, entendeu a necessidade de realizar o contraponto à representação desumanizada de mulheres negras no contexto local, o qual evidencia o enraizamento da ideia de democracia racial existente no país. Enquanto exercício ao direito à memória, registrou-se as diversas faces da humanidade das mulheres, mães, avós, filhas e bisavós negras da cidade de Juazeiro. Ademais, ao reivindicar o nome de Luíza Mahin, houve uma homenagem a esta mulher negra, ex-escravizada, que viveu durante o século XIX e atuou em importantes revoltas pelo fim da escravidão. O direito à memória e a representação de mulheres negras era o tema de doutorado realizado pela professora coordenadora do projeto naquele momento, fato que determinou o direcionamento teórico do referido projeto de extensão. (PEDROSA, 2022, p. 50)

O quarto resultado do projeto foi a elaboração de um livro infantil, denominado “Turma do Luizinho em: As aventuras de Luizinho” (Figura 8), em que é retratada a trajetória de Luiz Gama por meio de uma história ritmada e lúdica. O livro, escrito e financiado pelo CAJUP Luiz Gama, busca “inspirar atuações em prol da luta por direitos, bem como de popularizar e valorizar a história de luta e resistência de Luiz Gama contra toda a violação de direitos legitimada e naturalizada pelo racismo estrutural da sociedade brasileira” (PEDROSA, 2022, p. 50). A produção é voltada para o público infantil e está descrita em maiores detalhes em Coelho e Lima (2019).

Para além desses resultados, talvez o mais importante tenha sido a formalização do grupo enquanto Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular. Por isso, ele pode ser visto como um quinto resultado do projeto de extensão, ainda que não tenha sido uma proposta formal do projeto. Após a finalização dos encontros, tal como previsto no cronograma do projeto de extensão, os(as) discentes foram convidados a formar o coletivo. Desse modo, os(as) alunos(as) que assim desejaram continuaram se encontrando para seguir com a atuação extensionista, agora sob a denominação de CAJUP Luiz Gama.

Figura 6 – Exposição fotográfica “Luiza Mahin e Luiz Gama: Atualizando Memórias”



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7 – Estátua “Democracia Racial”, na orla de Juazeiro/BA



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8 – Livro infantil “Turma do Luizinho em: As aventuras de Luizinho”



Fonte: Acervo pessoal.

Conforme aponta Pedrosa,

Com a atuação da professora Gabriela Barretto de Sá em 2017 como conselheira do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – COMPIR, representado o Movimento Antirracistas do Vale (MAV), assim como a aproximação com movimentos sociais da região de Juazeiro/BA, em especial, Comunidades Tradicionais Quilombolas através do contato com o projeto de extensão Articulação Quilombola, nasce o Coletivo de Assessoria Jurídica Popular (CAJUP) Luiz Gama, fruto do desejo compartilhado entre a docente coordenadora do projeto e dos discentes de continuar realizando extensão jurídica em prol de comunidades que estejam em processo de luta por direitos. (PEDROSA, 2022, p. 51-52)

No final de 2017, surge, então, o CAJUP Luiz Gama (Figura 9). O Coletivo passou a atuar junto a movimentos sociais e comunidades tradicionais da região, com destaque especial para as comunidades quilombolas, acompanhando casos de conflitos fundiários, auxiliando no processo de certificação e titulação das terras ocupadas, bem como realizando oficinas e praticando a educação jurídica popular. Tais atividades foram intercaladas com formações teóricas e encontros frequentes entre os integrantes, como forma de unir a teoria à prática. Apesar de não ter sido fundado especificamente para pensar o Direito e as relações raciais, a sua atuação acabou sendo intensamente marcada por essa discussão, o que torna essa

experiência relevante para este trabalho. O CAJUP Luiz Gama segue existindo até hoje e suas ações seguem reverberando resultados positivos para a consecução da equidade racial em Juazeiro/BA e região, bem como para a inserção da discussão racial no curso de Direito na UNEB DTCS III.

Figura 9 - Logo do Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama

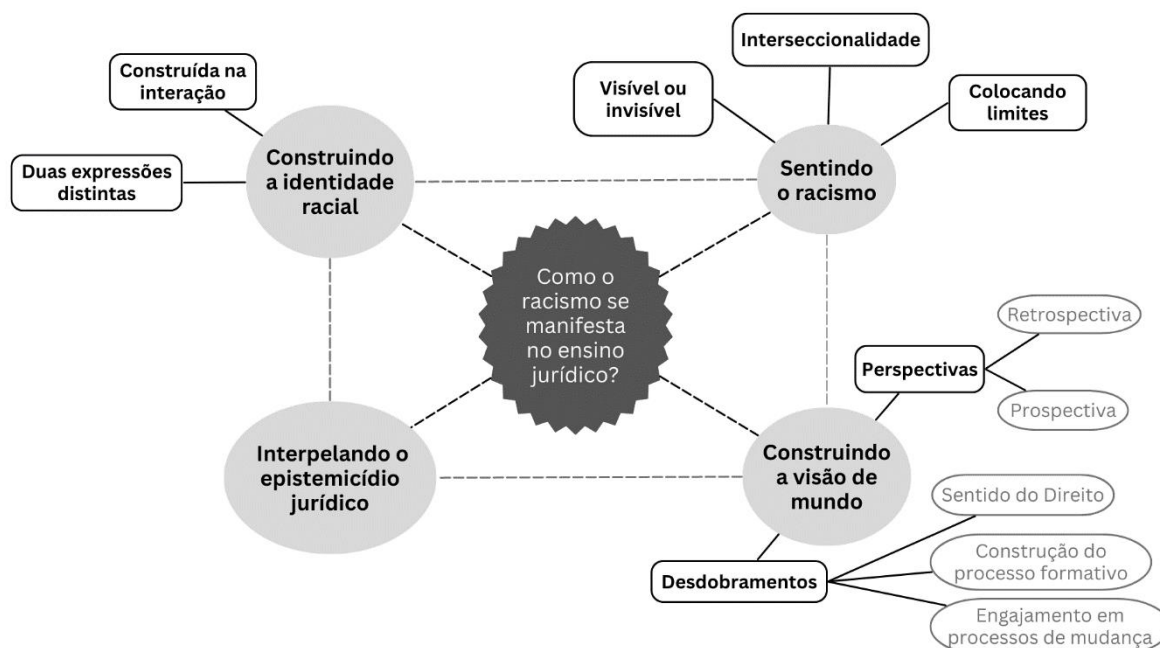


Fonte: acervo pessoal.

6.2 Categorias analíticas

A partir da análise dessas três fontes de informação, foi possível identificar quatro categorias analíticas que indicam modos pelos quais o racismo se manifesta no ensino jurídico. São elas “construindo a identidade racial”, “sentindo o racismo”, “construindo a visão de mundo” e “interpelando o epistemicídio jurídico”, ilustradas pela Figura 10. Essas categorias, que se influenciam mutuamente, articulam tanto elementos subjetivos quanto objetivos em suas construções. Os subjetivos se referem a questões cognitivas, afetivas e comportamentais que surgem nos sujeitos que compõem o processo de ensino jurídico, enquanto que os objetivos indicam problemas institucionais percebidos nos cursos de Direito.

Figura 10 – Categorias analíticas sobre o racismo no ensino jurídico



Fonte: elaborado pela autora.

A primeira categoria, “construindo a identidade racial”, informa que o processo de construção da identidade racial se dá na interação com os outros e com o mundo. As análises indicaram que há uma diferença marcante na construção da identidade negra e branca; a primeira é marcada pela *presença* da raça, ainda que esta possa ser sentida de maneira diferente pelos sujeitos, enquanto que a segunda é marcada pela *ausência* da raça, que significa que o processo de racialização de pessoas brancas não se dá de forma automática. Apesar disso, a consciência racial de pessoas brancas pode ser construída ao longo da vida a partir do letramento racial.

Foi possível perceber que esse é um aspecto importante para a compreensão do racismo no ensino jurídico, especialmente porque há indícios de que os docentes dos cursos de Direito brasileiros são majoritariamente brancos. Construir a identidade racial, atrelada à consciência e ao letramento racial, pode ser fundamental para se ver como parte do problema do racismo. Uma vez que pessoas brancas precisam passar por espaços de aprendizagem que possibilitem a construção desse conhecimento, promover momentos como esses no ensino jurídico pode contribuir para o engajamento em processos de mudança institucional.

A segunda categoria, “sentindo o racismo”, surgiu a partir da percepção do processo de construção da identidade de pessoas negras. Ela está relacionada à

capacidade de o racismo evocar sentimentos negativos e comportamentos associados àqueles, de modo que é possível que pessoas negras sintam os efeitos do racismo mesmo quando não é possível identificar situações de discriminação visíveis ou explícitas. Um exemplo disso são os sentimentos e comportamentos que emergem de se perceber enquanto exceção em um espaço de privilégio, compostos majoritariamente por pessoas brancas.

O mero fato de ser uma exceção nesses ambientes é capaz de causar dor, incômodo e não pertencimento em pessoas negras, além de comportamentos como a autocobrança e o auto acolhimento. Isso pode se agravar quando existirem outras condições estruturais em intersecção ao racismo, a exemplo do caso de mulheres negras, que também vivenciam o sexismo. Assim, a hegemonia branca em instituições não apenas é um caso de racismo institucional, como também um fator de risco para a saúde mental desses sujeitos. Isso é tão marcante para professoras negras que pode levá-las a assumir comportamentos para “colocar limites” dentro da sala de aula, como forma de se proteger ou de inibir discursos racistas.

No contexto da pedagogia engajada proposta por Freire e hooks (FREIRE, P., 2015; HOOKS, 2017), o processo de ensino e aprendizagem deve ser capaz de se comprometer com a integridade das pessoas, sejam elas professores(as) ou alunos(as). Cuidar do humano enquanto ser de corpo, mente e espírito é tão importante quanto cuidar dos processos cognitivos. Por isso, atentar para a dimensão visível e invisível do racismo, dentro e fora da sala de aula, é essencial para a construção de um ensino jurídico antirracista. É preciso investigar quais elementos, situações e eventos contribuem para a percepção do curso de Direito como um não lugar, e quais estratégias podem ser pensadas para combatê-los. Além disso, essa é uma questão que pode estar relacionada a outros problemas, como a evasão, temática que exige novas pesquisas.

A terceira categoria, “construindo a visão de mundo”, de certa forma está presente nas categorias anteriores, mas apresenta questões particulares que justificam a sua apresentação enquanto categoria própria. Ela aponta a experiência como situação de aprendizagem, capaz de moldar e conformar a visão de mundo do sujeito. Nela, são destacadas tanto uma perspectiva *retrospectiva*, relativa à percepção de eventos anteriores como marcantes na construção de determinada visão de mundo, quanto *prospectiva*, no sentido de evidenciar a experiência como elemento pedagógico importante para a construção de determinado conhecimento.

Relacionando-a às categorias anteriores, é possível perceber que a experiência é marcante para a construção da identidade racial, e que “sentir o racismo” é, em si, uma experiência capaz de orientar a visão de mundo. Além disso, foi possível perceber que a visão de mundo pode contribuir para a construção de sentido do Direito e do processo formativo, assim como no engajamento em processos de mudança. Desse modo, conhecer a perspectiva dos docentes e discentes pode ser uma estratégia importante para pensar atividades intencionadas de construção do processo formativo.

Para o objetivo aqui proposto – refletir sobre o racismo no ensino jurídico –, “construindo a visão de mundo” evidencia a importância de pensar o ensino, a pesquisa e a extensão como situações de aprendizagem. Isso significa que cada um desses momentos pode e deve ser pensado de modo a oferecer ambientes propícios à construção do conhecimento pretendido, a exemplo do letramento racial e da identidade racial anteriormente mencionados. Diante desse objetivo, a extensão ganha ênfase particular, pois possibilita, a princípio, experiências mais imersivas do que o ensino e a pesquisa. Nesse sentido, é relevante pensar sobre a curricularização da extensão, uma vez que ela retira a extensão do âmbito da discricionariedade discente em participar ou não de atividades dessa natureza. Esse é um debate complexo e que exige maior reflexão, principalmente para amadurecer modelos de extensão capazes de possibilitar, dentro do ensino jurídico, situações de aprendizagem sobre o racismo.

Por fim, a categoria “interpelando o epistemicídio jurídico” está relacionada às ações docentes e discentes de interpelação do racismo no saber e na formação jurídica. A partir dela, é possível notar que o racismo não apenas se manifesta na subjetividade dos sujeitos, mas também nos procedimentos e nas rotinas institucionais, além de assumir particularidades na formação jurídica. Essa categoria enfatiza não apenas a importância do engajamento discente e do apoio docente para a construção de processos de mudança dentro das instituições, como também a força dessas ações enquanto formativas por si só. Assim, a ação intencionada dos sujeitos que compõem a formação jurídica pode ter desdobramentos formativos que irradiam por todo o curso de Direito.

Interpelar o epistemicídio jurídico pode assumir diversas formas e modelos. Nas informações analisadas, essa ação apareceu na escrita da mensagem do convite de formatura, na formação de coletivos estudantis, na proposição de intervenções, e

na realização de extensão e de pesquisa dentro do curso de Direito, com destaque especial para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso dos discentes. Uma vez que este momento oferece mais espaço para a autoria e a autonomia discente, ele é propício para o surgimento da interpelação ao epistemicídio jurídico. “Epistemicídio jurídico”, aqui, representa o silenciamento de saberes e de sujeitos não brancos no campo do Direito.

Relembrando o que afirma Nilma Lino Gomes (2017), a agência do Movimento Negro Educador se manifesta no aumento da produção de pesquisas acadêmicas sobre racismo. Nesse sentido, é possível interpretar que a força desse Movimento se revela dentro dos cursos de Direito a partir desses comportamentos interpeladores, que atuam na construção de visões de mundo e provocam a construção de conhecimentos que questionam e rompem com a epistemologia hegemônica, ao mesmo tempo em que constroem epistemologias outras, alinhadas com a superação do racismo e com o fim da violência.

Essas quatro categorias apresentadas acima estão interrelacionadas e se condicionam mutuamente. Elas oferecem possibilidades interpretativas para a compreensão do racismo no ensino jurídico, que nem se esgotam na subjetividade, nem se restringem a aspectos objetivos, pois compreendem o processo formativo como um todo. Abaixo, cada uma das categorias será detalhada e relacionada às informações construídas a respeito das narrativas docentes e dos processos vividos pela UEFS e pela UNEB.

6.2.1 *Construindo a identidade racial*

“Eu sou uma pessoa... eu sou... é... parda, né?
E meu fenótipo... ele não deixa transparecer
que minha família é majoritariamente preta.”

(Selma, mulher negra e professora de Direito)

A identidade racial é construída na *interação*. Nesse processo se articulam elementos histórico-culturais, a história particular do sujeito e as experiências e vivências desse sujeito perante outras pessoas e o mundo. Essa interação marca e constitui a tensão entre significado e sentido da “raça” (SCHUCMAN; GONÇALVES, 2020), isto é, entre aquilo que está posto na cultura e aquilo que é apropriado, em termos de subjetividade, por cada sujeito. Isso ficou visível nas diferentes

experimentações da identidade racial pelos(as) sujeitos(as) participantes da pesquisa, demonstrando que, apesar de não poder ser livremente escolhida, essa dimensão da identidade pode receber atribuições de sentido distintas. Foi possível identificar duas expressões da construção da identidade racial, sendo a primeira relativa à identidade negra e a segunda à identidade branca.

A identidade negra é marcada pela percepção positiva da raça. Ou seja, a raça está presente enquanto identidade, ainda que essa presença possa assumir sentidos diferentes, que irão variar de acordo com a interação do sujeito com o outro e com o mundo. As narrativas de Ana e de Selma foram representativas dessa relação particular com a raça. Ambas são mulheres cis, heterossexuais, católicas praticantes, nordestinas, de meia-idade e professoras de Direito. As duas cresceram em famílias interracialis, com boas condições financeiras e foram incentivadas desde cedo a estudar e a construir uma carreira profissional. Contudo, as semelhanças não se repetem quanto à experimentação da identidade racial.

Para Ana, o perceber-se negra está presente desde os primórdios de sua existência. Essa dimensão da sua vida emerge quando ela narra ter vindo de um ambiente de privilégio, nos quais notava ser a exceção. Vinda de uma família interracial, ela teve contato com pessoas negras e brancas desde a infância, mas o que a inquietava era ser a única pessoa negra nos espaços que frequentava. E quando identificava pessoas negras semelhantes a ela, essas pessoas estavam em situações de maior vulnerabilidade social, ou em funções menos valorizadas, a exemplo dos serviços gerais. Era como se esses espaços a enviassem mensagens subliminares, mas persistentes, de que ela estava ocupando um lugar que não lhe cabia. Para Ana, não é que ser negra cause muitas dores, mas o fato de o racismo – associado ao sexismo – existir e persistir na sociedade lhe traz uma dimensão complexa de sentimentos; em suas palavras, perceber que era a única ou uma das únicas nos espaços que frequentava provocou “muitas dores e muitas coisas”. Ana sentiu o racismo ao longo da sua trajetória.

Ela afirma:

Na verdade, eu sempre senti esse incômodo, em todos os espaços que eu fui. Por que que eu destaquei que eu, que eu vim de espaços de privilégio? Porque nesses espaços de privilégio, eu sempre, eu, meu pai, por exemplo, que somos pessoas pretas, nós sempre somos as exceções desses, desses ambientes, entendeu? Tem poucas pessoas pretas, e as pessoas pretas que tem, elas sempre estão em

serviços gerais, seja nos hotéis que a gente frequentava, seja nas viagens que a gente fazia, nas escola que eu frequentava, então, por exemplo, eu sempre estudei em escola particular, as três escolas que eu te falei, e sempre eu me questionava, desde criança, na verdade, eu questionava aos meus pais, sempre eu questionei, minha mãe sempre fala disso, porque que nesses espaços eu era uma das únicas, sabe? [...] E eu questionava isso dentro da minha família também, né, porque assim, a minha família, a minha família materna é uma família muito grande e é uma família de, ali, 90% de pessoas brancas, né, tanto que eu sou a única neta preta da minha vó materna, entende? Na minha família paterna não, todo mundo, é, a maioria dos meus primos, dos meus avós, são pretos, são negros, né? Mas na minha ma... na minha família materna não. Então eu sempre questionei, nesses espaços, porque eu sou uma das únicas pessoas nesses espaços, e isso causa muitas dores, causa muitas coisas, assim, a gente percebe muitas coisas que a gente passa por isso. (ANA, 2022, n.p.)

Para Selma, a experiência foi radicalmente diferente. Apesar de a raça também estar evidente na construção de sua subjetividade, ela se vê como mulher parda e acredita não ter sido vítima do racismo, algo que ficou evidenciado em sua narrativa. Em determinado momento da entrevista, ela afirma: “[e]u não fui vítima [do racismo], mas meu irmão caçula foi, e eu discuti com muita gente por causa disso” (SELMA, 2022, n.p.). A sua menção à raça só foi explícita quando foi questionada a esse respeito, ainda que também tenha crescido em uma família interracial, com mãe negra e pai branco. Contudo, foi possível perceber que o racismo também atravessa a sua vivência, na medida em que ela manifesta raiva e indignação diante de situações racistas dirigidas a seus familiares, algumas delas envolvendo o questionamento da veracidade dos seus laços biológicos. Selma se entende como pessoa parda, e, apesar de não se reconhecer como “vítima”, ela também *sente* o racismo. Desse modo, o processo de “sentir o racismo” representa uma categoria analítica específica, que será analisada no próximo tópico. Selma afirma:

Eu sou uma pessoa... eu sou... é... parda, né? E meu fenótipo... ele não deixa transparecer que minha família é majoritariamente preta. Então eu tenho uma tia que mora comigo, quando eu apresento minha tia como minha tia, as pessoas não... acham que é tia por adoção, porque minha tia é preta, e não é por adoção. Minha mãe era preta, né, e eu não sou adotada, né. Meu pai é que era branco. Meu pai casou com uma mulher preta, então meu irmão caçula é preto e eu e meu irmão do meio não temos a aparência, não transparece a nossa origem preta, então outra coisa que eu não vivi na pele, que eu não senti, que não aconteceu comigo, foi nada referente à questão racial, nada. Exceto presenciar as pessoas sendo racistas, e as pessoas racistas tentarem me incluir no coro do racismo e eu lembrá-las

gentilmente “minha mãe é preta, minha família é preta, eu sou preta. Você não tá me enxergando, mas eu sou. Talvez a minha pele não seja tão preta quanto meu genótipo, mas a minha origem é preta, então não me inclua no seu discurso racista”, né. Eu não sou racista, não teria cabimento lógico para o racismo numa pessoa como eu, não com a minha família, né? (SELMA, 2022, n.p.)

Uma questão relevante que surge da experiência de Selma é a importância de compreender o contexto geográfico e sociocultural em que a pessoa atribui sentido à raça. No caso dela, ainda que não tenha sido possível identificar qual o perfil racial da cidade onde reside, nota-se que se trata de uma região com forte presença de comunidades tradicionais, inclusive quilombolas, que garantem à população um perfil diverso e com forte presença de pessoas não brancas. Essa característica geográfica referente à presença quilombola se repete no Nordeste²⁸ como um todo. De acordo com o Censo 2022, essa região abriga mais de 905 mil pessoas quilombolas, que representam em torno de 68,2% do total dessa população no Brasil, o que torna o território nordestino o com maior presença quilombola do país. Em segundo lugar está o Sudeste, com 182 mil pessoas quilombolas, número bem inferior à cifra do primeiro lugar (NINJA, 2023). Assim, acredito que esse contexto geográfico possa impactar na forma de Selma experimentar o racismo. Essa vivência poderia ser completamente distinta caso ela residisse em outros ambientes geográficos e socioculturais que apresentassem perfis raciais mais embranquecidos.

Quando Selma se refere à sua filha, fica evidente o caráter relacional, contextual e histórico do racismo. Ao ser comparada com esta, que tem a pele mais clara que a sua, Selma passa a ser a pessoa mais distante do ideal fenotípico branco:

Minha filha caçula branca, então muita gente perguntou se era minha filha mesmo. “É sua filha?” “Não, não é não, é uma cegonha que eu adotei. Eu estou criando. É minha filha não”, claro que é minha filha! Lógico que é minha filha. Você acha que eu roubei a criança? Que eu troquei na maternidade? Não, é minha filha. É minha filha. (SELMA, 2022, n.p.)

Esse cenário também desperta o interesse em conhecer as demais mulheres negras, docentes em cursos de Direito da região, identificadas por meio do formulário de pesquisa. Isso porque, no formulário, aglutinei as opções “preto(a)” e “pardo(a)” em

²⁸ A opção por não trazer dados do estado onde Selma vive e, assim, fazer uma comparação mais próxima da sua realidade, se dá em razão do cuidado ético para não a identificar.

uma única opção, “negro(a)”, e localizei sete mulheres negras. Porém, diante das informações encontradas, é interessante que próximas investigações utilizem a distinção entre “preto(a)” e “pardo(a)”, uma vez que diferentes experiências de raça foram percebidas. Como as demais mulheres identificadas experienciam o racismo? Como elas construíram sua identidade racial? Conforme será analisado mais adiante, essas experiências podem ter papel fundamental na determinação do engajamento em processos de mudança, na construção do processo formativo em sala de aula e até mesmo na avaliação da efetividade da política de cotas raciais para a construção de um ambiente diverso nas universidades, no qual efetivamente se identifiquem pessoas *pretas e pardas*.

Mas a construção da identidade racial não se dá somente para pessoas negras. Essa também é construída por pessoas brancas, mas em um processo completamente diferente do vivido por aquelas. Notei que a minha trajetória de vida é representativa desse processo. Vinda de uma família quase integralmente branca e de olhos claros, apenas por volta dos vinte anos de idade entendi a raça como um fator marcante da pessoa que sou, graças ao letramento racial construído na universidade. O conceito de “letramento racial” diz respeito ao processo de “mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar” (FERREIRA, A. de J., 2014, p. 250). Ou seja, é um processo que vai além da conscientização, pois envolve a autocompreensão do sujeito, em um movimento capaz de gerar não apenas aprendizagem, mas também envolvimento, engajamento e desenvolvimento.

A construção da minha identidade racial não foi, portanto, automática: foi aprendida, de modo intencional, por meio da agência de sujeitos engajados na discussão das relações raciais e do racismo. Ainda que esse processo não seja capaz de desfazer o lugar social da branquitude (BENTO, 2022), ele é capaz de construir um lugar epistêmico (GROSFOGUEL, 2008) comprometido com o fim do racismo. A construção da identidade racial, associada ao letramento racial, pode, assim, implicar na construção da visão de mundo do sujeito, algo que será aprofundado no subtópico 6.2.3, “Construindo a visão de mundo”.

Além disso, na minha experiência pessoal, a construção da consciência racial foi capaz de modificar o meu posicionamento perante minha história, minha família e minha origem. Venho de uma pequena cidade no interior de Pernambuco, chamada

Dormentes, que atualmente tem pouco mais de dezoito mil habitantes. Meus pais fazem parte da primeira geração de suas famílias que conseguiu relativo conforto para viver. Ainda jovens, migraram da roça para a cidade e ascenderam socialmente por meio do comércio. Meus avôs foram agricultores e pecuaristas e minhas avós foram donas de casa. São pessoas que conviveram com a seca, com a falta e com os tempos difíceis do sertão pernambucano, mas resistiram e sobreviveram à escassez e reinventaram modos de viver e existir. Para mim, os conhecimentos aprendidos a partir da agência do Movimento Negro Educador (GOMES, N. L., 2017) me ensinaram muito mais do que o reconhecimento da minha raça: levaram-me a recuperar a importância das minhas raízes e a valorizar a minha ancestralidade.

A construção da minha identidade racial provocou uma necessidade de olhar *para dentro*. Essa foi uma postura de perceber como o racismo atravessava a minha existência e cobrava o preço pelo privilégio branco que oferece. A lógica da opressão é sorrateira e se espalha por gostos, preferências, afetos e escolhas, de modo que o padrão de humanidade ditado pelo racismo se aplica até para pessoas brancas. Uma vez que só há uma humanidade possível, não há pluralidade no “ser branco” ditado pela branquitude. Assim, pude sentir que usufruir de um privilégio racial é, também, assumir doses de desumanidade em minha própria existência.

Certamente, essas experiências podem ser demasiado pessoais para embasar reflexões genéricas. Como demonstrado nas experiências de Ana e Selma, os processos de construção da identidade são múltiplos e podem evocar sentimentos e comportamentos distintos, de modo que outras pessoas brancas podem viver a percepção da própria raça de forma diferente. O que fica, contudo, é a potência em oferecer espaços para a construção da identidade racial, que promovam o letramento racial, a partir dos quais seja possível construir conhecimentos sobre o racismo, sobre as relações raciais e sobre si mesmo.

A experiência da UEFS agrega importância a essa tarefa. Isso se evidencia a partir do processo de aplicação de formulário elaborado pela Comissão de Direito e Relações Raciais para realizar um diagnóstico da consciência da questão racial por parte dos docentes. O formulário, que recebeu o título “Diagnóstico de Avaliação da Consciência Étnico-Racial do Colegiado de Direito da UEFS”, continha onze quesitos fechados acerca da percepção da própria raça e do racismo na sociedade, e foi aplicado em um universo de trinta professores. Desses, apenas quinze responderam. A Comissão interpretou esse baixo engajamento docente como um “silêncio

eloquente”, em que “metade do corpo docente não deu suficiente importância ao trabalho de diagnóstico empreendido pela Comissão, visto que optaram por sequer responder às questões” (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 64). O que esse nível de adesão aponta em termos de consciência e letramento racial? Essa é uma questão em aberto, que pode suscitar novas investigações.

Além disso, destaca-se a primeira pergunta do formulário: “você já pensou alguma vez em sua cor/raça?” Das quinze respostas obtidas, uma afirmava nunca ter pensado; quatro que pensava de vez em quando; nove que pensava todos os dias; e uma que afirmava pensar apenas quando algum caso de racismo/discriminação tem destaque na mídia. A 11ª pergunta, por sua vez, questionava qual a declaração étnico-racial do(a) respondente. Onze se declararam brancos(as), três negros(as) e uma pessoa marcou a opção “não sei”. Essas informações, relacionadas à falta de resposta de metade dos professores e à centralidade do racismo na conformação da realidade brasileira e da própria UEFS, podem indicar que a compreensão da identidade racial desses professores ainda carece de aprofundamento.

As questões trazidas pelo Relatório Final (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021) possibilitam pensar qual a relação entre tal consciência racial, atrelada ao letramento racial, e a assunção de uma “postura conservadora” e da utilização de “modelos convencionais/tradicionais de ensino” por parte dos docentes (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 13). Assim, a partir das informações reunidas no Relatório, a Comissão propôs a realização de capacitação docente referente ao debate étnico-racial, em caráter permanente e continuado. Essa capacitação pode ter o condão de atuar como uma interação social intencionada, capaz de promover a construção da identidade racial nos sujeitos. Por sua vez, tal processo pode desencadear posturas, atitudes e ações mais conscientes em termos de relações raciais, tanto dentro como fora do ensino jurídico. Em termos de conteúdo, a Comissão aponta que a formação deve se voltar para

a discussão sobre os conceitos basilares (raça, racismo, relações raciais, etnia/pertencimento étnico, etc.), a legislação brasileira acerca do tema e a importância de trabalhar tais questões, inclusive em seus recortes mais específicos e aprofundados no interior dos componentes curriculares lecionados por cada docente, relacionando-as com as referências bibliográficas, com as contextualizações históricas e, por fim, com as implicações concretas das relações raciais na juridicidade. (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 70).

Desse modo, a categoria “construindo a identidade racial” diz respeito ao processo de construção da própria identidade racial, que se dá na interação com os outros e com o meio. Para pessoas negras, essa identidade é marcada pela *presença*, ainda que possa ser percebida de maneiras distintas. Para pessoas brancas, por sua vez, ela é marcada pela *ausência*, mas pode ser construída de forma consciente e intencionada a partir do letramento racial. Uma vez que professores brancos são a maioria nos cursos de Direito, a exemplo da UEFS, possibilitar espaços para a construção dessa identidade racial e de outros saberes a respeito das relações raciais aparece como elemento potente para proporcionar maior consciência diante do racismo, o que pode promover a transformação de padrões dentro do ensino jurídico.

6.2.2 *Sentindo o racismo*

“É como que se você estivesse pedindo licença o tempo todo para estar nos lugares, quando na verdade você não precisa, sabe?”

(Ana, mulher negra e professora de Direito)

Como destacado na categoria anterior, foi possível perceber que as mulheres negras entrevistadas sentiram o racismo, ainda que de maneiras distintas. “Sentir o racismo” diz respeito à capacidade de o racismo evocar sentimentos negativos e comportamentos atrelados a esses sentimentos, que não necessariamente guardam coerência com aquilo que se materializa no cotidiano. Isso significa que o racismo é capaz de agir tanto em uma dimensão *visível* quanto *invisível*, ou seja, pode ou não estar relacionado à discriminação contra pessoas negras, e o sujeito que o sente pode ou não ter consciência do racismo. Foi possível perceber diferenças na profundidade desses sentimentos e na maneira como eles se manifestam, a depender da trajetória, das experiências prévias e da forma de se perceber quanto à raça.

Dessa forma, para Ana, o processo de sentir o racismo é evidente e marcante em sua narrativa. Ele tem forte relação com o fato de ser a exceção em ambientes de privilégio, de modo que, ao menos com relação aos espaços universitários, não se percebe coerência entre os sentimentos relacionados à raça e as experiências vividas nesses ambientes. Como foi apresentado no tópico anterior, desde pequena ela percebeu que não havia muitas pessoas semelhantes a ela nos espaços que frequentava, e, quando notava essas pessoas, elas estavam sempre em posições de

maior vulnerabilidade e menor prestígio. Na faculdade de Direito, essa percepção se repetiu: era uma das únicas alunas negras, e, atualmente, é uma das únicas professoras negras na instituição onde leciona. Para ela, perceber isso evoca dores, incômodos e questionamentos, ao mesmo tempo em que a leva a duvidar de si mesma, a pensar que não deveria estar naquele lugar, a se cobrar em ser boa o suficiente e a, conseqüentemente, precisar colocar limites e praticar a autoafirmação e o auto acolhimento para permanecer nesses espaços. Ela afirma:

É mais uma vez aquela pergunta, né? Por que eu sou uma das únicas desse ambiente? Por que eu sou uma das únicas que estou nesse ambiente, né? Por que não existem outras pessoas nesse ambiente assim como eu? Então... é... as vezes é difícil, assim, sabe? Você... você... É como que se você estivesse pedindo licença o tempo todo para estar nos lugares, quando na verdade você não precisa, sabe? Eu estava outro dia conversando com um amigo, com [nome do amigo], ele trabalha comigo, e tal, e a gente dizendo as vezes que a gente chega em espaço de privilégio e que a gente é a única pessoa negra dali e a gente se sente menor. E muita gente, a gente tem que respirar e dizer “eu não posso me diminuir aqui, eu não posso achar que eu não posso estar aqui”, então a gente tem que estar se acolhendo pra tentar estar naquele lugar, então é mais ou menos isso que acontece, muitas vezes, né? É mais ou menos isso. E eu não sei se... é...se muitas vezes eu... eu... tenho que ter uma postura mais... é... que as pessoas falam, “ah, a mulher é muito... a mulher é muito brava”, as vezes eu tenho essa fama de muito brava, não sei o que, mas... pra gente, muitas vezes, é... existir nesses lugares, a nossa presença ela tem que ser marcante. É como se a gente tivesse que... estar tentando provar o tempo todo que a gente está lá, entende? Então, assim, é... eu vivenciei poucas situações de desrespeito com alunos, com alunos, é, com alunos. Porque eu sempre tive essa postura de acolher os alunos, mas eu sempre fui muito, é, limitadora, “daqui você não pode passar, daqui você não pode fazer, até aqui é só o seu lugar”, sabe? Eu tenho... eu tenho uma relação muito boa com aluno, de amizade, tratar bem, mas eu acho que a gente sempre tenta se proteger, muitas vezes por causa disso. E eu percebo que comigo e com outras pessoas também, principalmente com mulheres, na universidade, não só o fato de ser mulher negra, mas na universidade a gente sente enfrenta muito machismo, né, a gente enfrenta muito machismo, principalmente por parte dos alunos e das alunas, a gente enfrenta muito isso. Os alunos eles tentam, sabe? Avançar, quando você é mulher, e a gente tem que ser muito... você, pra não deixar eles passarem, e não é fácil essa postura sempre. Não é fácil, as vezes ela é dolorida. E é mais ou menos isso. (ANA, 2022, n.p.)

A dor sentida por Ana é fruto do racismo. Ela emerge da percepção de que é uma das únicas pessoas negras nos espaços que frequenta, o que passa a mensagem sutil e silenciosa, mas persistente, de que aquele não é um espaço para

pessoas como ela. Essa dor entra em conflito com o sentido atribuído por ela à formação universitária e a sua profissão docente, bem como com às experiências vividas nesses ambientes. A sua trajetória acadêmica como aluna do curso de Direito, por exemplo, foi resumida pela palavra “felicidade”; tornar-se professora, por sua vez, foi a realização de um sonho. Com relação ao ambiente de trabalho onde atuava na época da entrevista, Ana o descreveu como ambiente de saúde, de paz, onde cultivou laços de amizade com colegas e desenvolveu boa relação com alunos. Na sua narrativa, não aparecem situações explícitas de discriminação racial; contudo, o racismo está lá.

O Quadro 7 abaixo destaca a incoerência vivida por Ana, que experiencia sentimentos positivos na sua trajetória acadêmica e profissional, mas sente o racismo de forma constante e dolorosa. Trata-se de um conjunto de sentimentos e comportamentos que indicam a força do racismo na existência do sujeito negro e que marcam a construção da sua subjetividade. Isso aponta para a relevância da representatividade e da diversificação na composição dos espaços sociais, o que dá centralidade às políticas de cotas raciais e a outras ações para ingresso e permanência de pessoas negras em cursos universitários. Além disso, indica que a saúde mental de pessoas negras que ocupam tais espaços precisa receber um olhar diferenciado e atento, em razão das peculiaridades subjetivas experienciadas.

Quadro 7 – Incoerência entre a materialidade narrada e a experiência sentida e vivida

Experiência concreta no ambiente de estudo/trabalho	Sentimento e conduta pessoal
Felicidade Sonho Paz Saúde Amizade com colegas de profissão Poucas situações de desrespeito com alunos Relação boa com alunos	Dor Incômodo persistente Cansaço Autoproteção Autocobrança Colocando limites Estando onde não deveria Se acolhendo Se autoafirmando Compartilhando experiência Estando na defensiva Enfrentando o machismo

Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, Ana menciona ter “fama de brava” por assumir uma postura limitadora com os alunos, mesmo tendo vivenciado poucas situações de desrespeito.

Assim, sua atitude de colocar limites – que pode ser vista como uma postura defensiva perante o racismo – é interpretada como “braveza”, o que pode estar relacionado à dimensão de gênero que a atravessa. Bonelli (2021) encontrou percepções semelhantes em professoras do curso de Direito que precisavam lidar com suas emoções de modo a manejar a expectativa social do perfil docente. Essas docentes, atravessadas pela raça e pelo gênero, eram questionadas quanto à legitimidade da sua autoridade, ora sendo classificadas a partir do estereótipo de “boazinha”, ora no de “dura”, dualidade não percebida perante professores homens e brancos.

É possível perceber, portanto, que o racismo se intersecciona com outros marcadores sociais da diferença, produzindo violências particulares nos sujeitos. Isso se destaca na mensagem do convite de formatura de Luciéte, estudante quilombola do curso de Direito da UEFS²⁹. Ela afirma ter sobrevivido à exclusão, ao assédio, ao machismo, ao sexismo, à misoginia e ao racismo velado e institucional, que dirigiam a ela olhares de descrença, de indiferença, de desdém e escárnio. Assim como Ana, ela também se sente ocupando um lugar que não deveria; entretanto, a estudante se dirige especificamente ao curso de Direito para afirmar que pessoas como ela – mulher, preta, pobre, rural e quilombola – encontram nesse curso um *não lugar* (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021). A experiência de Luciéte, que agrega o olhar de uma estudante quilombola diante de um modelo hegemônico de educação, aprofunda a dimensão do processo de sentir o racismo no curso de Direito. Sua narrativa evidencia a imprescindível tarefa de também estudar o racismo no ensino jurídico a partir da perspectiva quilombola, algo que poderá ser realizado em trabalhos futuros.

Já com relação à experiência de Selma, foi possível perceber que ela sente o racismo. Ele também atravessa sua subjetividade e seus modos de agir em determinadas situações, ainda que de forma mais sutil do que o percebido nas narrativas de Luciéte e de Ana. Essa dimensão aparece principalmente quando Selma é interpelada a respeito da veracidade dos seus laços familiares biológicos: a sua tia é realmente sua tia? E a sua filha é mesmo sua filha? Selma também sente o racismo ao vivenciar a discriminação dirigida “aos seus”, o que acontece, por exemplo, quando nomeiam o seu irmão de maneira estereotipada e racista, o que a leva a confrontar esses discursos, a questioná-los e a interrompê-los.

²⁹ A mensagem na íntegra está disponível no tópico 6.1.2.

Em minha perspectiva, percebo uma dinâmica racista em funcionamento, ditando os lugares que podem ou não ser ocupados e evocando afetos, cognições e comportamentos nos sujeitos. No caso de Selma, essas situações a deixam profundamente irritada, incomodada e sem paciência. Para ela, não há lógica em ela ser racista, porque isso significaria negar “o seu mundo inteiro”, ou seja, o ambiente em que nasceu, cresceu e viveu. Ela vivencia sentimentos de irritação, confusão e incômodo e assume posturas combativas. Isso se reflete na assunção de um posicionamento, dentro do ambiente de trabalho, contra o racismo e contra outras formas de violência, mesmo afirmando ter uma boa relação com colegas e alunos e de não mencionar nenhuma situação de discriminação racial. O ato de se posicionar pode ser visto como uma forma de colocar limites dentro da sala de aula, o que a aproxima do relato de Ana. Selma pontua:

Eu levo muito essa minha linha de pensamento para a sala de aula cotidianamente. Talvez isso iniba o discurso do preconceituoso. Então o estudante, eu tenho... a minha trajetória como professora de ensino superior, graças a Deus não tem registros de, é, falta de respeito de estudante, agressividade, graças a Deus eu não tenho esses registros. De maneira geral, o estudante respeita o professor. Então se o professor tem um determinado posicionamento, e ele é contrário, eu acho que ele evita muito falar, eu acho que inibe. Então quando eu levanto a minha voz e falo sobre o Princípio da Isonomia na Administração Pública e o alcance dessa isonomia, para abarcar aí pretos, é... LGBTQIA+, mulheres, pessoas com deficiência, quando eu falo do Princípio da Isonomia e manifesto a minha incondicional discordância do ponto de vista do racista, eu acho que se tiver algum racista na plateia assistindo aula, eu acho que ele cala. Eu acho que ele se sente inibido para se manifestar. Talvez se eu entrasse na sala e trouxesse um discurso de tolerância com racismo, talvez o racista se sentisse à vontade para se manifestar. (SELMA, 2022, n.p.)

Portanto, a categoria “sentindo o racismo” se refere aos sentimentos, comportamentos e cognições evocados em razão da experiência do racismo, que podem ser conscientemente percebidos pelos sujeitos ou não. O elemento gerador desses sentimentos, comportamentos e cognições pode ser visível, a exemplo de situações de discriminação racial, mas também pode ser “invisível”, isto é, não ter coerência direta com as experiências concretas vivenciadas nos ambientes frequentados. O ambiente de trabalho pode ser bom, saudável e amigável, mas ainda assim pode evocar dor, sofrimento e tristeza.

Como consequência, determinados espaços são colocados e sentidos como um “não lugar” para pessoas negras. Um dos fatores capazes de ensejar tais situações é a pouca ou nenhuma presença de pessoas negras em espaços e posições valorizados e prestigiados socialmente, a exemplo de universidades (seja como estudante ou como professor) e de cargos de poder. Essa categoria também aponta para a interseccionalidade do racismo com outros marcadores sociais da diferença, em especial o gênero, que denota a particularidade da vivência dos sujeitos. Além disso, para as professoras, “sentir o racismo” também implica na assunção de posturas limitadoras como forma de se defender e/ou de inibir discursos racistas.

6.2.3 *Construindo a visão de mundo*

“Então eu saí da minha bolha, [...] e eu vi o mundo, e [...] até hoje a coisa mais importante da minha vida foi ver o mundo e não ficar dentro de uma caixa.”

(Ana, mulher negra e professora de Direito)

A categoria “construindo a visão de mundo” destaca que as experiências são situações de aprendizagem. Construir a visão de mundo propõe que não nascemos com opiniões, crenças e valores formados, pois estes são forjados na interação social, em meio à história e à cultura. A partir dela, podem ser visualizados dois momentos: o primeiro diz respeito à centralidade da experiência para a construção da visão de mundo; e o segundo se refere aos desdobramentos de tal processo, em termos de construção de sentidos, de desenvolvimento de afetos e de possibilidades de comportamento. Esses dois momentos serão analisados neste subtópico. Mas antes, é preciso destacar que não é o objetivo deste trabalho traçar relações de causa e efeito entre determinado acontecimento e posições afetivas, cognitivas e/ou comportamentais, mas sim destacar a experiência enquanto possibilitadora da aprendizagem.

O primeiro momento está focado na construção da visão de mundo pelo sujeito. Foi possível notar tanto a força das experiências vividas como construtoras da visão de mundo das participantes da pesquisa, quanto a relevância de utilizar, consciente e intencionalmente, a experiência como situação de aprendizagem para contribuir com a construção de visões de mundo antirracistas. Assim, esse processo pode ser visto

em uma perspectiva *retrospectiva*, que parte de visões de mundo já construídas e analisa como elas foram formadas, e em uma perspectiva *prospectiva*, em que se pensa na utilização da experiência como elemento formativo para construir futuras visões de mundo.

A perspectiva retrospectiva, que destaca as experiências vividas previamente como marcantes para a construção da visão de mundo, esteve presente tanto na narrativa de Ana quanto na de Selma. Para Ana, a construção da sua visão de mundo esteve associada e, aparentemente, em contraposição ao fato de ter crescido em um ambiente de privilégio. Ela afirma que nunca viveu dificuldades, especialmente financeiras, mas sempre gostou de participar de movimentos da sociedade, o que a colocou em contato com demandas de dignidade vindas de grupos como os de pessoas negras, pessoas pobres e de mulheres em situação de violência doméstica. Isso pode ser percebido no trecho abaixo:

Eu sempre... é... fui criada num ambiente de privilégios. [...] mas... é... eu sempre gostei de participar da sociedade, de movimentos da sociedade [...] desde a adolescência eu participo de muitos movimentos dentro da sociedade em busca, por exemplo, de maior igualdade para negros, em busca de maior igualdade para as sociedades mais pobres, em busca de combater a violência doméstica. [...] Eu nunca tive grandes dificuldades, sobretudo financeira, porque eu acho bem importante a gente destacar isso, assim, porque quando a gente destaca isso, a gente percebe de onde essa pessoa veio, porque que ela tem uma visão, é... qual a visão dela, que a gente, acho que a gente consegue perceber isso muito, assim. Então, assim, eu sempre tive uma vida muito privilegiada, sabe? E... e é isso. (ANA, 2022, n.p.)

Em seguida, ela pontua que

[...] desde criança eu participo de alguns grupos, né, então eu entrei no grupo chamado Filhas de Jó. Esse grupo, essa... essa organização é uma organização para mulheres e é uma organização internacional, ela é um dos braços da Maçonaria, e isso me... isso mudou muito a minha forma de ver o mundo, porque dentro das Filhas de Jó, a gente trabalhava muito as questões sociais, de ir para lugares, de ajudar pessoas, de trabalhar com filantropia, de trabalhar diretamente com pessoas em situação de vulnerabilidade, então isso me trouxe uma visão muito ampla sobre a vida, sabe, isso influenciou diretamente na minha visão, na minha forma de viver, então isso me trouxe um impacto muito grande, e eu percebo isso. Então eu saí da minha bolha, né, e isso foi muito importante pra mim, e eu vi o mundo e ver o mundo, pra mim, foi a coisa mais importante, para mim até hoje a coisa mais

importante da minha vida foi ver o mundo e não ficar dentro de uma caixa. (ANA, 2022, n.p)

É possível perceber que ela diferencia o lugar de onde vem (sua “bolha”) e a visão de mundo que construiu ao longo da vida, ao “sair da caixa” ou “sair da bolha” para ver o mundo. Essa diferenciação se aproxima da distinção entre o “lugar social” e o “lugar epistêmico” sugerida por Grosfoguel (2008), uma vez que o lugar epistêmico representa o conjunto de conhecimentos que servem de base para pensar, interpretar e agir no/com o mundo. Tanto ter vindo de um ambiente de privilégio quanto ter participado de movimentos da sociedade são experiências vividas por Ana, mas aparentemente foi o fato de sair do seu contexto óbvio, cotidiano e confortável para ter contato com grupos sociais vulnerabilizados que a levou a desenvolver uma sensibilidade perante questões sociais. Isso sem falar na sua percepção do racismo, já apresentado no subtópico anterior. Assim, apesar de não ter vivido dificuldades financeiras, ela pôde construir uma visão de mundo empática e sensível ao outro.

A sua percepção de mundo aparece, novamente, quando ela afirma ser uma “pessoa questionadora”, que não fica calada diante de situações de violação de direitos. Para ela, ser uma pessoa questionadora se refere a ter “uma visão diferente do mundo”, “enxergar nas entrelinhas” e sentir coisas ditas e não ditas em determinado ambiente, que, no caso narrado, são situações relacionadas à percepção de retaliação de pessoas e de retirada de direitos. Em sua perspectiva, ter assumido uma postura questionadora em um dos ambientes de trabalho que vivenciou ao longo de sua vida a levou a sofrer assédio moral de colegas e da administração do curso. Ela conta que

Na [nome do lugar] eu tive situações bem chatas, assim, de ter pessoas cometendo assédio moral, fofoca, sabe? E foi um dos motivos também porque eu não quis mais continuar, sabe? E eu percebo que é muito isso, fazem muito isso, principalmente com os professores muito questionadores. É... E eu sempre fui essa pessoa muito questionadora, né? Eu não aceito as coisas muito fácil assim. Não é que eu não aceite, mas quando eu vejo violações de direitos, eu... isso me... me aguça muito, sabe? (ANA, 2022, n.p.)

Ser uma pessoa questionadora é ter uma visão crítica sobre os acontecimentos e não se conformar com o que está dado. Contudo, esse posicionamento não parece ter sido bem aceito no referido ambiente de trabalho, onde também atuava como professora. Ana acredita que uma das possíveis explicações para o fato de ter sofrido

assédio moral nesse lugar e não em outros reside nos objetivos da instituição. Para ela, essa IES valoriza mais o lucro do que o desenvolvimento do aluno, o que, conseqüentemente, leva à desvalorização do professor. O assédio moral vivido por ela tem relação com jornadas exaustivas, cobrança excessiva e salários menores.

Na época em que viveu essa situação, Ana tinha dois empregos como docente – um contrato por tempo determinado em uma faculdade pública, em que vivia um ambiente de trabalho saudável, e outro contrato por tempo indeterminado em uma faculdade privada, marcado pela nocividade advinda de situações de assédio moral. Ela percebeu que precisaria optar por um deles, em busca de priorizar a sua saúde mental. A sua escolha foi por pedir demissão do emprego docente por tempo indeterminado e manter o que oferecia condições mais saudáveis de trabalho; apesar disso, o fato de precisar tomar essa decisão representou, para ela, priorizar a saúde a despeito do seu sonho de ser professora universitária. Ela afirma: “[...] e eu disse ‘não, agora eu preciso, é... me priorizar, *eu não posso mais priorizar um sonho, que esse sonho está me destruindo*’. Né? E aí eu resolvi ir para um ambiente mais saudável [...]” (ANA, 2022, n.p., grifo nosso).

Essa experiência aponta para várias questões que podem ser aprofundadas no futuro. Em primeiro lugar, a conjugação de experiências de assédio moral com o racismo. Tendo em vista que o racismo é um fator de risco para a saúde mental de mulheres negras, como essa dimensão se intersecciona com esse tipo de ambiente profissional? Em segundo lugar, a escolha realizada por Ana também repercute na sua vida em termos de construção da carreira. Como as docentes negras vivenciam esse aspecto da sua vida profissional? Quais as barreiras que elas enfrentam para construir a trajetória profissional? Isso também acontece com os docentes brancos? Em terceiro lugar está a diferença entre o ambiente de trabalho em faculdades públicas e privadas, bem como a associação dessas diferenças com os objetivos institucionais. Devido à crescente expansão do ensino privado, é essencial investigar como se dá o processo formativo do ensino jurídico nesses espaços, com especial atenção ao trabalho docente.

Para Selma, as suas experiências prévias também foram situações de aprendizagem a partir das quais ela construiu a sua forma de ver o mundo. Isso ficou perceptível na sua narrativa acerca da relação com os colegas de trabalho, que, para ela, foi abalada pela polarização político-ideológica vivida nos últimos anos no Brasil. Ela afirma que, diante desse cenário, os docentes passaram a manifestar

posicionamentos sociais “mais duros” com relação a determinados grupos. A professora acredita ter sido possível conhecer mais a fundo seus colegas, pois entende que essas opiniões já existiam, mas só passaram a ser manifestadas a partir do contexto “confortável” de polarização político-ideológica.

Esses posicionamentos “duros” são exemplificados na sua fala. Referem-se a grupos como o de pessoas LGBTTQIA+, pessoas trans e menores infratores ou a temas como “política de cotas”. Por isso, são colocações atravessadas por relações estruturais e de poder, que podem ser caracterizadas como “preconceituosas” ou, ao menos, resistentes à diversidade. É importante destacar que “cotas” e “menores infratores” são assuntos que se relacionam diretamente com o campo das relações raciais; essa correlação não foi apontada pela professora. Diante desses posicionamentos, Selma manifesta profundo incômodo e indignação, e chega a afirmar que se sente pessoalmente ofendida quanto aos discursos moralistas relacionados aos menores infratores. Em suas palavras:

[...] a polarização política causou um abalo muito grande, em todo lugar. Entre amigos, entre colegas de trabalho, nas famílias, não foi diferente conosco. Então essa polarização ideológica trouxe... trouxe à tona... é... como eu diria?... trouxe à tona características que a gente não conhecia uns dos outros. Então a gente acabou entendendo que alguns de nós têm posicionamentos sociais muito duros, com relação a parcelas da nossa sociedade, né, então... é... como são vistos os... os... os transsexuais, gays, lésbicas, homossexuais, então algumas pessoas têm posicionamentos muito duros em relação a isso, outras pessoas tem posicionamentos duros sobre o sistema de cotas. Isso nos afastou uns dos outros. Isso nos colocou em posicionamentos diversos, então nós tivemos debates muito fortes, estamos tendo debates muito fortes nas nossas reuniões de colegiado, nas nossas reuniões de docente, então um docente que afirma tranquilamente que o menor infrator que se encontra em situação de internação ele cometeu aquela infração à Lei por escolha, porque a cada um é dado escolher entre o bem e o mal, e aquela criança de 14 anos de idade que delinuiu, delinuiu por escolha, porque quis, porque optou, porque escolheu não carregar valores, porque tá usando o fato de ser pobre como desculpa para se tornar delinquente, a gente começou a ouvir esse tipo de discurso. [...] E antes de estudar agronomia, eu estudei magistério no ensino médio, eu fiz mais de 3 anos de magistério, com habilitação para o ensino nas séries iniciais, no ensino fundamental, e essas coisas elas não só me chocam, elas me ofendem profundamente. (SELMA, 2022, n.p.)

Ao se colocar contra os referidos posicionamentos, Selma revela os seus próprios valores e sua própria compreensão de mundo. Em seu entendimento, sua

visão de mundo se explica em razão de suas experiências prévias, dando ênfase aos eventos formativos e profissionais. Foi com a formação de magistério, por exemplo, que ela aprendeu a ver e a respeitar a criança como um ser completo, ao mesmo tempo em que entendeu que o seu papel como professora era ensinar essa criança a viver em coletividade e prepará-la para a relação com o outro. Com essa experiência, Selma aprendeu a valorizar o altruísmo, a coletividade e a solidariedade, bem como a desvalorizar e a questionar o individualismo. Aprendeu, também, que os valores são construídos ao longo da vida, de modo que não acredita ser possível entender o fenômeno do crime apenas em termos de escolha individual. Ela argumenta que

Aos 14 anos de idade ninguém tem maturidade pra fazer opção, muito mais difícil é quando essa criança de 14 anos de idade não tem opção nem dentro de sua casa. Ninguém mostrou nada a essa criança. Tem criança que tem uma realidade socioeducativa negativa, de onde ela vai tirar valores? O oxigênio que ela respira não transmite valores. Se essa criança encontrou um mundo de negação, um mundo de exclusão, ela vai tirar valores de onde? (SELMA, 2022, n.p.)

A sua concepção do mundo como um lugar compartilhado se aprofundou e se consolidou em experiências posteriores, a exemplo da formação em Direito Público e da realização de mestrado na área de Psicologia Social. Dessa forma, Selma enfatiza as suas vivências como formativas da sua visão de mundo, assim como fez Ana. A narrativa de Selma deixa transparecer como as discussões sociais estão presentes no contexto do ensino jurídico, sendo notadas inclusive nas reuniões de colegiado, o que reforça a relevância do tema pesquisado neste trabalho. As questões sociais, e também as raciais, constituem o cotidiano da formação jurídica, mesmo quando não se tem consciência delas. A visão de mundo, por sua vez, repercute nos posicionamentos assumidos perante tais questões, na visão do Direito e dos institutos jurídicos, assim como na maneira de ensiná-los.

A centralidade da experiência na construção da visão de mundo surge, ainda, em duas outras trajetórias analisadas neste trabalho: a da estudante Maria Claudia Pedrosa e a minha própria. No caso de Pedrosa, ela coloca nos agradecimentos do seu TCC que “as experiências e relações construídas” ao longo de sua jornada na universidade a “moldaram enquanto pessoa”. Além disso, ela afirma que os professores da UNEB a permitiram “ver o mundo com novos olhos” e que o CAJUP Luiz Gama faz parte dela e da sua história. Essa percepção reforça o lugar das

experiências na constituição da visão de mundo, e, ao mesmo tempo, dá indicativos de como essa experiência pode estar associada ao processo formativo e à produção de etnoteorias curriculantes (MACEDO, 2018). O processo vivido na UEFS e a construção do CAJUP Luiz Gama, por exemplo, só foram possíveis graças a uma série de eventos antecedentes, muitos deles protagonizados por estudantes.

Assim como Pedrosa, também fui atravessada pelas experiências vividas na universidade. Para além da construção da minha identidade racial, desenvolvi sentidos para o mundo e para o Direito a partir da vivência no CAJUP Luiz Gama e em outros espaços universitários, a exemplo do grupo de pesquisa Direito e Sociedade e do projeto de extensão Direito Perto de Casa (DPC). O grupo de pesquisa, à época, promovia discussões contextualizadas com os problemas locais. Um dos primeiros temas debatidos foi o do meio ambiente e suas interfaces jurídicas, que foi pensado a partir de questões como a poluição do rio São Francisco. Já o DPC funcionava em associação ao Núcleo de Prática Jurídica do curso de Direito e assumia um modelo assistencialista, tendo como objetivo “prestar assistência jurídica em diversas ações individuais, tais como divórcio, alimentos, interdição e curatela, inventário, dentre outros” (PEDROSA, 2022, p. 43). Por meio dele, atuei na prestação de serviço jurisdicional para pessoas vulnerabilizadas da cidade de Juazeiro/BA.

O contato com a população vulnerabilizada e com suas demandas por dignidade me fizeram perceber que o cotidiano dessas pessoas é marcado pela violação de direitos. Isso, por sua vez, indicou tanto a insuficiência da norma legal positivada, que muitas vezes não era efetivada, quanto a ausência de discussões contextualizadas na sala de aula do curso. Os sentidos extraídos das experiências que tive se contrastavam com aquilo que era ensinado pelos professores do curso de Direito. Assim, foi a partir das atividades extensionistas, do contato com movimentos sociais, da organização e participação em eventos e da relação com pessoas de fora do curso, ou até mesmo de fora da universidade, que desenvolvi minhas percepções acerca do mundo e do Direito. Uma consequência direta dessas experiências foi a elaboração do meu TCC, mencionado no capítulo 1 deste trabalho.

Assim, esse conjunto de narrativas apresenta a experiência como constitutiva da visão de mundo, em um viés retrospectivo. Como consequência, é possível pensar na construção da visão de mundo em um viés prospectivo, isto é, na utilização intencional e consciente da experiência como possibilitadora da construção de aprendizados e de desenvolvimento. Essa categoria provoca uma perspectiva

diferente para pensar o ensino jurídico, uma vez que este não é visto apenas como um espaço de repasse de informações técnicas, mas também como momento de aprendizagem e de desenvolvimento, que pode oferecer espaços intencionalmente voltados para a reflexão sobre o racismo. No que isso impacta na construção do ensino, da pesquisa e da extensão? E no que isso contribui para as discussões a respeito da curricularização da extensão? São problemáticas a serem desenvolvidas em outras pesquisas.

A categoria “construindo a visão de mundo” indica que não é apenas a cognição que forma a nossa percepção. Há, também, a vivência concreta, a relação direta com os temas estudados, ou seja, a práxis. A associação da “teoria” com a “prática” é capaz de fornecer elementos potentes para a construção de sentidos. Assim, associar atividades práticas ao ensino de conceitos abstratos pode ser uma alternativa potente para a construção de sentidos acerca do Direito, dos conceitos jurídicos e da relação destes com a reprodução de violências estruturais, a exemplo do racismo. Isso leva ao segundo momento desta categoria, que diz respeito aos desdobramentos da construção da visão de mundo. Determinada visão de mundo pode levar a diferentes comportamentos, relacionados: a) ao sentido atribuído ao Direito; b) à construção do processo formativo em sala de aula; e c) ao engajamento em processos de mudança.

Para as participantes desta pesquisa, o sentido do Direito não é simplesmente abstrato. Os conceitos jurídicos, assim como o “princípio da isonomia” e o “princípio da alteridade” mencionados por Selma, estão imbuídos de sentidos concretos e relacionados a valores de coletividade. Por exemplo, para ela o “princípio da alteridade” no Direito Administrativo significa que “[...] o outro existe, e o outro é a medida do meu limite. Eu sou uma de muitos, igual as crianças com quem eu trabalhei um dia. Eu sou uma de muitos, e em determinado momento, mesmo que eu não queira, o outro vai preponderar sobre mim” (SELMA, 2022, n.p.).

A construção do processo formativo, por sua vez, está associada a todo esse complexo representativo. As professoras, por exemplo, afirmaram que, em suas aulas, utilizam exemplos reais para ilustrar os conceitos teóricos aprendidos, valorizam a manifestação dos(as) alunos(as) e promovem discussões sobre os temas estudados. Ao descrever uma aula típica sua, Ana afirma que ela se dá da seguinte maneira:

[...] vou falando, vou questionando os alunos, vou envolvendo os alunos, vou dando exemplo de situações que eu passo na advocacia,

eles trazem, a gente envolve também, então minha aula é mais ou menos isso, tem muita gargalhada, tem muita piada também (risos), eles adoram saber das fofocas dos casos de família dos professores, a gente conta também o que acontece na vida da gente, e assim a gente vai construindo a aula. (ANA, 2022, n.p.)

Selma também trabalha os conteúdos abstratos relacionando-os a situações concretas. Após apresentar a teoria por trás do tema em estudo, ela provoca os(as) estudantes a pensarem sobre elementos do cotidiano que se relacionam com aquele tema, apresenta tópicos polêmicos e solicita que eles(as) coloquem seus pontos de vista. Além disso, ela pontuou a necessidade de exercitar a habilidade de trabalhar em grupo, como uma forma de preparar os(as) alunos(as) do curso de Direito para a relação com outras pessoas. Ela afirma:

E nas avaliações, eu gosto muito de atividades de grupo, por quê? As atividades de grupo elas dão trabalho, todos os alunos reclamam, todos. Todos reclamam. Porque tem um que trabalha demais, outro trabalha de menos, tem um que tem a ideia A e o outro não concorda com a ideia, e eles não chegam num acordo, e quanto mais eles reclamam, mais eu faço atividade em grupo. E quando eles perguntam “por que que a senhora não para de fazer essas atividades que dão tanta dor de cabeça na gente?”, é justamente para vocês entenderem que vocês não vão trabalhar sozinhos. [...] Você tem que saber trabalhar com o outro, você não vive só! Você não tá sozinho no mundo! Ninguém tá. Onde quer que você vá, você vai encontrar gente! Onde tem gente, tem polêmica, (risos) e você tem que lidar com isso. [...] A gente tem que entender que o mundo é coletivo, não tem jeito. (ANA, 2022, n.p.)

Alunos(as) que são instigados(as) a participar das aulas e que sentem que suas opiniões e vivências são importantes podem se sentir mais pertencentes ao processo formativo. O pertencimento, por sua vez, pode ser um fator essencial e determinante para o engajamento em processos de mudança, tal qual os vividos pela UEFS e pela UNEB. E, para que esse processo aconteça, é preciso que ele faça *sentido* para os sujeitos envolvidos. Daí a importância em relacionar a aprendizagem com aquilo que se vive cotidianamente, aproximando a teoria da prática e preenchendo de sentido concreto um emaranhado de palavras e conceitos abstratos.

O engajamento também é uma questão importante para a construção das aulas. Nesse sentido, Selma afirma que muitas vezes pensa em atividades diferentes para serem trabalhadas em sala de aula, que rompam com o modelo de educação bancária, mas que acabam não dando certo pela falta de engajamento dos(as)

alunos(as). Ao comparar o perfil dos estudantes nas duas IES em que trabalha, ela afirma que há uma diferença marcante nesse conjunto de alunos: em uma, os(as) alunos(as) se envolvem em atividades extracurriculares e vão além do “mínimo”, do obrigatório para obter o diploma; em outra, os(as) discentes permanecem na zona de conforto, apenas fazendo o imprescindível para a obtenção do diploma e não se envolvendo com questões que “dão trabalho desnecessário”. Ao descrever esse último grupo de discentes, ela analisa que

os alunos da [nome da IES], eles são... são estudantes, eles estão muito mais buscando receber, receber informação, receber formação, é, receber orientação, eles estão buscando, eles são mais acomodados. Eles estão esperando que a academia leve até ele, né, as informações, a formação, a instrução, eles estão muito mais dentro dessa zona de conforto, eles não têm muito interesse de sair dessa zona de conforto. Então “por que que eu vou me envolver com essa história de publicação? Isso dá muito trabalho... isso vai valer nota?” Não, não vai valer nota, “então não vou”. E isso as vezes dói na gente, a gente queria que eles fossem diferentes, a gente queria propor as coisas e sentir entusiasmo da parte deles. (SELMA, 2022, n.p.)

Essa é uma questão instigante para compreender o ensino jurídico: o engajamento discente. A partir das informações analisadas, não ficou evidente qual a razão da diferença entre os estudantes das duas IES. Contudo, isso significa que explorar os sentidos que os discentes atribuem ao Direito e à formação jurídica pode ser relevante para entender como se dá o engajamento no processo de ensino jurídico e para entender como, porque e para que surgem movimentos estudantis a exemplo dos percebidos na UEFS e na UNEB. Isso certamente é um fator de extrema relevância para entender os desafios e as possibilidades de construir um ensino jurídico antirracista.

Assim, a categoria “construindo a visão de mundo” corresponde à relevância da experiência para a construção da visão de mundo, em termos cognitivos e afetivos. Ela foi estruturada a partir de um olhar retrospectivo lançado pelas participantes da pesquisa sobre suas compreensões de mundo, por meio do qual foram evidenciados eventos que marcaram seus processos de tornar-se humano e de tornar-se jurista, bem como constituíram o “lugar epistêmico” que orienta a construção de sentido sobre os fenômenos do mundo. Nesse aspecto, essa categoria contribui para pensar o racismo no ensino jurídico na medida em que atribui relevância ao conhecimento da

visão de mundo de docentes e de alunos, que indiquem suas posições afetivas, cognitivas e comportamentais sobre as relações raciais.

A categoria também denota um olhar prospectivo, para propor que a construção do processo formativo deve levar em consideração a experiência enquanto situação de aprendizagem. Conhecendo a visão de mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino jurídico, é possível atuar, de forma consciente e intencionada, na aprendizagem e no desenvolvimento desses sujeitos. Isso pode se dar, por exemplo, no manejo da experiência para a efetivação do letramento racial no ensino jurídico, seja relacionando o conteúdo ensinado às experiências concretas dos sujeitos, seja proporcionando novas experiências concretas. Essa última possibilidade aponta para a relevância da extensão para o letramento racial no ensino jurídico e para a discussão sobre a curricularização da extensão, de modo a trazer essa vivência para o âmbito obrigatório do processo formativo.

“Construindo a visão de mundo” ainda diz respeito aos desdobramentos da visão de mundo no processo de ensino jurídico. Identifiquei três possibilidades de desdobramento: a) a construção do sentido do Direito; b) a construção do processo formativo; e c) a possibilidade de engajamento em processos de mudança. O primeiro está relacionado ao modo de perceber os conceitos jurídicos em associação às questões sociais, culturais e políticas enfrentadas cotidianamente pela população em geral e pelos próprios sujeitos em formação. O sentido do Direito pode, assim, estar mais ou menos próximo de concepções abstratas. O segundo está associado à construção da aula pelos docentes e do engajamento discente no processo formativo. Os sentidos atribuídos à formação jurídica podem indicar maior ou menor espaço para: discussões em sala de aula, questionamento dos alunos, utilização de exemplos concretos, atravessamento de questões sociais nos temas debatidos e manejo de metodologias que se contraponham ao modelo bancário de educação. Para os alunos, esses sentidos podem indicar maior ou menor engajamento e/ou pertencimento no/ao processo formativo. Isso resulta no terceiro desdobramento, que é o efetivo engajamento em processos de mudança, tais como os percebidos na experiência da UNEB e da UEFS, que serão analisados com maior atenção na próxima categoria.

6.2.4 *Interpelando o epistemicídio jurídico*

“Enfim, ainda sem entender para que serve o Direito frente a tanta injustiça cometida pelo racista, machista, sexista e classista Judiciário brasileiro, ‘Nenhum Quilombo a menos!’ Avante, Nação Zumbi dos Palmares! Odoyá!”

(Luciéte, estudante quilombola da UEFS)

A categoria “interpelando o epistemicídio jurídico” diz respeito às interpelações dirigidas ao racismo no saber jurídico, provocadas por estudantes e professores em seus cotidianos no curso de Direito. Essas interpelações podem ser vistas como “atos de currículo”, conceito proposto pela Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC) (MACEDO, 2018) e apresentado no capítulo 2 desta dissertação. Esse conceito transforma a percepção dos sujeitos que compõem o ensino jurídico, de modo que eles deixam de ser vistos como vítimas de um currículo instituído de cima para baixo e passam a ser entendidos como atores de um currículo em movimento. Na TEEC, os conhecimentos produzidos no cotidiano universitário, a partir da interação com o outro e com o mundo, também atuam na formação. Assim, “interpelando o epistemicídio jurídico” se refere não apenas ao questionamento dos conteúdos eleitos como formativos, mas também à construção de outros conhecimentos que, no caso analisado, articulam o saber jurídico ao campo das relações raciais e promovem mudanças na formação jurídica.

Essa categoria não emerge, de forma imediata, da narrativa das entrevistadas. Apesar de as professoras atribuírem sentidos ao Direito e ao ensino que se afastam da epistemologia jurídica hegemônica, como visto na categoria anterior, elas não apontam para uma relação direta e explícita entre o racismo e o campo do Direito ou o campo do ensino jurídico. A constatação desse silêncio indicou que a incompreensão do racismo pode estar fortemente arraigada à formação jurídica, o que, por sua vez, evidenciou a necessidade de buscar outras fontes de informação que pudessem contribuir para a análise do tema. Isso foi determinante para a inclusão das experiências vividas nos cursos de Direito da UNEB DTCS III e da UEFS, uma vez que neles houve uma explícita interpelação do epistemicídio jurídico.

Aqui, “epistemicídio jurídico” é entendido como o silenciamento e/ou negação tanto dos conhecimentos jurídicos produzidos por sujeitos não brancos, quanto do

próprio sujeito não branco em sua condição de ser cognoscente (VAZ; RAMOS, 2021). É a exclusão dos saberes e conhecimentos que destoam da epistemologia hegemônica, e que são tidos como irracionais, emocionais, subjetivos, não científicos ou sem importância para o campo jurídico. Várias são as facetas desse epistemicídio: a ausência de autores(as) negros(as) e indígenas nas referências bibliográficas das disciplinas; o silenciamento acerca de temas, narrativas e histórias relacionados ao campo das relações raciais; a não abertura para a participação de alunos(as) não brancos e para a colocação de suas vivências em sala de aula; a presença majoritária de pessoas brancas na composição docente dos cursos; e a falta de condições institucionais para a permanência de pessoas não brancas nesses espaços. Esses fatores, articulados, fazem com que o campo do Direito reproduza o racismo, o que instiga a ação interpeladora de docentes e discentes.

No caso da UEFS, isso se destaca tanto nos eventos que antecederam a instituição da Comissão de Direito e Relações Raciais quanto no modo de atuação desta Comissão. Nesse sentido, a mensagem escrita por Luciéte, além de colocar o curso de Direito como um “não lugar”, questiona qual a função do saber jurídico diante de “tanta injustiça cometida pelo racista, machista, sexista e classista Judiciário brasileiro”. Já a repercussão da prisão do estudante Lucas Santos interpela o manejo do sistema repressor e das leis penais, quando atravessados pelo racismo. Por sua vez, o TCC de Maria Santana e a atuação do Núcleo de Estudos em Direito e Raça provocam a reflexão sobre a estrutura do curso de Direito da UEFS; essa estrutura é vista como incapaz de responder ao atravessamento do racismo, e pode até mesmo atuar na reprodução deste. Como evidência desse problema estrutural, Maria Santana destaca o silêncio do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) diante do campo das relações raciais.

Nesse contexto, é importante destacar a força da interpelação provocada por Luciéte, uma estudante quilombola que problematiza o campo do Direito de forma incisiva. Apesar de não ser possível identificar exatamente de qual comunidade quilombola ela faz parte, visto não ser uma informação trazida pelo Relatório Final e nem ser explicitada no convite de formatura, interpreto que ela resida próximo ao distrito Santo Estêvão Velho, que integra o município Antônio Cardoso/BA, e que dista aproximadamente 50km de Feira de Santana/BA, onde está localizada a Faculdade de Direito da UEFS. A trajetória e as experiências vividas por Luciéte, enquanto mulher, negra, quilombola, rural e pobre, contribuíram para a construção de sua visão

de mundo e do Direito, que se expressa em seu convite de formatura. A partir desse contexto, a manifestação de Luciéte introduz dimensões ainda mais profundas do racismo no ensino jurídico.

É possível que as interpelações provocadas pela presença de estudantes quilombolas nos cursos de Direito ofereçam lentes ainda mais potentes e disruptivas não apenas para compreender o racismo no ensino jurídico, mas também para construir novos modelos de juridicidade. Nesse sentido, frente à negação de existência negra imposta pela branquitude, os quilombos tem sido “[g]enuínos focos de resistência física e cultural” (NASCIMENTO, 2019, p. 281). Tanto histórica quanto atualmente, os quilombos representam espaços de resistência e de existência para a população negra. Nesses espaços, essas pessoas desenvolvem, a partir de sua própria agência, autênticas formas de viver e de existir, a partir das quais recuperam suas raízes africanas e se consolidam enquanto sociedade livre. Como afirma o autor Abdias Nascimento,

Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei, erguem-se os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta *praxis* afro-brasileira, eu denomino quilombismo (NASCIMENTO, 2019, p. 281–282).

A vivência quilombola representa um contraponto aos modos de ser, de saber e de conhecer hegemônicos. Não são simplesmente resistência, na medida em que, de forma autônoma e inovadora, escrevem sua própria história e conduzem uma autêntica e diferente sociabilidade, que se aproxima dos projetos de sociedade como prática de liberdade que buscamos. Talvez por isso, as colocações de Luciéte são enfáticas, marcantes e diretas sobre aquilo que viu e que percebeu ao longo de sua graduação em Direito. Nesse espaço acadêmico, ela também precisou sobreviver, não apenas física, como também culturalmente, resistindo a um modelo de intelectualidade que impõe o saber branco e, ao mesmo tempo, nega e invisibiliza o seu próprio saber afrocentrado e quilombola. As implicações – potentes, disruptivas e, ao mesmo tempo, ameaçadoras da branquitude – decorrentes da presença negro-

quilombola e do quilombismo no ensino jurídico, ainda precisam ser melhor conhecidas pela literatura científica.

As interpelações promovidas na UEFS pelos estudantes Luciéte, Lucas e Maria foram confirmadas pelas atividades da Comissão de Direito e Relações Raciais. Um primeiro momento em que isso aconteceu foi quando a Comissão promoveu a revisão do ementário do curso de Direito, com o objetivo de perceber se as ementas das disciplinas trazem questões relacionadas ao racismo como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Ela concluiu que a grande maioria das ementas precisam ser revisadas, para que sejam incluídos temas silenciados na atual estrutura do curso, de modo que trabalhar esses assuntos não dependa da discricionariedade docente. De acordo com a Comissão,

A inclusão dos temas nos textos das ementas tem o objetivo reconhecidamente político-simbólico de garantir a sua inclusão nos planos de ensino, independentemente da discricionariedade dos/as docentes, reconhecendo-se nisto uma função pedagógica que tem por destinatários os dois pólos do processo de ensino-aprendizagem: em um ambiente eminentemente elitista, branco e patriarcal, a educação antirracista deve ser um processo transformador de estudantes e, sobretudo, professores/as. (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 27)

Para a Comissão, o processo de reformulação das ementas é complexo e exige conhecimento técnico acerca dos assuntos. Assim, ela aponta que o trabalho realizado e proposto no Relatório Final é apenas um indicativo inicial, que precisa ser aprofundado posteriormente. Apesar disso, alguns pontos centrais foram identificados e apresentados por ela, por exemplo: a) revisão das evoluções históricas e de categorias centradas no Ocidente; b) inclusão de temáticas que rompam com o viés abstrato das ementas e que discuta a desigualdade social e racial no acesso aos direitos; c) revisão de disciplinas que apenas repetem a ordem e subdivisões da legislação, sem que haja uma reflexão crítica ou contextualização dos temas; d) inclusão do debate sobre branquitude, violência institucional e racismo na aplicação do Direito, sobre protagonismo negro e indígena para o reconhecimento de direitos, e sobre ações afirmativas; dentre outros (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 28–29).

O Quadro 8 exemplifica a modificação de ementa proposta pela Comissão, para as disciplinas obrigatórias Direito Administrativo I e Direito Administrativo II³⁰.

Quadro 8 – Proposta de alteração de ementa de disciplinas

Disciplina	Ementa atual	Sugestão de alteração
Direito Administrativo I	Atividades e funções do Estado. O Direito Administrativo: sua posição, fontes e conceitos. Regime jurídico-administrativo. A Administração Pública: organização da Administração. Órgãos Públicos. Agentes Públicos. Poderes da Administração. Dos Atos Administrativos: conceito, características, classificação, requisitos, formação, efeitos, extinção, atos nulos e anuláveis. Teoria Geral do Serviço Público.	Atividades e funções do Estado. O Direito Administrativo: sua posição, fontes e conceitos. Regime jurídico-administrativo. A Administração Pública: organização da Administração. Órgãos Públicos. Agentes Públicos. Poderes da Administração. Dos Atos Administrativos: conceito, características, classificação, requisitos, formação, efeitos, extinção, atos nulos e anuláveis. Teoria Geral do Serviço Público. <u>Políticas de ações afirmativas no Serviço Público. Estatuto da Igualdade Racial e Administração Pública.</u>
Direito Administrativo II	Licitações Públicas. Dos Contratos Administrativos: conceito, características, formalização, execução, alteração, extinção, espécies. Convênios administrativos, consórcios e similares. Bens Públicos. Intervenções do Estado na propriedade privada. Do Controle da Administração Pública: conceito, modalidades, meios de controle. Responsabilidade do Estado pelos atos de seus agentes.	Licitações Públicas. Dos Contratos Administrativos: conceito, características, formalização, execução, alteração, extinção, espécies. Convênios administrativos, consórcios e similares. Bens Públicos. Intervenções do Estado na propriedade privada. <u>Tombamento do patrimônio Histórico e Cultural.</u> Do Controle da Administração Pública: conceito, modalidades, meios de controle. Responsabilidade do Estado pelos atos de seus agentes.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Ribeiro, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 111-112.

Um segundo aspecto foi a proposta de criação da componente curricular “Direito e Relações Raciais”, de caráter obrigatório e com carga horária de 60 horas,

³⁰ A escolha por trazer o exemplo dessas disciplinas se deu em razão de uma das docentes entrevistadas ministrar aulas dessa matéria.

para integrar o Eixo Fundamental³¹ da formação jurídica oferecida pelo curso. Para a Comissão, essa proposta deve ser vista como “complementar e integrada às propostas de alteração das ementas dos componentes curriculares já existentes” (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 29), uma vez que a discussão pontual e em apenas uma disciplina não é suficiente para tratar o racismo em sua dimensão estrutural e estruturante da sociedade brasileira.

Para a formulação dessa ementa, a Comissão utilizou como referência a criação de disciplinas semelhantes em outros três cursos de Direito. São elas: a) a disciplina “Direito e Relações Raciais” da UFBA; b) a disciplina “Direito e Relações Raciais” da Universidade de Brasília; e c) a disciplina “Direito Indígena e Afro-brasileiro” da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. A partir da análise dessas ementas e da consideração das particularidades da UEFS e de seu contexto sócio-histórico, a Comissão propôs a seguinte ementa para a disciplina “Direito e Relações Raciais”:

Ementa: Colonialismo, Modernidade e Direito. Racismo no pensamento e nas instituições jurídicas na história do Brasil. Movimento Negro. Movimento Indígena. Raça e etnia. Racismo institucional. Racismo estrutural. Pensamento decolonial. Teoria Crítica da Raça. Interseccionalidade: raça, classe, gênero e sexualidade. Direito Afrobrasileiro. Direito Indígena. Legislação antirracista e políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. Relações raciais em Feira de Santana. (RIBEIRO, D. S. da S. *et al.*, 2021, p. 31–32)

Uma terceira questão, relacionada ao epistemicídio jurídico e que aparece nos trabalhos da Comissão, é a preocupação com os projetos de pesquisa e de extensão realizados na UEFS. A Comissão fez uma análise dos projetos de pesquisa e de extensão em andamento no curso, para perceber quantos deles tratam de questões raciais. Para a análise dos projetos de pesquisa, a Comissão também utilizou como fonte de informação o TCC de Maria Santana, que apresenta levantamento sobre o tema das monografias defendidas no curso de Direito da UEFS entre 2003 e 2018. Essa investigação destacou que, dentre 718 TCCs, apenas três tiveram objetivos relacionados às relações raciais. A partir das várias evidências, a Comissão concluiu pela necessidade de estimular, aprofundar e fortalecer a inserção do tema Direito e

³¹ O curso de Direito da UEFS é estruturado a partir de quatro eixos: Eixo Fundamental; Eixo de Formação Profissional; Eixo de Formação Prática; e Eixo de Formação Científica.

Relações Raciais na pesquisa e na extensão. Desse modo, o debate sobre o racismo no ensino jurídico na UEFS foi estendido para todo o tripé constitucional que deve direcionar a formação oferecida pelas universidades brasileiras, constituído pelos eixos ensino, pesquisa e extensão.

No caso da UNEB DTCS III, a atuação de discentes e docentes ofereceu um ambiente propício à interpelação do racismo na formação jurídica. Desde antes da formalização do CAJUP Luiz Gama, já era possível notar a agência estudantil no curso de Direito. A junção desse engajamento discente e da atuação intencionada de professores – com destaque para a professora Gabriela Barretto de Sá – culminou em uma série de desdobramentos relacionados ao campo das relações raciais, e, dentre eles, a consolidação do CAJUP Luiz Gama³². Essas experiências apontam para três questões principais: a) a relevância da atuação discente para a promoção de processos de mudança nas IES; b) a potência da extensão para o processo formativo; e c) a capacidade de os conhecimentos produzidos irradiarem para o curso de Direito como um todo.

O primeiro ponto destaca que o processo de construção do CAJUP Luiz Gama foi impulsionado pela atuação docente, mas não teria sido possível sem o engajamento discente. É a atuação dos estudantes que determina o grau de repercussão de determinada ação dentro do curso de Direito. É ela, também, que faz com que o CAJUP Luiz Gama continue existindo no curso de Direito da UNEB DTCS III, de modo que ele não se vincula à individualidade dos sujeitos que participaram da sua constituição inicial. Mais uma vez, desponta a necessidade de conhecer a perspectiva desses estudantes a respeito de seus processos formativos, o que pode configurar futuras agendas de pesquisa.

O segundo tópico reforça as discussões já trazidas na categoria “construindo a visão de mundo”, pois enfatiza a atividade extensionista para a formação tanto pessoal, quanto profissional. O processo de formação do CAJUP Luiz Gama é repleto de experiências concretas e do estreitamento de laços com a comunidade interna e externa da IES. Vista como um movimento de saída dos muros da faculdade, a ação extensionista é capaz de promover um intenso encontro com contextos sociais e culturais distintos das vivências cotidianas dos estudantes, e, assim, possibilitar

³² Os cinco resultados do Projeto de Extensão “Coletivo Luiz Gama: Diálogos sobre Direito e Liberdade” estão descritos no Quadro 6.

situações de aprendizagens diferentes e disruptivas. Assim, a experiência desse coletivo oferece possibilidade de aprendizagem e de letramento racial mesmo quando os estudantes têm pouca ou nenhuma vivência prévia (e consciente) sobre racismo, raça e relações raciais.

O terceiro aspecto sublinha a capacidade de essas experiências reverberarem no curso de Direito como um todo, atuando como ação pedagógica tanto para outros estudantes, quanto para outros professores. Isto é, a possibilidade de construção de conhecimentos não está restrita aos participantes do CAJUP Luiz Gama ou aos professores que diretamente atuam junto a este grupo. Esse aspecto necessita de outras investigações, mas já pode ser apontado enquanto possibilidade. Evidência disso é que vários projetos de conclusão de curso e de iniciação científica tematizando o Direito e as relações raciais foram desenvolvidos nos últimos anos no curso de Direito da UNEB DTCS III, como apresentado no Quadro 9. Esse é um levantamento inicial, feito a partir da Plataforma Lattes e de informações fornecidas pelos próprios estudantes, mas que já aponta a presença, nesse curso, de discussões normalmente silenciadas nos cursos de Direito.

Quadro 9 – A construção de conhecimentos sobre Direito e relações raciais no curso de Direito da UNEB DTCS III

Natureza do trabalho	Título do trabalho	Aluno(a)	Ano	Professor(a) orientador(a)
Iniciação científica	História do Direito e escravidão em Juazeiro (Bahia): Contribuições para a Comissão Nacional da Verdade sobre a Escravidão Negra	Rodrigo de Alencar Freire Nogueira	2016	Gabriela Barretto de Sá
Trabalho de conclusão de curso	A (In)constitucionalidade do marco temporal para autorreconhecimento das comunidades tradicionais Fundo de Pasto.	Ana Vitória do Nascimento Lima	2019	Luís Eduardo Gomes do Nascimento
Trabalho de conclusão de curso	Direito à terra da Comunidade Quilombola da Lagoinha a partir da teoria crítica dos direitos humanos.	Valéria Damasceno Coelho	2019	Luís Eduardo Gomes do Nascimento
Iniciação científica	Direitos Humanos e Racismo Ambiental: a defesa das Comunidades Tradicionais Quilombolas e de Terreiro do município de Juazeiro/BA	Maria Claudia Fernandes Pedrosa e Guilherme Almeida da Silva	2021/2022	Gabriela Barretto de Sá
Iniciação científica	Protagonismo feminino na defesa do direito à memória nas comunidades tradicionais quilombolas de Juazeiro/BA	Luamar Lopes	2021/2022	Gabriela Barretto de Sá

Iniciação científica	Protagonismo feminino na defesa do direito à memória nas comunidades tradicionais de terreiro em Juazeiro/BA	Iana Vitória Fernandes Bonfim	2021/2022	Gabriela Barretto de Sá
Trabalho de Conclusão de Curso	A atuação do Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama/UNEB (Juazeiro/BA) à luz do artigo 207 da Constituição Federal de 1998	Maria Claudia Fernandes Pedrosa	2022	Gabriela Barretto de Sá
Trabalho de Conclusão de Curso	Educação jurídica no Brasil e epistemicídio: Reflexões a partir da Teoria Crítica da Raça	Simone Gomes Freire	2022	Gabriela Barretto de Sá
Trabalho de Conclusão de Curso	Violação de Direitos das mulheres negras: racismo e sexismo como figuras interseccionais de opressão	Raiale dos Santos	2022	Gabriela Barretto de Sá
Trabalho de Conclusão de Curso	A luta pela terra na estrutura fundiária desigual da região cacaueteira baiana apresentada na obra “Terras do Sem-Fim” de Jorge Amado	Natália Rodrigues Santos	2022	Ivanildo Almeida Lima

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações fornecidas pelos(as) estudantes e constantes na Plataforma Lattes.

Ainda com relação à interpelação dos conteúdos formativos, vale destacar o TCC de Simara Soares Nunes, ex-integrante do CAJUP Luiz Gama. O trabalho, intitulado “O racismo religioso e a formação da(o) pedagoga(o): uma reflexão com estudantes do curso de Pedagogia da UNEB DCH III”, foi apresentado no curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas (DCH) do campus III da UNEB. Apesar de também ser um ato de currículo e de estar relacionado à atuação do CAJUP Luiz Gama, a pesquisa não foi incluída no Quadro 9 por se referir a outro curso universitário.

Assim, “interpelar o epistemicídio jurídico” está relacionado à ação de estudantes e professores(as) no sentido de questionar o racismo no ensino jurídico e de construir conhecimentos antirracistas para a formação jurídica. A partir das experiências da UEFS e da UNEB DTCS III, foi possível perceber a força do engajamento dos(as) estudantes, com apoio e suporte dos(as) professores(as), diante dos desdobramentos de suas ações. A atuação intencionada diante do currículo do curso de Direito resultou na criação de coletivos de estudantes para promover o letramento racial, na instauração de um processo institucional para adequação do curso, na produção de pesquisas e de atividades extensionistas engajadas, no questionamento do saber jurídico e da formação profissional, bem como no

oferecimento de outros horizontes formativos. Por isso, essas experiências já são, por si só, formativas. Essa condição independe, por exemplo, da implementação das propostas sugeridas pela Comissão de Direito e Relações Raciais na UEFS. Contudo, elas dão centralidade à seguinte questão: como as instituições podem se apropriar dessas interpelações e utilizá-las para promover outro modelo de formação jurídica? Eis o desafio que se apresenta para os cursos de Direito do Brasil, juntamente com o desafio de prevenir, diagnosticar e combater estratégias da branquitude para manter o campo jurídico como um lugar de privilégio branco.

Os processos vividos nessas duas IES indicam a atualidade da discussão e a necessidade urgente de transformação do ensino jurídico. O modo pelo qual os respectivos colegiados irão responder a essas interpelações e propostas, especialmente o da UEFS, poderá indicar o nível de comprometimento institucional com essas demandas. Poderá, inclusive, evidenciar eventuais processos de organização e reestruturação da branquitude diante de projetos que contestam seus privilégios. Por isso, o acompanhamento desses processos é de extrema relevância para compreender os desafios que se apresentam para a construção de um ensino jurídico comprometido com a superação do racismo.

Conclusão

Esta pesquisa buscou compreender como o racismo se manifesta no ensino jurídico, a partir de experiências vividas no Nordeste brasileiro. Com base na Teoria Fundamentada nos Dados Construtivista (TFDC), estudei narrativas e vivências de docentes e discentes sobre o processo de ensino jurídico, para, a partir delas, construir possibilidades interpretativas sobre o tema. Assim, o racismo no ensino jurídico despontou como um problema complexo e multifacetado, que atravessa e conforma instituições, sujeitos e relações. Enfrentá-lo é uma tarefa urgente e inadiável para as graduações em Direito do Brasil, e, talvez, de todo o mundo.

As discussões que subsidiam essa conclusão advêm de três fontes. A primeira consiste nas narrativas de duas mulheres negras que são professoras em cursos de Direito do Nordeste; a segunda se refere ao Relatório Final elaborado pela Comissão de Direito e Relações Raciais, instituída pelo colegiado do curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com o objetivo de adequá-lo ao debate racial; e a terceira é o trabalho de conclusão de curso (TCC) de Maria Claudia Pedrosa, que trata da construção do Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama (CAJUP Luiz Gama) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A essa última, associei reflexões pessoais sobre meu processo formativo.

Uma vez que não foi possível alcançar a saturação nas experiências analisadas, este trabalho não pode ser visto como um estudo representativo de todo o ensino jurídico brasileiro. Nesse sentido, esta pesquisa deve ser vista como um pequeno passo para a construção de uma teoria interpretativa sobre o racismo no ensino jurídico, uma vez que apresenta limites teóricos, empíricos e até mesmo cognitivos, na medida em que é produzida por uma mulher branca. Entretanto, penso que esta investigação apontou elementos potentes para pensar o racismo no ensino jurídico e para a elaboração de futuras investigações, uma vez que oferece novos horizontes compreensivos. Desse modo, ela contribui para a compreensão do problema estudado ao oferecer um modelo interpretativo inicial, estruturado a partir de quatro categorias analíticas. São elas: “construindo a identidade racial”; “sentindo o racismo”; “construindo a visão de mundo”; e “interpelando o epistemicídio jurídico”.

“Construindo a identidade racial” informa que a construção dessa identidade se dá na interação e que, portanto, é vivida de maneira particular por cada sujeito. Essa categoria apontou para a importância de inserir o letramento racial nos cursos de

Direito, como estratégia capaz de promover a construção da identidade racial e da consciência racial. A potência em construir a identidade racial está em não apenas promover o conhecimento dos debates raciais, mas também em levar as pessoas a se perceberem enquanto envolvidas na relação racial. Em outras palavras, ela possibilita ao sujeito, seja ele branco ou não branco, perceber o racismo como um problema “meu” e “nosso”, e não apenas do “outro”. Isso ganha ainda mais relevância diante do perfil docente do ensino jurídico brasileiro, no qual há indícios de que predominam pessoas brancas. A partir disso, novas investigações podem se voltar para a seguinte questão: como inserir o letramento racial no ensino jurídico, tanto dentro quanto fora da sala de aula?

“Sentindo o racismo” explora como o racismo atravessa a vida de pessoas negras, mesmo quando elas não experienciam situações discriminatórias evidentes. Isso levanta questões relevantes para pensar o ensino jurídico. Uma dessas questões é a consideração do racismo como um fator de risco para a saúde mental de pessoas negras, o que deve ser levado em conta para promover o cuidado de professores(as) e alunos(as). Esse cuidado envolve, inclusive, impulsionar a diversidade racial nos ambientes institucionais. Além disso, é importante investigar outros elementos que possam levar à percepção de que o curso de Direito é um “não lugar” para pessoas negras e, principalmente, para pessoas negras-quilombolas. Esses elementos podem estar presentes na sala de aula e na abordagem adotada pelos docentes para conduzir o processo de aprendizagem.

“Construindo a visão de mundo” apresenta a experiência como situação de aprendizagem, de modo que ela pode influir na visão de mundo das pessoas. Isso significa que os modos de perceber, sentir e atuar no/com o mundo são construídos pelos sujeitos ao longo de suas vidas, e que os processos formativos podem desempenhar um papel significativo na construção dessas perspectivas. Com base nos sentidos coconstruídos a partir dessa categoria analítica, é possível perceber que esta pesquisa também se configura como uma situação de aprendizagem, pois possibilitou a construção de conhecimentos sobre racismo no ensino jurídico para mim, para as participantes da pesquisa e para possíveis interlocutores(as).

Essa categoria promove, ainda, uma nova visão para o ensino jurídico. Com base nela, ensino, pesquisa e extensão podem ser vistos como situações de aprendizagem, de modo que podem ser pensadas de forma intencional e estratégica para promover, por exemplo, o letramento racial. A extensão é vista com maior

destaque, por proporcionar experiências mais imersivas e, portanto, com maior capacidade disruptiva. Diante disso, é interessante discutir sobre a curricularização da extensão, pois promover a creditação curricular da ação extensionista a retira do âmbito da discricionariedade discente. Assim, um desafio que se coloca é pensar sobre quais modelos de ação extensionista podem ser adotados no ensino jurídico, com o objetivo de promover uma formação jurídica antirracista.

A última categoria, “interpelando o epistemicídio jurídico”, ressalta a potência da ação engajada de docentes e discentes diante do racismo no ensino jurídico. Esses sujeitos apareceram como interpeladores do racismo no ensino jurídico em situações do seu cotidiano formativo, a partir da criação de coletivos estudantis, da produção de pesquisas sobre a questão racial no campo do Direito e da provocação diária e cotidiana dos saberes eleitos como formativos. Foi possível perceber que esses comportamentos provocaram situações de aprendizagem, ou seja, contribuíram para o processo formativo de todos os sujeitos envolvidos. Os efeitos de suas ações podem ter irradiado para todo o curso de Direito, de modo que é possível que eles tenham extrapolado o contexto individual dos(as) discentes e docentes diretamente envolvidos nesses processos interpeladores. Assim, essa categoria destaca a capacidade dos sujeitos, ao estarem implicados em seus cotidianos formativos, atuarem na formação jurídica, articulando saberes que não necessariamente fazem parte do currículo oficial do curso.

Diante disso, essas interpelações estabeleceram tensões formativas dentro do ensino jurídico e evidenciaram os silêncios eloquentes a respeito do racismo na formação jurídica. Esses silêncios estão ligados a aspectos institucionais dos cursos, os quais podem ser modificados para promover um ensino jurídico antirracista. Um desses aspectos é a ementa de todas as disciplinas do curso de Direito, que podem passar por uma revisão crítica e sensível ao debate racial, tanto para incluir novos temas quanto para racializar os debates já existentes. Além disso, é essencial considerar a possibilidade de instituir uma componente curricular específica para explorar a relação entre o Direito e as relações raciais. Para além da criação de uma nova disciplina, pode-se pensar no estabelecimento de outros espaços formativos dentro e fora da sala de aula, com o intuito de promover o letramento racial no curso de Direito. Outras duas questões foram elencadas. A primeira é a necessidade de fomentar a capacitação docente sobre o tema, que possibilite aos(as) professores(as) promover as adequações necessárias no seu modo de ensinar determinada disciplina.

Essa capacitação pode, inclusive, ser instituída de forma permanente nos cursos jurídicos. A segunda questão é estimular, fortalecer e aprofundar o debate racial na pesquisa e na extensão nesses cursos.

A investigação também possibilitou perceber que, por trás do debate sobre o racismo no ensino jurídico, existem questões ontológicas, epistemológicas, éticas e estéticas que precisam ser enfrentadas. É essencial que a reflexão sobre o processo de formação jurídica se dê a partir de conceitos de educação, de racismo e de Direito alinhados com a superação da hierarquização racial. Isso implica em pensar nas seguintes questões: para qual propósito essa formação está sendo planejada? E para quem? Essas indagações, juntamente com suas respectivas respostas, antecedem e condicionam as possibilidades de compreensão do tema investigado.

No caso do Direito, o debate ontológico traz profundas consequências para o campo. Redefini-lo ontologicamente significa promover uma historiografia crítica do Direito, visitar o que é considerado “saber jurídico” e, conseqüentemente, reinventar as suas bases epistemológicas. Não por acaso, a reflexão sobre o racismo no ensino jurídico enfatiza a pesquisa empírica, as narrativas subalternizadas, a objetividade situada, a extensão e a práxis. Entretanto, esses debates podem acabar sendo esvaziados se não forem conduzidos por uma premissa ética e estética para ser/estar no/com o mundo. É preciso que essas discussões estejam assumidamente comprometidas com o fim da violência e com a promoção de uma sociedade justa, livre e equitativa para todos e todas.

Por fim, esta pesquisa apontou para algumas possibilidades de investigação futura. Dentre elas, destaco a necessidade de conhecer a experiência de outros sujeitos que compõem o ensino jurídico a partir de pesquisas empíricas. É particularmente potente conhecer os sentidos atribuídos ao racismo no ensino jurídico por professores brancos e por estudantes. Isso pode evidenciar diferentes maneiras de atribuir sentido ao Direito, ao processo formativo e ao racismo, e com isso, indicar quais obstáculos atrasam, dificultam ou impedem a realização de mudanças estruturais e institucionais nos cursos de Direito para os tornarem espaços antirracistas.

Referências bibliográficas

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago. **Multiculturalismo e o direito à autodeterminação dos povos indígenas**. 2003. - Florianópolis, SC, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106553>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Ana Carla de Melo. **Nós, VOZ, elas: mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão**. 2022. - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

ALMEIDA, Silvio. **História da discriminação racial na educação brasileira**. [S. l.]: Centro de Formação da Vila, 2018a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw&t=646s&ab_channel=CentrodeFormaçãodaVila. Acesso em: 15 abr. 2023.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018b.

ALMEIDA, Silvio. Prefácio da edição brasileira. *In*: HAIDER, Asad (org.). **Armadilha da Identidade: Raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019. p. 7–19.

AMY C. GAUDION. Exploring Race and Racism in the Law School Curriculum: An Administrator's View on Adopting an Antiracist Curriculum. **Rutgers Race and the Law Review, Forthcoming**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37514/ATD-B.2016.0933.1.2>

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Por que a Criminologia (e qual Criminologia) é importante no Ensino Jurídico? **Unisul de Fato e de Direito: revista jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina**, [s. l.], v. 3, n. 6, p. 179–183, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/UFD.V3E62013179-183>. Acesso em: 16 ago. 2021.

AZEVEDO, Elciene. **Orfeu de Carapinha: a trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25–57.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresarias e no poder público**. 1–185 f. 2002. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf

BERTULIO, Dora Lucia de Lima. **Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

BONELLI, Maria Da Gloria. Docência do direito: fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 163, p. 94–120, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143659>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BONELLI, Maria da Gloria *et al.* Intersecções e identidades na docência do Direito no Brasil. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 34, n. 03, p. 661–688, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934030002>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BONELLI, Maria da Gloria. Profissionalismo, generificação e racialização na docência do Direito no Brasil. **Revista Direito GV**, [s. l.], v. 17, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6172202126>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**[S. l.]: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 27833, 1996.

BRITO, Yuri Santos de. **“Professora, que bom que você tá aqui”**: trajetórias e identidades de docentes de Direito da UFBA, UnB e USP no contexto pós-cotas. 2019. - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37783>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRUNO, Jessica Santana; NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do. Racismo epistêmico, tensionamentos e desafios à universidade. **Revista Nós - Cultura, Estética e Linguagens**, [s. l.], v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistanos/article/view/8435>. Acesso em: 29 maio 2023.

CABRAL, Umberlândia. **Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a>

emprego-educacao-seguranca-e-saneamento. Acesso em: 17 dez. 2022.

CAPPI, Ricardo. A “teorização fundamentada nos dados”: um método possível na pesquisa empírica em Direito. *In*: MACHADO, Maíra Rocha (org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 391–422.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 1689–1699 f. 2005. - Feusp, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Fredson Oliveira. **Formas transvestigêneres da escrita da lei: Erica Malunguinho e a Mandata Quilombo na ocupação da política e na transformação do Direito**. 2021. - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CEREZETTI, Sheila Christina Neder *et al.* **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto?** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

CESAR, Layla Jorge Teixeira. **Contribuições ao estudo da diversidade cultural na educação superior**. 2020. - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CESEC. **77% do MP é branco e 70% homem; só 2% é preto** . [S. l.], 2016. Disponível em: <https://cesecseguranca.com.br/reportagens/77-do-mp-e-branco-e-70-homem-so-2-e-preto/>. Acesso em: 14 maio 2023.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Inclusão na Educação Superior. *In*: BARBATO, Silviane *et al.* (org.). **Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: princípios, ensino superior e formação de professores**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023. v. 1, p. 146–160.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 24, p. 5–15, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 25 mar. 2023.

COELHO, Valéria Damasceno. **Direito à terra da comunidade quilombola da Lagoinha a partir da Teoria Crítica dos Direitos Humanos**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) - Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2019.

COELHO, Valéria Damasceno; LIMA, Ana Vitória do Nascimento. Educação popular como ferramenta de empoderamento dos sujeitos: produção do livro infantil “As Aventuras de Luizinho” pelo CAJUP Luiz Gama. **Revista Avant**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 49–52, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: A significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 99–127,

2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>

COLOMBO, Daniel Gama e. A desigualdade no acesso à pós-graduação stricto sensu brasileira. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 1, p. 34–34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9788578630669.CEPPE.V1A8>. Acesso em: 19 dez. 2022.

CONWAY, Danielle; SAIDMAN-KRAUSS, Bekah; SCHREIBER, Rebecca. Building an Antiracist Law School: Inclusivity in Admissions and Retention of Diverse Students—Leadership Determines DEI Success. **Rutgers Race & the Law Review**, [s. l.], v. Forthcoming, 2021. Disponível em: <https://ideas.dickinsonlaw.psu.edu/fac-works/271>. Acesso em: 26 nov. 2021.

CÔRTEZ, Sara da Nova Quadros. Direito Achado na Rua: por que (ainda) é tão difícil construir uma teoria crítica do direito no Brasil? In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de *et al.* (org.). **O Direito Achado na Rua: Introdução Crítica ao Direito como Liberdade**. Brasília: OAB Editora; Universidade de Brasília, 2021. v. 10, p. 549–563.

COSTA, Alexandre Bernardino; ROCHA, Eduardo Gonçalves. **Epistemologia e Pesquisa em Direito**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

COSTA, Frederico Magalhães. **Educação Jurídica, entre inclusão e exclusão discente: um estudo de caso da Faculdade de Direito da UFBA**. 2018. - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. DOCUMENTO PARA O ENCONTRO DE ESPECIALISTAS EM ASPECTOS DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL RELATIVOS AO GÊNERO. [s. l.], p. 171–188, 2002.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DECKHA, Maneesha. Ensinando ética pós-humanista na Faculdade de Direito: As dimensões de gênero, cultura e raça na resistência dos estudantes. **Revista Brasileira de Direito Animal**, [s. l.], v. 9, n. 15, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/rbda.v9i15.11306>

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Teoria Crítica da Raça: uma introdução**. São Paulo: Contracorrente, 2021.

DIAS, Renato Duro; DOMBKOWITSCH, Luciana Alves. Direito Humano à Educação: A Inclusão das Temáticas de Gênero e de Sexualidades nos Planos de Educação. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 294–311, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2015.v1i1.15>. Acesso em: 1 jul. 2023.

DOS SANTOS, José Luís Guedes *et al.* Análise de dados: comparação entre as diferentes perspectivas metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s. l.], v. 52, p. e03303, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017021803303>. Acesso em: 24 mar. 2023.

DUSSEL, Enrique. Conferência 5: Crítica do “mito da modernidade”. *In*: DUSSEL, Enrique (org.). **1492: O encobrimento do outro: a origem da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 75–87.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e contranarrativas de professores de línguas. **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 6, n. 14, p. 236–263, 2014.

FERREIRA, Carolina Costa. Ensino jurídico e ciências criminais: sair do mosteiro e aprender com a rua. *In*: O ENSINO JURÍDICO NO BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA. Belo Horizonte: D’Plácido, 2022. p. 207–212.

FERREIRA, Edimara Maria; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano; FERREIRA, Marco Aurelio Marques. Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. **Revista Katálysis**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 303–315, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.E84603>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FERREIRA, Gianmarco Loures; IGREJA, Rebecca Lemos. Narrativas como metodologia crítica para o estudo das relações raciais no Direito. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 62–79, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2017.v3i1.2055>. Acesso em: 16 ago. 2022.

FERREIRA, Lola. **Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FERREIRA, Poliana da Silva. Por uma metodologia de ensino jurídico que valorize a diversidade racial, dentro e fora da sala de aula. **Revista Docência do Ensino Superior**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 262–279, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2018.2427>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FERREIRA, Ricardo Alexino. **O sistema de cotas étnico-raciais adotado pela USP**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-sistema-de-cotas-etno-raciais-adotado-pela-usp/>. Acesso em: 17 maio 2023.

FRANCISCO, Vilma Maria Santos. **Olhares de Ébano: ensino jurídico no Brasil, fendas para a diferença: condições e possibilidades para práticas inclusivas**. 2005. - Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Sabrina. **81% veem racismo no Brasil, mas só 34% admitem preconceito contra negros**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/81-veem-racismo-no-brasil-mas-so-34-admitem-preconceito-contra-negros/>. Acesso em: 5 abr. 2023.

FREITAS, Hyndara. **Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FREITAS, Matheus; SARMENTO, Rayza. As falas sobre a fraude: análise das notícias sobre casos de fraudes nas cotas raciais em universidades em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 101, n. 258, p. 271–294, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.RBEP.1011258.4262>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GALVÃO, Alexandre. **Negro, estudante de Direito é preso após engano com mochila em aeroporto**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://www.metro1.com.br/noticias/bahia/66307,negro-estudante-de-direito-e-preso-apos-engano-com-mochila-em-aeroporto>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GOÉS JUNIOR, José Humberto de. **“O que é Direito, para que se possa ensiná-lo?” as percepções dos sujeitos sobre o Direito, o “ensino jurídico” e os Direitos Humanos**. 2015. - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Rodrigo Portela. CONSTITUCIONALISMO E QUILOMBOS. **Revista Culturas Jurídicas**, [s. l.], v. 8, 2021a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/>

GOMES, Rodrigo Portela. Cultura jurídica e diáspora negra: diálogos entre *Direito e Relações Raciais* e a *Teoria Crítica da Raça*. **Revista Direito e Práxis**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 1203–1241, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2021/59627>. Acesso em: 24 ago. 2021.

GOMES, William B. Gnosiologia versus epistemologia: distinção entre os fundamentos psicológicos para o conhecimento individual e os fundamentos filosóficos para o conhecimento universal. **Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 37–46, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2022.

GONZALES, Lélia. Racismo E Sexismo Na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, [s. l.], v. Anpocs, p. 223–243, 1984.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios**,

intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROOME, Dermot. Educating Antiracist Lawyers: The Race and the Equal Protection of the Laws Program at Dickinson Law. **Rutgers Race & the Law Review**, [s. l.], v. Forthcoming, 2021. Disponível em: <https://ideas.dickinsonlaw.psu.edu/fac-works/270>. Acesso em: 16 ago. 2021.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 22 set. 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 80, p. 115–147, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/RCCS.697>. Acesso em: 9 fev. 2022.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 5, p. 7–41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 29 maio 2023.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 464–464, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%x>. Acesso em: 23 nov. 2021.

IBGE. **Conheça o Brasil - População: Cor ou raça.** [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 29 maio 2023.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica**, [s. l.], v. 2, n. 48, p. 1–16, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

IGREJA, Rebecca Lemos. O Direito como objeto de estudo empírico: o uso de métodos qualitativos no âmbito da pesquisa empírica em Direito. *In*: MACHADO, Máira Rocha (org.). **Pesquisar empiricamente o Direito.** São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 11–37.

JOSE, César Augusto Ferreira São. Reflexões críticas sobre o ensino jurídico

universitário das ciências criminais. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 42–57, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2021.v7i2.8249>. Acesso em: 5 jan. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. [S. l.: s. n.], 1980.

LYRA FILHO, Roberto. **Pesquisa em QUE Direito**. Brasília: Edições Nair Ltda, 1984.

MACEDO, Roberto Sidnei. A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 190–212, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018V16I1P190-212>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco: ciências sociais e o “credo racial brasileiro”. **Revista USP**, [s. l.], v. 0, n. 46, p. 115–128, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/ISSN.2316-9036.V0I46P115-128>. Acesso em: 8 maio 2023.

MARÉS, Carlos Frederico. **A função social da terra**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003.

MAZUI, Guilherme. ‘No Brasil, não existe racismo’, diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. **G1**, [s. l.], 20 nov. 2020.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 34, n. 01, p. 161–184, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010007>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. **Revista Direito GV**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 818–846, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6172201831>. Acesso em: 16 ago. 2021.

METELSKI, Fernanda Karla *et al.* Teoria Fundamentada Construtivista: características e aspectos operacionais para a pesquisa em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s. l.], v. 55, p. e03776, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020051103776>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica**. São Paulo: Contracorrente, 2019.

MOREIRA, Adilson José; ALMEIDA, Philippe Oliveira de; CORBO, Wallace. **Manual de educação jurídica antirracista: Direito, justiça e transformação social**. São Paulo: Contracorrente, 2022.

MORENO, Ana Carolina. **Negros representam apenas 16% dos professores universitários**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professores-universitarios.ghtml>. Acesso em: 29 maio 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

NINJA. **Censo 2022: Brasil tem 1,32 milhão de quilombolas; região que concentra maior número é o Nordeste**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://midianinja.org/news/censo-2022-brasil-tem-132-milhao-de-quilombolas-regiao-que-concentra-maior-numero-e-o-nordeste/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. [s. l.], 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br:80/dspace/handle/10438/2779>. Acesso em: 16 ago. 2022.

NOGUEIRA DA SILVA, Cristina. Conceitos oitocentistas de cidadania: liberalismo e igualdade. **Análise Social**, [s. l.], v. XLIV, p. 533–563, 2009.

OAB. **Esperança Garcia é reconhecida pelo Conselho Pleno como a primeira advogada brasileira**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/60503/esperanca-garcia-e-reconhecida-pelo-conselho-pleno-como-a-primeira-advogada-brasileira>. Acesso em: 8 maio 2023.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA**. 2019. - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PEDROSA, Maria Claudia Fernandes. **A atuação do Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Luiz Gama/UNEB (Juazeiro/BA) à luz do artigo 207 da Constituição Federal de 1988**. 2022. - Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2022.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Rev. Dep. Psicol., UFF**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 61–76, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

PEREIRA, Flávia Souza Máximo; SILVA, Flávia Coelho Augusto. Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonialidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e Bell Hooks. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, [s. l.], v. 6,

n. 01, p. e236–e236, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.29293/RDFG.V6I01.236>. Acesso em: 22 nov. 2021.

PEREIRA SIQUEIRA, Carlos Eduardo. O ensino jurídico é alienatório? / Is legal education alienating? **Revista Direito e Práxis**, [s. l.], v. 7, n. 13, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/DEP.2016.16635>

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. **Criminologia crítica e pacto narcísico: por uma crítica criminológica apreensível em pretuguês**. [S. l.: s. n.], 2017.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Direitos humanos e América Latina: Por uma crítica americana ao colonialismo jurídico. **Lasa Forum**, [s. l.], v. 50, n. 3, p. 69–74, 2019. Disponível em: <https://forum.lasaweb.org/files/vol50-issue3/Dossier-Lelia-Gonzalez-7.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; SILVA, Gisele Alves De Lima. Movimentos de Política Criminal e Ensino Jurídico Criminal. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 235–257, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2016.v2i1.200>. Acesso em: 5 jan. 2023.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Diversidade cultural e ambiente escolar. *In*: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto *et al.* (org.). **Educação e Diversidade Cultural**. Brasília: Paralelo 15, 2016a. p. 29–78.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Tornar-se humano e os direitos humanos. *In*: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto *et al.* (org.). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016b. v. II, p. 125–160.

QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. Constitucionalismo Negro: elementos de teoria e história constitucional a partir da Revolução Haitiana. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 85–109, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/RECHTD.2021.131.07>. Acesso em: 12 maio 2023.

REZENDE, Maria Alice de Carvalho; VIANNA, Luiz Werneck; BURGOS, Marcelo Baumann. **Quem somos: a magistratura que queremos**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2018.

RIBEIRO, Dary. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Dávelyn Suellen da Silva *et al.* **Relatório Final: Comissão para Estudo sobre a Adequação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana ao Debate Racial (Portaria COLDIR n. 01, de 26 de outubro de 2020)**. Feira de Santana: [s. n.], 2021.

RIGHETTI, Sabine; GAMBÁ, Estêvão; BOTTALLO, Ana. **Só 1 em cada 4 matriculados em programas de mestrado e de doutorado no Brasil é negro**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/11/so->

1-em-cada-4-matriculados-em-programas-de-mestrado-e-de-doutorado-no-brasil-e-negro.shtml. Acesso em: 19 dez. 2022.

SÁ, Gabriela Barretto de. **A negação da liberdade: direito e escravização ilegal no Brasil oitocentista (1835-1874)**. Belo Horizonte: Letramento; Casa do Direito, 2019.

SAGAN, Carl. A anticiência. *In*: O MUNDO ASSOMBRADO PELOS DEMÔNIOS: A CIÊNCIA VISTA COMO UMA VELA NO ESCURO. [S. l.: s. n.], 2004. p. 214–230.

SANCHEZ, Gianna Alessandra. **Igualdade como Diversidade no Direito à Educação: uma análise da promoção da igualdade étnico-racial no Brasil**. 2017. - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Maria Angélica dos. **E eu não sou uma jurista? Reflexões de uma jurista negra sobre direito, ensino jurídico e sistema de justiça**. 2021. - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2021.

SCHMITT, Carl. **O nomos da Terra no direito das gentes do jus publicum europaeum**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer; GONÇALVES, Monica Mendes. Raça e subjetividade: do campo social ao clínico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, [s. l.], v. 72, n. n.spe, p. 109–123, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2020V72S1P.109-123>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Caroline Lyrio; PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Teoria Crítica da Raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil. *In*: , 2015, Florianópolis. (Fernando Antonio de Carvalho Dantas, Heron José de Santana Gordilho, & Wilson Antônio Steinmetz, Org.) **XXIV Encontro Nacional do CONPEDI - UFS**. Florianópolis: CONPEDI, 2015. p. 61–85. Disponível em: www.conpedi.org.br. Acesso em: 24 maio 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 73–102.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: Acesso e Perfil Discente**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOLEIDAD, Aina. **Coletivo aponta que só há 2% de professores negros na Ufba**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/coletivo-aponta-que-so-ha-2->

de-professores-negros-na-ufba/. Acesso em: 29 maio 2023.

SOUSA, Maria Sueli Rodrigues de *et al.* **Dossiê Esperança Garcia: símbolo de resistência na luta pelo direito**. Teresina: EDUFPI, 2017. *E-book*.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. *In*: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto *et al.* (org.). **Educação em e para direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016. v. 2, p. 31–72.

SOUZA, Matheus. **2,2% dos professores da USP se autodeclararam pretos ou pardos**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/professores-da-usp-se-autodeclararam-pretos-ou-pardos/>. Acesso em: 29 maio 2023.

SPIESS, Marcos Alfonso. **Etnografia de uma controvérsia judicial sobre a educação jurídica no campo: o caso Turma Evandro Lins e Silva**. 2019. - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62588>. Acesso em: 10 ago. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

VAZ, Livia Sant'Anna; RAMOS, Chiara. **A justiça é uma mulher negra**. Belo Horizonte: Casa do Direito, 2021.

VIANA, Aline Nunes. **Direito e alteridade: a propósito do currículo e do ensino jurídico na formação dos bacharéis em Direito – um panorama da produção acadêmica sobre ensino jurídico e currículo do CONPEDI**. 2016. - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/7126>. Acesso em: 16 ago. 2021.

VINÍCIUS, Túlio *et al.* Uma análise criminológico-crítica sobre os discursos discentes acerca da criminalização da homofobia. **REVES - Revista Relações Sociais**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 0178–0188, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18540/revesv13iss3pp0178-0188>. Acesso em: 10 ago. 2023.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo jurídico: um referencial epistêmico e metodológico na insurgência das teorias críticas no direito. **Revista Direito e Práxis**, [s. l.], v. 10, n. 4, p. 2711–2735, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/45686>

APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa 1: formulário

Informações gerais		
<p>Trata-se de formulário aplicado para a construção da pesquisa “O racismo no ensino jurídico a partir de experiências vividas no Nordeste brasileiro”, conduzida pela pesquisadora Valéria Damasceno Coelho. Foi utilizada a plataforma Google Formulários. O nome das universidades foi omitido para garantir o sigilo das informações.</p>		
Nome do campo	Tipo do campo	Opções
E-mail	Pergunta aberta obrigatória	
Identificação da participante	Pergunta aberta obrigatória	
Consentimento informado	Pergunta fechada obrigatória, logo após o TCLE	Aceito participar da pesquisa
Informações pessoais		
Contato da participante	Pergunta aberta obrigatória	
Faixa etária	Pergunta fechada obrigatória	21-30 31-40 41-50 51-60 60+
Estado civil	Pergunta fechada obrigatória	Casada(o) ou convivente Solteira(o) Divorciada(o) Viúva(o)
A cor ou raça que melhor identifica você é...	Pergunta fechada obrigatória	Amarela Branca Indígena Negra (preta ou parda) Outro
Identidade de gênero	Pergunta fechada obrigatória	Mulher Cis Mulher Trans Homem Cis Homem Trans Não-binário Outro
Orientação sexual	Pergunta fechada obrigatória	Heterossexual Homossexual Bissexual Prefiro não identificar Outro
Possui alguma deficiência?	Pergunta fechada obrigatória	Sim Não
Em caso de resposta afirmativa, deseja especificar?	Pergunta aberta facultativa	

Você tem filhas(os)?	Pergunta fechada obrigatória	Sim Não Prefiro não informar
Em caso afirmativo, poderia especificar quantas(os) filhas(os) você tem?	Pergunta aberta facultativa	1 2 3+
Região de nascimento	Pergunta fechada obrigatória	Norte Nordeste Centro-oeste Sudeste Sul
Religião	Pergunta aberta facultativa	
É praticante da religião informada?	Pergunta fechada facultativa	Sim Não
Informações profissionais		
Titulação mais alta	Pergunta fechada obrigatória	Doutorado Mestrado Especialização Graduação
Ano de obtenção do grau mais alto	Pergunta aberta obrigatória	
Qual a sua área de formação?	Pergunta aberta obrigatória	
Quantos anos de experiência no ensino jurídico você tem?	Pergunta aberta obrigatória	
Atualmente, em qual instituição você trabalha?	Pergunta fechada obrigatória	[Universidade 1] [Universidade 2] Nas duas
Exerce trabalho remunerado além da docência?	Pergunta fechada obrigatória	Sempre Frequentemente Às vezes Raramente Nunca
Faixa de remuneração mensal total	Pergunta fechada obrigatória	Até R\$ 2.000 R\$ 2.001 – R\$ 5.000 R\$ 5.001 – R\$ 10.000 R\$ 10.000+
[Universidade 1]		
Regime de trabalho	Pergunta fechada obrigatória	Regime de tempo integral Regime de tempo parcial Regime de dedicação exclusiva Outro
Classe docente	Pergunta fechada obrigatória	Titular Adjunto Assistente Auxiliar Outro
Normalmente, quais são as disciplinas ministradas por você nesta instituição?	Pergunta aberta obrigatória	

Você exerce ou já exerceu funções administrativas na instituição?	Pergunta fechada obrigatória	Sim Não
Em caso de resposta afirmativa, gostaria de especificar qual(is) a(s) atividade(s) exercida(s)?	Pergunta aberta facultativa	
Você também é professora da [Universidade 2]?	Pergunta fechada obrigatória	Sim Não
[Universidade 2]		
Regime de trabalho	Pergunta fechada obrigatória	Regime de tempo integral Regime de tempo parcial Regime de dedicação exclusiva Outro
Classe docente	Pergunta fechada obrigatória	Titular Assistente Auxiliar Substituto Visitante Voluntário Outro
Normalmente, quais são as disciplinas ministradas por você nesta instituição?	Pergunta aberta obrigatória	
Você exerce ou já exerceu funções administrativas na instituição?	Pergunta fechada obrigatória	Sim Não
Em caso de resposta afirmativa, gostaria de especificar qual(is) a(s) atividade(s) exercida(s)?	Pergunta aberta facultativa	
LGPD		
<p>Autorizo o tratamento de dados pessoais solicitados para preenchimento do formulário para realização da pesquisa "Ensino jurídico e relações raciais: uma abordagem epistemológica", de modo a alcançar o objetivo geral da pesquisa, que é compreender, sob o recorte de raça, as especificidades e orientações epistemológicas presentes no ensino jurídico, em dois cursos de Direito do interior do Nordeste brasileiro (art. 7º, I e IV, da Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD).</p> <p>Declaro que estou ciente de que o consentimento para tratamento de dados pode ser revogado a qualquer momento mediante manifestação expressa, pelo e-mail [endereço] ou telefone [número] (art. 8º, § 5º, da Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD).</p>		

APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa 2: entrevista semiestruturada

Informações gerais	
<p>Trata-se de roteiro semiestruturado para a realização de entrevista, no âmbito da pesquisa “O racismo no ensino jurídico a partir de experiências vividas no Nordeste brasileiro” conduzida pela pesquisadora Valéria Damasceno Coelho.</p>	
Introdução	<p>Eu quero conhecer um pouco você e, logo em seguida, quero conhecer o seu percurso acadêmico e outras questões mais específicas sobre o tema de pesquisa.</p>
Quesitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me conte um pouco sobre sua trajetória. 2. Como foi o seu percurso até chegar na graduação de Direito? 3. Se você pudesse traduzir sua vida universitária, como aluna, em uma palavra, qual seria? 4. Como foi sua trajetória até se tornar professora? 5. Como você descreveria o seu ambiente de trabalho? 6. Você poderia descrever uma aula típica sua? 7. Como você percebe a diversidade no curso de Direito onde você trabalha? 8. Como você se sente dando aulas neste curso? 9. Como você vivencia o ser mulher e ser negra nesse processo de ser professora?