



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

ANA KAROLINY FREITAS DE OLIVEIRA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ANÁLISE SOCIOLEGAL DO ENSINO
JURÍDICO EM MACAPÁ/AMAPÁ, A PARTIR DA RESOLUÇÃO Nº 05/2018 DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO,
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

FORTALEZA

2023

ANA KAROLINY FREITAS DE OLIVEIRA

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ANÁLISE SOCIOLEGAL DO ENSINO
JURÍDICO EM MACAPÁ/AMAPÁ, A PARTIR DA RESOLUÇÃO Nº 05/2018 DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA
DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O45h Oliveira, Ana Karoliny Freitas de.

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: análise sociolegal do ensino jurídico em Macapá/Amapá, a partir da resolução nº 05/2018 do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior / Ana Karoliny Freitas de Oliveira. – 2023.

149 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Leonardo Damasceno de Sá.

1. História. Cultura. Afro-Brasileira. Ensino Jurídico. Educação Superior. Análise Sociolegal.. I. Título.

ANA KAROLINY FREITAS DE OLIVEIRA

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: ANÁLISE SOCIOLEGAL DO ENSINO
JURÍDICO EM MACAPÁ/AMAPÁ, A PARTIR DA RESOLUÇÃO Nº 05/2018 DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA
DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em: 22/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Adriana Castro Araújo (Membro Interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Igor Monteiro Silva (Membro Externo)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab

Ao Anjinho que habitou em meu ventre e seguiu antes de mim para a nossa eterna morada – o Céu. Hoje, continua vivendo eternamente no meu coração e sendo o dono de todo o mais puro e verdadeiro amor que tive e tenho!

AGRADECIMENTOS

A quem Ele que sabe de todas as coisas e sempre tem o melhor para nós, seja com amor ou com dor – Deus!

Aos meus pais, Leila e Hélio, a minha eterna gratidão por tudo. A minha irmã e ao meu primeiro amor azul, Hélio Henrique – minha família.

Ao meu Orientador, Leonardo Sá, por todo apoio, colaboração, dedicação e paciência, ajudando sempre na construção desta pesquisa.

Aos professores Adriana Castro e Igor Monteiro, que se dispuseram a contribuir e qualificar o estudo deste trabalho.

Aos que contribuíram e tiveram tanta presteza nesta jornada, Layla Cabeça, Rodson Juarez, Adriana Angelim, Andrea Luna, Cristiane, Kléber, Risolete, Ulisses Trasel. Ao Eduardo Rodrigues, com seu auxílio “tecnológico”. Ao amigo de longa data, Rafael Neri, pela parceria fechada – o meu muito obrigada a todos vocês!

Aos meus amigos mais chegados que irmãos, que toleram a minha existência com todas as versões da minha personalidade, Adriana Bastos (minha amada Migles), Karla Andrade, Jany (Pariceira – minha irmã de coração), Marcos André, Milton Neto, Heider Rodrigues, Larissa Tork – amo vocês e sou tão grata pela amizade!

A todos os professores do corpo docente do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), por todo conhecimento transmitido.

Aos colegas de turma do POLEDUC – OAB/AMAPÁ que conquistamos e aprendemos a praticar a solicitude, em especial a Franciane.

Ao nosso atual Presidente da OAB/AMAPÁ, Auriney Brito, por fomentar a capacitação do Professor Advogado.

Aos meus alunos, que diretamente me impulsionam a não desistir da educação.

A minha Vigem Maria, companheira de todas as aflições, angústias, medos e todas as graças recebidas, por toda sua intercessão na minha vida – obrigada, Mãezinha!

Ao meu filho, Bernardo, que esteve presente parte do período desta trajetória, e, mesmo não estando ao final neste plano, segue comigo sempre – obrigada por tudo que vieste me dar e me ensinar.

RESUMO

O acesso ao sistema educacional precisa ser viabilizado para todos com ensino de qualidade, sendo requisito indispensável para a promoção da justiça social em uma sociedade democrática, justa e inclusiva. A confirmação legal da importância da educação é evidenciada na Constituição Federal de 1988 e regulamentada na Lei nº 9.394/1996. O processo de construção social da educação sofre constantes mutações, inclusive, os cursos de níveis superiores, sendo reestruturados a partir de contextos sociais. Nesse contexto, o Curso da Graduação em Direito também passa por esses processos de reestruturação. Em dezembro de 2018, o Ministério da Educação editou a Resolução nº 05, implementando a obrigatoriedade de forma transversal do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na formação do estudante de direito. A presente pesquisa traz um contexto histórico desde o colonialismo sobre questões centrais relacionadas à história do povo afro-brasileiro, abordando visões doutrinárias sobre racismo, raça e etnia. Após, realiza o contexto da temática direcionada ao ensino jurídico. Deste modo, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação da história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico no Município de Macapá, estado do Amapá, após a edição da Resolução nº 05/2018 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Apresenta como fundamentação teórica aspectos conceituais sobre educação superior, história do direito e políticas públicas voltadas para formação continuada e qualificação do professor de direito. Trata-se de estudo de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos a metodologia é descritiva de análise de dados coletados de amostragens por entrevistas semiestruturadas, sendo essas utilizadas como técnica e transcritas para extração dos levantamentos apontados. A população da pesquisa é composta por professores, sendo todos atuantes em Faculdades de Direito do Município de Macapá/AP e a amostra é do tipo intencional. O instrumento de coleta será a entrevista, a qual foi construída com perguntas semiestruturadas e divididas em blocos.

Palavras-chave: História. Cultura. Afro-Brasileira. Ensino Jurídico. Educação Superior. Análise Sociolegal.

ABSTRACT

Access to the educational system needs to be made possible for everyone with quality education, being an indispensable requirement for the promotion of social justice in a democratic, fair and inclusive. The legal confirmation of the importance of education is evidenced in the Federal Constitution of 1988 and regulated in Law nº 9.394/1996. The process of social construction of education undergoes constant mutations, including higher education courses, being restructured based on social contexts. In this context, the Graduate Course in Law also undergoes these restructuring processes. In December 2018, the Ministry of Education issued Resolution No. 05, implementing the mandatory transversal way of teaching Afro-Brazilian History and Culture in the training of law students. This research brings a historical context from colonialism on central issues related to the history of the Afro-Brazilian people, addressing doctrinal views on racism, race and ethnicity. Afterwards, it performs the context of the theme directed to legal education. Thus, this research has the general objective of analyzing the implementation of Afro-Brazilian history and culture in legal education in the Municipality of Macapá, state of Amapá, after the edition of Resolution nº 05/2018 of the Ministry of Education/Conselho Nacional de Educação/ Chamber of Higher Education. It presents as a theoretical foundation conceptual aspects of higher education, history of law and public policies aimed at continuing education and qualification of law professors. This is an applied study with a qualitative approach. As for the objectives, the methodology is descriptive analysis of data collected from samples through semi-structured interviews, which were used as a technique and transcribed for extracting the indicated surveys. The research population is composed of professors, all of whom work in Law Schools in the city of Macapá/AP and the sample is intentional. The collection instrument will be the interview, which was built with semi-structured questions and divided into blocks.

Keywords: History. Culture. Afro-Brazilian. Legal Education. College education. Sociolegal Analysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	14
2.1 Classificação da pesquisa.....	15
2.2 Locus da pesquisa.....	17
2.3 População e amostra.....	18
2.4 Instrumento de coleta dos dados.....	19
2.5 Técnica de coleta e tratamento de dados.....	20
3 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O PERÍODO COLONIAL.	20
3.1 Racismo.....	25
3.2 Raça.....	29
3.3 Etnia.....	32
4 ENSINO JURÍDICO: CONTEXTO HISTÓRICO E GARANTIAS SOCIOLEGAIS.....	35
4.1 Ensino jurídico no Brasil: alguns apontamentos histórico-críticos.....	47
4.2 O surgimento do Culturismo e o Ensino Jurídico Brasileiro	51
4.3 A (in) exclusão do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira como ensino sociolegal.....	63
5 AS CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO JURÍDICA.....	69
5.1 O Perfil da Formação do Professor de Direito.....	72
5.2 Ensino e Aprendizagem desenvolvido no Curso de Direito sobre a Histórica e Cultura Afro-Brasileira.....	78
6 A RESOLUÇÃO Nº 05/2018 DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	83
6.1 Garantias Legislativas da História e Cultura Afro-Brasileira e sua inserção no curso de Direito.....	89
6.2 Ensino Jurídico em Macapá/Amapá	97
7 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	106
7.1 Relato do perfil do participante.....	125
7.2 Interpretação dos dados obtidos.....	131
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	141

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental da pessoa humana, sendo este de grande relevância para a ascensão dos indivíduos, para a formação da cidadania e para a transformação da sociedade. Partindo desse princípio, revela-se que o acesso à educação de qualidade ainda se distribui de maneira desigual em diferentes regiões e considerando aspectos humanos, como, por exemplo, a etnia.

O estudo apresenta que o Brasil possui formação multicultural e multiétnica, dadas a sua raiz histórica de colonização, portanto, a transmissão de conhecimentos a partir desta perspectiva o ensino afro-brasileiro contribui propriamente ao entendimento das complexas questões sociais de garantia de direitos.

Partindo desta premissa, escrevo a presente pesquisa na condição de eterna estudante e atuando como Professora de Direito há uma década, partindo de uma percepção e dificuldades reais vivenciada em sala de aula e no ensino jurídico, tentando expor as fragilidades que o professor tem, as dificuldades que encontra na atuação no ensino jurídico, e, tentando com esta singela produção, evidenciar olhares mais humanos as questões sensíveis do Direito e da Sociedade, as quais se incluem a história e cultura afro-brasileira no nosso processo de formação.

Nesse contexto, a decisão de escrever uma dissertação sobre história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico revela um desejo de combater estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, buscando contribuir com o rompimento de uma lacuna educacional e encorajada pelo respeito à diversidade cultural no campo do Direito.

No entanto, tal iniciativa não é desprovida de desafios. Deparei-me com resistência e desconforto por parte de alguns colegas e instituições. Muitos questionam a relevância desse tema no contexto jurídico, enquanto outros manifestam resistência à mudança. No entanto, permaneci firme na convicção de que a inclusão da história e cultura afro-brasileira é essencial para uma formação jurídica humanizada e consciente.

Através de extensa pesquisa, leitura e diálogos construtivos, a dissertação buscou explorar a contribuição dos afro-brasileiros para o desenvolvimento do Direito no Brasil, bem como a importância de se reconhecer e respeitar a diversidade cultural no sistema jurídico. O trabalho é fundamentado em bases sólidas, embasado em

evidências históricas e jurídicas, e serve como um marco para futuras pesquisas e debates.

Partindo de uma realidade da sala de aula, a escolha em escrever uma dissertação sobre história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico personifica a coragem e a determinação necessárias para tentar promover mudanças significativas na sociedade. O intuito do trabalho não apenas amplia o conhecimento dos estudantes e profissionais do Direito, mas também desafia as estruturas que perpetuam a discriminação e a desigualdade.

Nesta perspectiva, ao incluir a história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico, tento abrir o caminho para uma formação mais completa, justa e sensível às nuances culturais do Brasil. O trabalho busca acrescentar uma percepção mais humana para todos aqueles que acreditam na importância da educação inclusiva e na luta pela igualdade.

Mostra a presente pesquisa que, em especial, o curso de direito, precisa estar em consonância com a diversidade étnica do país, e não somente isso, o profissional da área jurídica deve entender que o passado histórico da colonização de nosso território impacta ainda hoje na garantia de direitos fundamentais.

Expõem-se que o curso de direito não deve ser reducionista e alheio as questões sociais e críticas, uma vez que este modelo pedagógico tradicional não se mostra eficaz em nenhum nível de ensino, não sendo ele, por si próprio capaz de transformar a sociedade e superar as desigualdades. A Constituição Federal de 1988 prevê o direito à Educação como Direito Social, ou seja, direito de todos, e que sua garantia visa o pleno desenvolvimento da pessoa para que ela seja preparada para o exercício da sua cidadania e contribua para a formação humanística do indivíduo.

Com o processo de mutação social, o qual a sociedade reivindica por igualdade de direitos, o Estado, ao longo do tempo vem instituindo algumas políticas públicas na tentativa de sanar as desigualdades com a história e cultura afro-brasileira, tais como: sistema de cotas para etnias, pobres e programas de inclusão ao acesso às universidades – PROUNI.

No contexto de um estudo de notáveis diferenças sociais e culturais, a implementação do conteúdo das relações ético-raciais no ensino educacional no nível superior, em específico ao tema da presente pesquisa, na graduação em Direito,

busca implementar o conhecimento originário de como surgiu e evoluiu a sociedade, através de seus processos reivindicatórios na busca de direitos.

A partir de um projeto de Lei de autoria dos Deputados Federais Ester Grossi (educadora) e Ben-Hur Ferreira (ativista do movimento negro), apresentado em 1999, a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases – LDB no artigo 26, sendo sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro Cristovam Buarque em 09 de janeiro de 2003, começou a surgir como resposta do novo governo ao compromisso assumido em campanha de apoio às lutas da população negra.

Posteriormente, foi criada uma pasta específica para assuntos relacionados à questão racial - a Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, em 23 de março de 2003. Em um primeiro momento, o ensino da história e cultura afro-brasileira tornou-se obrigatório como disciplina na grade curricular do ensino fundamental e médio a partir de 2008, vez que a Lei 11.645/08 estabeleceu que nas grades de ensino do ensino fundamental e médio teriam que sofrer reformulação para agregar o ensino da história e cultura afro-brasileira.

No ensino superior, no que tange ao curso de Direito, foi reformulada a estrutura curricular de disciplinas obrigatórias do Curso de Direito, através da Resolução nº 05/2018, a partir de então, tornou obrigatório a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira de forma transversal no curso de Direito. Neste sentido, pode-se pensar na educação em um sentido macro e multifacetado, rompendo com a única percepção de escolarização, e incluindo o debate para a tolerância e da diversidade, fundamental para uma sociedade com pluralidade étnica.

Nessa premissa, a presente pesquisa está estruturada com cinco sessões que apresentam estudos e abordagens sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico, com o campus da pesquisa realizado no Município de Macapá, estado do Amapá.

A primeira sessão traz uma abordagem sobre educação e seus aspectos introdutórios para o ensino da história e cultura afro-brasileira desde o período colonial, nesse sentido, trouxe uma contextualização histórica e discussões sobre racismo, raça e etnia e posicionamentos de autores que tratam dessa questão social.

A segunda sessão está voltada para o contexto histórico do ensino jurídico e seus pontos sociais críticos com relação a história e cultura afro-brasileira, abordando

sobre o culturismo estrutural do curso de direito e trazendo a questão sobre a (in) exclusão da temática aqui pesquisada como ensino sociolegal.

A terceira sessão se volta para as características da formação acadêmica jurídica do curso de Direito, apontando sobre o perfil da formação do professor de direito e sobre o ensino e aprendizagem da história e cultura afro-brasileira dentro da formação jurídica.

A quarta sessão está voltado para a abordagem da Resolução nº 05/2018 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, sendo a normativa que instituiu a inclusão da história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico e como está sendo desenvolvida no ensino jurídico em Macapá, estado do Amapá, trazendo as garantias legais instituídas e a realidade do ensino jurídico.

Neste contexto, surge a seguinte pergunta norteadora desta pesquisa: “Como está sendo desenvolvido o processo de implementação da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino jurídico no Município de Macapá/Amapá, a partir da Resolução nº 05/2018 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior?”.

Nessa linha, o trabalho tem como objetivo geral analisar a implementação da história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico no Município de Macapá/Amapá, após a edição da Resolução nº 05/2018 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.

Para alcançar o objetivo geral proposto, traçou-se os seguintes objetivos específicos: a) abordar sobre a educação do ensino Histórico e Cultural Afro-brasileiro; b) abordar em linhas gerais sobre o racismo, raça e etnia no ensino jurídico construído no Brasil; c) abordar sobre o culturismo do curso de direito; d) identificar a atuação do professor de direito sobre o ensino histórico e cultural afro-brasileiro.

A implementação obrigatória do conteúdo histórico e cultural afro-brasileiro de modo transversal, não é matéria fácil, pois exige um conhecimento amplo e interdisciplinar, para demonstrar o real surgimento e importância de um povo sempre visto como excluídos e discriminados pela sociedade. Ao tratar dessa temática, busca-se romper a ideologia de que o ensino é sempre apresentado de forma “classista”, pois os negros aparecem como um povo “ahistórico”, e não se implementa na informação passada que, eles nada mais são que a origem da nossa própria nação.

Destaca-se que um dos pontos relevantes para a escolha do tema encontra-se em análises e pesquisas para averiguar o real sentido de se fazer necessário incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira de forma transversal no ensino jurídico. Abordar tal assunto, no que tange a sua obrigatoriedade, é um desafio, principalmente quando o contexto gera “mudanças” nas matrizes curriculares de ensino.

O racismo dificulta o diálogo entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, pois cria fronteiras simbólicas rígidas, instituindo binarismo de identidade, ou seja, uma definição do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, baseada em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos.

Com o desenvolver da ideia, buscou descaracterizar esse sentimento de menosprezo que é direcionado ao povo afro-brasileiro, demonstrando que a implantação do conhecimento histórico e cultural, nada mais é que (re) conhecer e voltar na sua própria história, como forma de efetivação de direito fundamental, garantindo a sociedade no geral o direito social fundamental à educação, bem como, o direito a igualdade e garantias de dignidade de pessoa humana.

A pesquisa em tela tem como escopo reconstruir e redimensionar as experiências, as políticas públicas educacionais sobre o ensino jurídico da história cultural afro-brasileira no que tange às políticas de combate ao racismo, visto que as pesquisas realizadas sobre as populações negras, nas últimas décadas, apresentam o negro de forma ritualizada e preso a símbolos estruturados nas relações racistas e visivelmente homogeneizadas pelas narrativas da memória, além de que soma-se a este fato que a história do negro no Brasil se apresenta de forma fragmentada.

A metodologia utilizada foi norteadada com a pesquisa e seleção do levantamento bibliográfico relacionado com a temática, objetivando a compreensão social, legislativa e educacional do tema através de um processo de enquadramento teórico relacionado ao conceito de racismo, raça, etnia, ensino jurídico, políticas públicas, ensino superior, história e cultura afro-brasileira e qualificação profissional.

O presente se identifica como pesquisa qualitativa, sendo utilizada a técnica da entrevista semiestruturada, para direcionar a construção dos objetivos e possíveis resultados, sendo a entrevista realizada com professores dos cursos de Direito das Faculdades de Macapá/Amapá, buscando esclarecer a importância de se discutir o

processo de implementação do conteúdo da História e Cultura Afro-Brasileira no Curso de Direito.

Trata-se de estudo de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e quanto aos objetivos a metodologia é descritiva de análise de dados coletados de amostragens por entrevistas semiestruturadas e quanto aos procedimentos técnicos de coleta de dados são extraídos de levantamentos realizados através da técnica de entrevista semiestruturada. A população da pesquisa é composta por doze professores, sendo todos atuantes em Faculdades de Direito do Município de Macapá/AP e a amostra é do tipo intencional.

2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Como já previamente citado na introdução, a inclusão da história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico do curso de Direito é importante para promoção da identidade étnica, cultura, e, principalmente, um dos mecanismos de combate ao racismo estrutural presente em nossa sociedade. No entanto, é comum encontrar professores que enfrentam dificuldades para abordar esses temas de maneira adequada, especialmente quando se trata de professores de Direito com pouca familiaridade com a história e a cultura afro-brasileira.

A partir de então, a motivação da pesquisa se deu a partir da percepção de uma fragilidade profissional e pessoal sobre “o que é e como” abordar sobre a história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico. Ou seja, dificuldades encontradas que podem decorrer de diversos fatores, como a falta de formação específica na área, a ausência de materiais didáticos adequados ou a própria resistência de alguns professores em reconhecer a importância desse conteúdo.

Partindo da justificativa de escolha do tema apresentado, a pesquisa apresentada fez a eleição do método hipotético dedutivo, uma vez que o conhecimento apresentado sobre o tema era insuficiente para explicar sobre a histórica e cultura afro-brasileira no ensino jurídico de Direito do Município de Macapá/Amapá.

Trata-se de uma pesquisa exploratória e explicativa, desenvolvida a partir de documentação de fontes primárias da legislação pátria e de instrumentos normativos educacionais, como portarias, leis, planos pedagógicos dos cursos de Direito e de

fontes secundárias como livros, artigos e sites. Para as quais, optou-se por trabalhar com teóricos e estudiosos que possam contribuir para a discussão de forma crítica e científica. A pesquisa é qualitativa, uma vez que o objetivo da pesquisa é de aprofundar conhecimentos, explorar e descrever pautas sociais mais complexas e essenciais para experiência humana.

Então, foi buscado, como marco norteador, o levantamento bibliográfico, objetivando instrumentalizar a interpretação do tema proposto, através de um processo de enquadramento teórico relacionado ao conceito de racismo, raça, etnia, políticas públicas, ensino superior, formação pedagógica, relações étnicas-raciais e ensino jurídico.

2.1 Classificação da pesquisa

A pesquisa realizou-se por meio de um delineamento metodológico de base qualitativa, visto que esse tipo de abordagem proporciona uma compreensão ampla e fundamentada do contexto estudado, nela se reconhecendo que os discursos não devem ser analisados como externos aos atores que os produziram, mas como parte deles.

A abordagem utilizada foi a pesquisa qualitativa que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), supõe um contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado, geralmente, através do trabalho de campo, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, em que a situação estudada sofre influência do contexto no qual se encontra inserida. Assim, possibilitou que os resultados escritos contivessem unidades retiradas das falas, dos discursos dos sujeitos da pesquisa, além de considerar que nada é trivial e permitiu o exame minucioso aos documentos e as ideias estabelecendo pistas que permitiram uma compreensão maior sobre o objeto de pesquisa.

A pesquisa em tela, quanto aos objetivos, foi classificada como exploratória. Esta tipologia de pesquisa tem, como escopo, contribuir no sentido de identificar as relações existentes entre as variáveis estudadas de determinado grupo social, portanto, o pesquisador informa situações, fatos, opiniões ou comportamentos que têm, como referência, ao grupo analisado.

Assim, teve por objetivo explorar a dinâmica que envolveu analisar como se desenvolve a aplicação do ensino histórico e cultural afro-brasileiro pelas Faculdades de Direito do Município de Macapá/AP, após a edição da Resolução nº 05/2018 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Neste sentido, esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, uma vez que visou à apreensão dos significados e experiências dos atores envolvidos, que foram os Professores de Direito das Faculdades de Direito do Município de Macapá/Amapá.

Quanto aos fins, classificou-se como pesquisa descritiva e exploratória, pois descreve uma realidade. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como intuito a descrição das características de uma população definida ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Quanto aos procedimentos técnicos de coleta de dados, tratou de uma pesquisa bibliográfica e documental, valendo-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, que no presente estudo se deu em torno da história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico de Macapá/Amapá.

Para a investigação e realização do estudo, fizemos a seleção de pesquisa bibliográfica com estudos em referenciais teóricos publicados, com refinamento de documentos e os seguintes descritores: racismo, raça, etnia, culturismo, educação, ensino jurídico com aspectos voltados ao ensino da história e cultura afro-brasileira.

Para tanto, se fez necessário utilização de base de dados seguras e confiáveis, por isso, a busca se deu pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Scielo Brasil (Scientific Electronic Library Online), dessa forma, nesse primeiro momento, fez-se o levantamento de publicações científicas com destaque nas especificidades que transpõe a implementação da História e Cultura Afro-brasileira no ensino jurídico do curso de Direito.

A pesquisa também foi bibliográfica, pois residiu no fato de permitir ao investigador a cobertura de diversos acontecimentos, sendo muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2019).

A seleção de documentos prescritivos oficiais, possibilitou a apropriação dos objetos de estudo, sendo importante destacar que, a seleção dos documentos exigiu rigor. Dessa forma, alguns documentos foram selecionados, a priori, para entender e fundamentar as políticas educacionais de inclusão do ensino histórico e cultural afro-brasileiro: leis, projetos, decretos, portarias, plano de curso, matriz curricular.

2.2 Locus da pesquisa

O locus desta pesquisa se deu com professores das Faculdades de Direito do Município de Macapá, Amapá. Sendo elas: i) Universidade Federal do Amapá – UNIFAP; ii) Faculdade Estácio Amapá; iii) Faculdade Estácio De Macapá; iv) Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP; v) Faculdade Brasil Norte – FABRAN; e vi) Faculdade de Macapá – FAMA.

A Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) iniciou suas atividades em 1970 como Núcleo Avançado de Ensino (NEM), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA). Na década de 1990, criou-se, de fato, a Fundação Universidade Federal do Amapá, autorizada por meio do Decreto n.º 98.977, de 2 de março de 1990, publicado no Diário Oficial da União n.º 43, de 5 de março de 1990, nos termos da Lei n.º 7.530, de 29 de agosto de 1986, que autorizou o Poder Executivo a instituí-la, tendo seu estatuto aprovado pela Portaria Ministerial n.º 868/90, de acordo com o Parecer n.º 649/90-SESu, aprovado em 9 de agosto de 1990 e publicado na Documenta MRC n.º 35, tornando-a uma Instituição de Ensino Superior (IES), mantida pela União. Em 1991, com a nomeação de um reitor pro tempore, a UNIFAP realiza o primeiro vestibular para os cursos de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem. Com isso, institui-se de fato a Fundação Universidade Federal do Amapá.

A Faculdade Estácio foi fundada em 1970 pelo magistrado João Uchôa Cavalcanti Netto funda, numa pequena casa na Zona Norte do Rio de Janeiro, como a Faculdade de Direito Estácio de Sá. Em 1972 transforma-se em Faculdades Integradas Estácio de Sá, incorporando novos cursos de Ensino Superior. Em 2018 houve então o lançamento das turmas de Ensino Médio, no Rio de Janeiro, e mais de 600 polos de Ensino Digital, em todo o País. Uns dos Polos dessas Faculdades do

Grupo Estácio são as Faculdades Estácio de Macapá e Estácio Amapá, implementadas no Estado do Município de Macapá, Estado do Amapá em 2010.

A Associação Amapaense de Ensino e Cultura (AAEC) sociedade estabelecida na forma da legislação vigente, com sede e foro na cidade de Macapá, no Estado do Amapá, foi fundada em 10 de novembro de 1980, com estatuto original inscrito no Registro Civil das Pessoas Jurídicas do Cartório do 1º Ofício de Notas da Comarca de Macapá, Estado do Amapá, apontado sob nº 2.873, do Livro A-2, fls. 54 a 56, com alteração procedida em 30 de janeiro de 1992, e apontada sob nº 0186, do Livro A-6, no mesmo Cartório, é a Mantenedora do Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP). A organização Institucional do CEAP foi concebida em consonância com os dispositivos legais que regem a Educação Superior.

O Instituto de Ensino e Cultura do Amapá-IECA, credenciado por meio de Portaria MEC nº 3.626, de 04/12/2003, publicado no DOU de 18/12/2002, é um estabelecimento isolado de ensino superior com limite territorial de atuação no Município de Macapá, Estado do Amapá, mantido anteriormente pela Sociedade Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo-SUPERO e, atualmente, de acordo com transferência de manutenção autorizada pela Portaria MEC nº 3.358, de 27/09/2005, publicada no DOU, de 28/09/2005, pela Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo –ASSUPERO, pessoa Jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro em São Paulo, em 04/02/2004, sob o nº 477.740, e CNPJ nº 06.099.229/0018-50, e é intitulada Faculdade Brasil Norte – FABRAN.

A União de Faculdades do Amapá (Fama) é uma instituição de ensino superior privada com sede em Macapá, capital do Amapá. Fundada em 2001, ela pertence Ao Grupo Kroton. A instituição oferece cursos de graduação, pós-graduação, extensão e cursos livres em todas as áreas do conhecimento, inclusive, Direito.

2.3 População e amostra

A pesquisa apresenta o estudo com professores do curso de Direito do Município de Macapá/Amapá, sem identificação pessoal do entrevistado e nem a especificação da Faculdade a qual está vinculado, visto que não se tratou do foco da pesquisa realizar um levantamento “auditável”, mas uma análise sociológica da atuação do docente e das Faculdades, e, como o atendimento da Resolução nº

05/2018, do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior vem sendo realizado.

Os sujeitos participantes dos estudos foram entrevistados, todos sendo Professores de Direito de alguma das Faculdades de Direito do Município de Macapá/Amapá, tendo como requisitos para serem selecionados: estar atuando no ensino jurídico há, pelo menos, três anos e estar disponível para a entrevista.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e tendo o termo de consentimento livre do entrevistado, sendo as perguntas norteadas pelos objetivos da pesquisa, que seguiram o roteiro de perguntas divididas em blocos, as quais abordaram itens referentes a informações pessoais e profissionais e sobre os desafios e expectativas da docência no Nível Superior no que se refere ao ensino histórico e cultural afro-brasileiro no curso de Direito.

As entrevistas foram gravadas e registrado ao início o pedido de consentimento da gravação, ao final, as entrevistas foram transcritas e utilizadas como fontes de dados para a presente pesquisa. Como complemento do roteiro e com a permissão prévia do professor, foi gravada e transcrita e enviada cópia ao entrevistado por meio de endereço eletrônico solicitado para o fim, assim, a solicitação do relato de casos vivenciados pelo professor entrevistado sobre sua atuação e trajetória da docência, em especial ao ensino histórico e cultural afro-brasileiro no curso de Direito, teve o intuito de enriquecer a análise dos possíveis resultados da dissertação.

Os professores entrevistados estão sendo tratados na presente pesquisa como “PROFESSOR de 1 à 12”, sem a identificação pessoal do entrevistado e sem referenciar a qual Instituição ele está vinculado.

2.4 Instrumento de coleta dos dados

Esta pesquisa utilizou dados extraídos de levantamentos realizados através da técnica de entrevista, a qual foi construída com perguntas semiestruturadas, sendo divididas em blocos. As perguntas que compõem este tipo de entrevista resultam do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado.

A utilização das entrevistas foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, foi selecionados 8 professores entrevistados, para construir o tópico do

Ensino Jurídico em Macapá/Amapá, fazendo exposições de suas percepções sobre o tema da pesquisa e sua aplicação na prática.

No segundo momento, foi utilizada as outras 4 entrevistas dos professores, sendo selecionados a partir de sua autodeclarada etnia, condições econômicas e estrutura familiar, para compor o tópico de obtenção dos objetivos propostos na pesquisa, com o intuito de trazer a realidade da sala de aula vivenciada pelo professor.

2.5 Técnica de coleta e tratamento de dados

Para a análise e interpretação das informações, optou-se pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Nesse sentido, para coletar os dados junto aos professores, foram realizados encontros presenciais e entrevistas gravadas, que visou entender através da fala dos entrevistados os elementos importantes e pertinentes a esta pesquisa. A técnica de análise realizada, no primeiro momento, foi a pré-análise, antes de iniciar a análise propriamente dita, foi importante organizar os materiais e ver o que estava disponível. Nesta fase, foi possível avaliar o que fazia sentido analisar e o que precisou ser coletado.

O segundo momento foi a fase de exploração do material que foi construído com as transcrições das entrevistas, que foi realizado por etapas de codificação e categorização do material, e, por último, há o tratamento dos resultados obtidos e interpretados, no qual fez-se a interpretação dos resultados obtidos através das entrevistas, que pôde ser feita por meio da dedução, que é um tipo de interpretação controlada.

3 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O PERÍODO COLONIAL

O período do colonialismo marcou uma era de exploração e opressão, com consequências profundas e duradouras em várias partes do mundo. Uma das facetas mais sombrias desse período foi o racismo, que se manifestou de maneiras diversas e sistemáticas. Neste tópico, se aborda como o racismo foi perpetuado durante o colonialismo, estudando suas raízes históricas, suas manifestações e seu impacto nas sociedades colonizadoras e colonizadas.

Para entender o racismo no período do colonialismo, é essencial compreender o contexto histórico que o engendrou. Desde o século XV, as potências coloniais europeias empreenderam expedições e conquistas em busca de riquezas e poder. Durante esse processo, houve o encontro de diferentes culturas, e o racismo começou a se desenvolver como uma ideologia justificadora da dominação e exploração.

Uma das maneiras pelas quais o racismo se manifestou foi através da construção de justificativas raciais. Os colonizadores europeus propagaram teorias pseudocientíficas que alegavam a superioridade racial, colocando-se como civilizados e superiores aos povos colonizados. Essas teorias serviram como base para a exploração e a subjugação sistemática dos povos indígenas e africanos, além de fornecerem uma base ideológica para a escravidão.

A exploração econômica desempenhou um papel central no período colonial, e essa exploração frequentemente se baseava na exploração de mão de obra escrava. Milhões de africanos foram capturados e transportados à força para trabalhar nas plantações de açúcar, tabaco, algodão e em outras indústrias, sendo tratados como mercadorias e privados de seus direitos mais básicos. A escravidão não apenas perpetuou o racismo, mas também estabeleceu relações de poder e desigualdade que persistem até os dias atuais.

O racismo no período colonial teve um impacto profundo na identidade cultural dos povos colonizados. A imposição de valores, crenças e costumes europeus levou a um apagamento e marginalização das culturas nativas. Essa negação de identidade e a supressão de línguas, religiões e tradições contribuíram para a perda de autoestima e autovalorização das comunidades colonizadas, perpetuando ciclos de discriminação e marginalização.

Embora o período do colonialismo tenha chegado ao fim, seu legado persiste em muitas sociedades contemporâneas. O racismo institucionalizado durante o colonialismo estabeleceu estruturas de poder e desigualdade que ainda afetam as relações sociais, políticas e econômicas. A discriminação racial, a marginalização e a disparidade de oportunidades são sintomas de um sistema que foi construído sobre noções racistas.

A análise do racismo no período do colonialismo revela a profundidade das injustiças cometidas e o impacto duradouro dessas práticas. O racismo desempenhou um papel fundamental na manutenção do sistema colonial, justificando a exploração,

a escravidão e a negação de direitos e identidades. Reconhecer e confrontar essa história é essencial para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Historicamente, os negros chegaram ao Brasil predestinados a servir, sem ter em troca qualquer ganho, afastados da família, do seu país, da sua cultura, crenças e valores que os delineava. Mesmo diante de tantas fragilidades, estes não se entregaram de forma pacífica à dominação a que foram submetidos, lutando de diversas formas para conseguir livrar-se da dominação escravocrata e da aculturação.

Diversas eram as formas de menosprezo e tratamento inferiorizado sofrido pelos negros. Por exemplo, o transporte era feito da África para o Brasil nos porões dos navios negreiros, onde vinham aglomerados, em condições sub-humanas, muitos inclusive acabavam morrendo antes de chegar ao Brasil, e seus os corpos eram lançados ao mar.

Nas fazendas de açúcar ou nas minas de ouro (a partir do século XVIII), os escravos eram tratados da pior maneira possível. Trabalhavam muito, recebendo apenas farrapos como roupa e uma alimentação de qualidade ordinária. Atravessavam as noites nas senzalas, que eram galpões escuros, úmidos e com pouca higiene, ainda por cima acorrentados para evitar fugas. Eram constantemente castigados fisicamente, sendo que o açoite era a punição mais comum no Brasil Colônia (RECK, 2013).

Os negros ainda eram proibidos de praticar sua religião de origem africana ou de realizar suas festas e rituais africanos. Eram obrigados a seguir a religião católica, imposta pelos senhores de engenho, bem como adotar a língua portuguesa na comunicação. Mesmo com todas as imposições e restrições, eles não deixaram a cultura africana se apagar.

Escondidos, praticavam seus rituais, realizavam suas festas, e dessa forma mantiveram suas representações artísticas e até desenvolveram uma forma de luta e dança: a capoeira. As mulheres negras também sofreram muito com a escravidão, os senhores de engenho utilizaram esta mão-de-obra, principalmente, para trabalhos domésticos. Cozinheiras, arrumadeiras e até mesmo amas de leite foram comuns naqueles tempos da colônia (RECK, 2013).

Neste contexto, a visão de Silvio Almeida (2019, p. 20), professor e autor brasileiro, traz contribuições valiosas para a discussão durante o período do colonialismo, que abrangeu séculos e afetou várias regiões do mundo, o racismo

desempenhou um papel central na justificação e perpetuação do sistema colonial. Silvio Almeida destaca como o racismo foi utilizado para estabelecer hierarquias sociais e justificar a exploração e opressão dos povos colonizados.

Uma das principais características do racismo colonial foi a construção de narrativas e estereótipos que inferiorizavam as populações colonizadas, baseadas em diferenças raciais. Essas narrativas foram usadas para legitimar a escravidão, o genocídio indígena e a exploração dos recursos naturais das colônias. O racismo serviu como uma ferramenta de poder, permitindo que os colonizadores se considerassem superiores e justificassem sua dominação.

Silvio Almeida (2019) também destaca que o racismo colonial não se limitou apenas à exploração econômica, mas também teve um impacto profundo na construção de identidades e na formação de sociedades coloniais. A inferiorização e desumanização dos povos colonizados levaram à marginalização, à perda de autonomia e à supressão de suas culturas e conhecimentos tradicionais.

Além disso, Silvio Almeida ressalta que o racismo colonial não foi um fenômeno isolado no passado, mas deixou legados duradouros que continuam a afetar as sociedades contemporâneas. As desigualdades sociais, econômicas e políticas resultantes do colonialismo persistem até hoje, refletindo-se em disparidades raciais e injustiças estruturais.

Portanto, a análise de Silvio Almeida (2019) sobre o racismo no período do colonialismo nos convida a refletir sobre as raízes históricas das desigualdades raciais e a importância de confrontar o racismo estrutural em nossas sociedades atuais. Seu trabalho nos encoraja a reconhecer e combater as consequências persistentes do racismo colonial, promovendo a justiça social e a igualdade para todos.

Nesse sentido, a história e a cultura afro-brasileira são fundamentais para a formação da identidade nacional brasileira. A cultura africana influenciou diversos aspectos da cultura brasileira, como a música, a dança, a culinária e a religião. No entanto, a história dos afrodescendentes no Brasil também está marcada por séculos de escravidão e discriminação.

Durante a escravidão, os africanos foram trazidos à força para o Brasil e foram submetidos a condições desumanas. Após a abolição da escravidão, os afrodescendentes foram excluídos da sociedade brasileira e foram vítimas de discriminação e violência. O racismo estrutural é um tipo de racismo que está presente

nas estruturas da sociedade e que pode ser reproduzido de forma inconsciente. O racismo estrutural está presente no sistema de justiça criminal, na mídia, na educação e em outras áreas da sociedade. É necessário enfrentar o racismo estrutural para garantir a promoção da igualdade racial no Brasil.

A resistência do negro foi, aos poucos, fazendo com que a cultura europeia, difundida no Brasil, fosse influenciada pela cultura africana, através da sua luta em defesa de sua cultura, o negro foi contribuindo grandemente para construção da pluralidade cultural existente no Brasil, todavia, por décadas, a sua condição de negro o deixou à margem da sociedade, sem perspectiva de vida (RECK, 2013).

O movimento da resistência negra é caracterizado por uma série de características que surgiram como resposta à opressão e discriminação enfrentadas pelas pessoas negras. A luta contra o racismo estrutural e institucional é um aspecto central do movimento. Isso envolve a conscientização, a denúncia e a busca por mudanças nas políticas e práticas que perpetuam a discriminação racial.

Ao decorrer desses anos sem escravização, o movimento negro busca, progressivamente, seu espaço perante de uma sociedade ainda preconceituosa. Dos quilombos até a era digital muita coisa aconteceu, sendo que a representatividade é cada vez mais pautada como uma das medidas antirracistas. Essa representatividade é importante para as relações sociais, a fim de reconhecer a identidade de um grupo e fortalecer o direito de igualdade em um caminho diverso. Pode-se ver negros apresentando telejornais, ocupando as universidades e influenciando pessoas por meio de livros, redes sociais, palestras e outros cenários.

A valorização da história e das contribuições dos africanos e afrodescendentes é uma característica importante do movimento, buscando desconstruir estereótipos e resgatar narrativas históricas invisibilizadas, visando a promoção da igualdade racial e a transformação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, o movimento da resistência negra busca alcançar a justiça social, lutando por igualdade de oportunidades, acesso a direitos básicos, como a educação e combate às desigualdades sociais. Assim, se entende que o ensino da história e cultura afro-brasileira é de extrema importância para a construção de um país mais igualitário e justo. Por muitos anos, a história oficial brasileira negligenciou a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação e

desenvolvimento da sociedade brasileira, o que resultou em uma invisibilidade e marginalização desses grupos.

Para adentrarmos aos próximos apontamentos, trazemos uma explanação conceitual sobre Raça, Racismo e Etnia, pois, para o Silvio Almeida (2019), é imprescindível compreender essas distinções conceituais para dismantelar o racismo estrutural e promover uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Ele enfatiza que a luta antirracista é uma tarefa coletiva que demanda a conscientização e ação de todos, assim, tem abordado a confusão frequente que acontece em torno dos conceitos de raça, racismo e etnia.

3.1 Racismo

Não existe um conceito universalmente e único que defina o racismo, mas o termo pode se referir a diferentes fenômenos em diferentes contextos. De forma geral, penso que o racismo pode ser entendido como uma forma de discriminação ou preconceito que afeta pessoas negras, especialmente aquelas com pele mais escura e de classe social mais hipossuficiente.

O racismo pode se manifestar de várias formas, incluindo a discriminação no local de trabalho, na mídia e na sociedade em geral e principalmente na educação, e no ensino da história e cultura afro-brasileira, sendo resultado da longa história de escravidão, colonialismo e opressão que afetou os povos africanos e seus descendentes em todo o mundo.

Em relação ao racismo, Silvio Almeida (2019) destaca que ele não se limita apenas a atos individuais de preconceito, mas é um sistema de opressão estrutural que perpetua desigualdades sociais com base em características raciais. O racismo manifesta-se nas instituições, práticas e discursos que sustentam essa estrutura de poder desigual.

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista, segundo Munanga (2022), que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença

na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

Durante a época da escravidão, os escravos com peles mais escuras eram geralmente submetidos a trabalhos mais pesados e tratados com mais crueldade do que aqueles com peles mais claras. Aduzo que, essa ideia de superioridade da pele clara foi perpetuada ao longo do tempo e continua a ser uma forma de discriminação dentro das próprias comunidades negras.

Nesse sentido, ao abordar sobre o racismo, a escritora Carneiro (2023), aduz que, o racismo, enquanto pseudociência, busca legitimar a produção de privilégios simbólicos e materiais para a supremacia branca que o engendrou. São esses privilégios que determinam a permanência e a reprodução do racismo enquanto instrumento de dominação, exploração e, mais contemporaneamente, de exclusão social em detrimento de toda evidência científica que invalida qualquer sustentação para o conceito de raça.

Ainda na visão da escritora Carneiro (2023), ela traz a crítica social sobre a profecia autorrealizadora — que confirma as expectativas negativas em relação aos negros — é imprescindível para a justificação da desigualdade. Nesse sentido, a pobreza a que estão condenados os negros no Brasil é parte da estratégia racista de naturalização da inferioridade social dos grupos dominados — negros ou afrodescendentes.

Desde 1988, a Constituição Federal do Brasil expressa em seu artigo 5º que, a prática de racismo constitui um crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. Esse preceito constitucional determinou o racismo como um dos crimes com maior gravidade no ordenamento jurídico brasileiro, até então. Passados mais de trinta anos da aprovação da atual Carta Magna, a população negra ainda vivencia o racismo em seu cotidiano e as desigualdades sociais resultante desse.

Segundo Munaga (2022), se vivencia na contemporaneidade uma era de combate ao racismo e a desigualdade, pois a sociedade sofreu e vem sofrendo um constante processo estrutural com pilares preconceituosos e discriminatórios. A raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. Insisto sobre o fato de que o racismo nasce quando faz-se intervir caracteres biológicos como justificativa

de tal ou tal comportamento. É justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores.

Apesar dos avanços na situação social da população negra desde a aprovação da Constituição, quando comparamos o exercício e o gozo dos direitos fundamentais entre cidadãos brancos e negros, ainda, há uma grande desigualdade. Desigualdade essa que, de acordo com os estudiosos das relações raciais no Brasil, só pode ser diminuída com o reconhecimento de que somos um país estruturalmente racista e que grupos sociais específicos foram, historicamente, impedidos de ter as mesmas condições sociais por causa da sua cor, origem, raça e/ou etnia, de acordo com a percepção de Aparecido (2019).

Após um distanciamento histórico, de acordo com a minha percepção, no Brasil, a concepção de humanidade para a população negra não tem o mesmo distanciamento temporal que o da população branca, o que nos faz entender a importância das discussões sobre os direitos humanos como estratégia para aperfeiçoar as condições sociais desse grupo.

Hoje, há o reconhecimento de que, mesmo que não tenha sido adotado um sistema segregacionista-legal, como é o caso dos Estados Unidos e África do Sul, a presença do racismo institucional e estrutural servia, e ainda serve, como empecilho à igualdade de exercício e gozo dos direitos fundamentais entre indivíduos negros e brancos, como diz Aparecido (2019).

Consigno perceber que, o racismo, que compõe grande parte na estrutura da sociedade brasileira e perdura até os dias atuais, foi constituído por ideais que a elite economicamente dominante estabeleceu, com o propósito de legitimar a escravidão e a constituição de relações sociais no Brasil, após a abolição.

A legislação teve um papel imprescindível nisso com dispositivos que combatem a injúria racial e o racismo no Brasil, bem como a criação do Dia da Consciência Negra. Contudo, ainda é preciso ter mais ações afirmativas de combate à discriminação, proporcionando transformações culturais segmentadas pelo respeito e pela empatia (GIFE, 2018).

Entender as relações determinadas no interior da sociedade brasileira é necessário para que se possa entender as desigualdades raciais e sociais do Brasil. Ao longo da história, o Brasil, que se deu principalmente por meio da colonização, a

escavidão e o autoritarismo contribuíram para a introdução, na sociedade, do sentimento de insuficiência das populações negras e indígenas brasileiras.

Uma vez que, segundo Guimarães: “(...) a nação brasileira foi imaginada numa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua” (GUIMARÃES, 2005, p. 52), percebe-se que a identidade nacional brasileira foi construída aos moldes da homogeneidade causando um entrave ao princípio da diferença.

Dessa maneira, percebo que as imagens negativas foram se constituindo com tal força que se formou ao longo dos anos um fosso considerável de desigualdade entre a população negra e a população branca. A inclusão do ensino da história afro-brasileira no ensino brasileiro rompe alguns estigmas, mas não diminui o fato dos africanos terem vindo como trabalhadores sem direito algum, vítimas de todo o tipo de violência que permanece até os dias atuais, onde eles são taxados como de capacidade intelectual diminuída, preguiçosos e indolentes. A grande diferença é que hoje algumas lendas inventadas pelos opressores se desfizeram. A resistência negra existiu!

Para Muniz (2023), não existe a “objetividade ideológica” atribuída pelas lentes do cânone positivista. Isento de coerência ideológica, o racismo subsiste – e não por hipóteses duvidosas de “inconsciente coletivo” ou de “mentalidade de época”, mas por um singular efeito parasitário do sistema socialmente excludente – em determinadas práticas intersubjetivas de uma forma de vida enraizada na escravidão que, no entanto, foi política e juridicamente abolida.

Trata-se ainda de uma tática que visa, acima de tudo, a manutenção do que é compreendido como “unidade nacional”. Nesse intuito, a legislação brasileira reitera o caráter multicultural da sociedade, e, para isso, estabelece como patrimônio cultural os bens materiais e imateriais.

Após a abolição da escravatura, a situação dos negros brasileiros ainda não melhorou significativamente. O racismo e a discriminação continuaram sendo práticas comuns em todas as áreas da sociedade, desde a educação até o mercado de trabalho. No entanto, ao longo do tempo, a luta dos negros brasileiros pela igualdade de direitos e oportunidades tem mostrado resultados significativos.

A Constituição de 1988 reconheceu o racismo como crime inafiançável e imprescritível, e criou políticas públicas para promover a igualdade racial. Além disso,

a ascensão de negros a cargos de destaque na política, na cultura e nos esportes tem sido um exemplo inspirador para a comunidade negra brasileira.

No entanto, é importante destacar que ainda há muito a ser feito para garantir a igualdade e combater o racismo no Brasil. A desigualdade social ainda é um problema grave, com negros sendo os mais afetados pela pobreza, violência e falta de oportunidades.

Para combater o racismo, é importante reconhecer e nomear o problema, bem como criar espaços seguros para discussão e educação. Também é fundamental garantir a representação e a inclusão de pessoas negras de todas as tonalidades em todas as áreas da sociedade, para que a diversidade seja valorizada e celebrada em vez de discriminada.

3.2 Raça

Ao longo da história, com a prática de leituras, penso que o conceito de raça tem sido utilizado para categorizar grupos de pessoas com base em características físicas e culturais percebidas. No entanto, a compreensão científica da raça mudou significativamente ao longo do tempo.

Apresento a ideia de que, a raça é uma questão complexa e controversa que tem sido objeto de debate e discussão em todo o mundo. A definição de raça varia de acordo com a perspectiva cultural, histórica e científica. Algumas pessoas acreditam que a raça é uma característica biológica que pode ser medida e classificada com base em traços físicos, como cor da pele, textura do cabelo e formato do rosto. Outras pessoas argumentam que a raça é uma construção social que reflete as relações de poder e as hierarquias sociais.

Segundo Silvio Almeida (2019), é fundamental entender que raça não é uma categoria biológica, mas sim uma construção social que foi utilizada historicamente para hierarquizar grupos humanos. Ele ressalta que a ideia de raças humanas não tem embasamento científico e é uma forma de discriminação:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do

século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça (ALMEIDA, 2019, p. 18).

Independentemente da perspectiva adotada, é importante reconhecer que a raça tem sido utilizada como uma forma de discriminação e opressão ao longo da história. A escravidão, o colonialismo, o genocídio e outras formas de violência foram justificadas com base em supostas diferenças raciais entre os seres humanos. Essas ideias prejudiciais continuam a afetar as relações sociais e políticas em muitas partes do mundo.

O autor Muniz (2023) elenca que, a cor da pele é o índice imediato para o ato discriminatório, mas não se trata apenas de fenótipo e sim de genótipo, portanto, de raça, apesar da prova biológica em contrário. Em termos morfológicos, *o racismo americano é epidérmico e subdérmico*. Por um lado, visa a cor da pele, a tal ponto que, tempos atrás, as afrodescendentes experimentavam cosméticos de clareamento da pele, para evitar ataques nas ruas ou melhorar as perspectivas de emprego. Por outro lado, é uma fantasia mítica e ideológica em torno do sangue, daí a *one drop rule*, em que uma única gota de sangue “negro” caracterizaria a diferença “racial”. Mítica, porque deita raízes (bíblicas) na maldição de Noé – não há talvez nada mais primitivamente cristão do que o racismo, cujo molde moderno é, aliás, o antissemitismo cristão. Mas também uma fantasia ideológica, porque compõe a estrutura de dominação de classe social.

Mungana (2022) traz as percepções sobre raça de Carl Von Linné, o Lineu, naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, oferece também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o Homo Sapiens em quatro raças:

Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.

Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.

Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados (MUNANGA , 2022, p. 9).

Nesse sentido, identifica Munanga (2022) que, como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, ipso facto, possuem algumas características físicas em comum, ainda nesse sentido aduz:

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. A classificação é um dado da unidade do espírito humana. Todos nós já brincamos um dia, classificando nossos objetos em classes ou categorias, de acordo com alguns critérios de semelhança e diferença. Imagine-se o que aconteceria numa biblioteca do tamanho da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Sem classificação por autor e ou por assunto, seria muito complicado a busca de um documento. Com a preocupação de facilitar a busca e a compreensão, parece que o ser humano desde que começou a observar desenvolveu a aptidão cognitiva de classificação. A primeira tentativa consiste em distinguir os seres animados dos inanimados; os minerais dos vegetais e os vegetais dos animais. Entre os animais, não há como confundir um elefante com um leopardo, uma cobra com uma tartaruga. São todos animais, mas, porém, diferentes (MUNANGA, 2022, p. 2).

No entanto, penso que, a partir do século XX, essa visão foi amplamente desacreditada pelos avanços na genética e na antropologia cultural. Hoje em dia, a maioria dos cientistas entende que a raça é uma construção social e não tem base biológica. Isso significa que as diferenças que existem entre as pessoas são mais influenciadas por fatores como cultura, história e meio ambiente do que pela genética.

O Estado brasileiro, por sua vez, apesar de ter cooperado passiva e ativamente para o não reconhecimento da humanidade dessa população ou a não-valorização da mesma, em sua disposição oficial, se apropriou do mito da democracia racial como uma maneira de negar as desigualdades raciais existente e confirmar a ideia de que o Brasil é paraíso racial.

Segundo Abadia (2010) a identidade negra afro-brasileira parece tomar forma a partir de forças que resistem, e aponta que essa é uma identidade de projeto, e, dessa maneira, na medida em que se há esforços políticos para assegurar o cumprimento da igualdade de direitos, previstos, portanto, em lei, alertando-se sobre as desigualdades raciais que ainda vogam no Brasil.

Sabe-se, inclusive, que a identidade negra, como todas as identidades coletivas, é instituída a partir de um patrimônio comum ao grupo a ela associado e que a busca da compreensão histórica dos modos como se dá a negação do outro não se pode esquecer do contexto da modernidade ocidental, no qual contraditoriamente se articularam ideais de autonomia, de secularização da vida e de afirmação do indivíduo com a escravização de africanos e indígenas e, posteriormente, com os movimentos abolicionistas e os processos de libertação dos escravos, assim como com a emergência do racismo científico, inaugurando novas formas de assujeitamento racial (CARNEIRO, 2023).

O colonizador ariano instituiu civilização e ordem às camadas inferiores formadas por negros, índios e mestiços. A visão predominante era a de uma aristocracia rural que efetivamente constituiu a nação e que carregava o pesado fardo de levar a civilização para uma massa submissa e incapaz, composta de raças e sub-raças inferiores (BITTENCOURT, 2015).

É fundamental reconhecer e valorizar a diversidade humana, bem como se esforçar para criar sociedades mais justas e inclusivas. É importante ouvir e aprender com as experiências de pessoas de diferentes origens raciais, bem como trabalhar para acabar com as desigualdades estruturais que afetam as comunidades marginalizadas.

3.3 Etnia

Entendo que a etnia é um conceito amplamente utilizado para descrever grupos de pessoas que compartilham características culturais, históricas e linguísticas distintas. Essas características podem incluir a língua, as tradições, a religião, a alimentação, a vestimenta, entre outras.

A etnia é uma das formas mais comuns de classificar as pessoas, e muitas vezes é usada para descrever as diferenças entre grupos de pessoas de diferentes partes do mundo. No entanto, é importante ressaltar que a etnia não é apenas uma questão de raça ou cor da pele, pois pode haver pessoas de diferentes etnias que compartilham a mesma aparência física.

Segundo Silvio Almeida (2019), a etnia se refere a um grupo de pessoas que compartilham uma identidade cultural, histórica e social, muitas vezes baseada em

ancestrais, língua, religião, costumes e tradições. Ao contrário da raça, a etnia é flexível e pode ser uma forma de expressão da diversidade cultural.

Nesse sentido, Munanga (2022) traz que, a etnia é sociocultural, histórica e psicológica. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

Trago em discussão outro aspecto importante da etnia, ela é uma construção social, ou seja, é criada e mantida pelas pessoas que acreditam fazer parte de um determinado grupo étnico. Essa identificação pode ser influenciada por fatores históricos, geográficos, políticos e sociais, e pode mudar ao longo do tempo.

Mas também há claras evidências de que “a noção de ‘cor’ herdada do período colonial não designa, preferencialmente, matizes de pigmentação ou níveis diferentes de mestiçagem e sim buscava definir lugares sociais, nos quais etnia e condição estavam indissociavelmente ligadas”. Não raro, ao obter a sua alforria, o negro “mudava de cor”, propondo-se como “pardo” e, a depender do matiz fenotípico, como “moreno”. Por parte dos brancos, havia certamente preconceito de pigmentação e de origem, porém é forçoso levar em conta que a história social dos enlaces amorosos dos brancos nacionais (notoriamente complementados por relações sexuais com escravas e libertas) caracterizava-se por uma vultosa procriação de pardos ou mulatos (MUNIZ, 2023).

Além disso, penso ser importante destacar que, a etnia não deve ser usada como uma forma de discriminação ou preconceito. Infelizmente, muitas vezes ela é usada para justificar a exclusão ou marginalização de certos grupos de pessoas. Portanto, é fundamental que a etnia seja compreendida como uma característica cultural e não como uma forma de hierarquia entre os grupos sociais.

A história da etnia negra no Brasil é marcada por séculos de escravidão, discriminação e exclusão social. Desde a chegada dos primeiros escravos africanos em terras brasileiras, em 1538, até a abolição da escravatura em 1888, os negros foram tratados como mercadorias e privados de seus direitos mais básicos, nesse sentido, Muniz (2023) aduz que, num país de imigração ativa, a coesão social não se pauta por um *nós* ou um comum nacional, e sim por um pluralismo de comunidades

regido pelos princípios e valores da etnia fundadora – que é anglo-saxônica, branca e cristã – assim como pela política paroquial dos estados.

Assim, exponho que, a etnia no Brasil é identificada por ser uma grande diversidade cultural e étnica, resultado de um processo histórico complexo que envolveu a chegada de diferentes grupos de pessoas ao país. Desde a colonização portuguesa, o Brasil recebeu uma grande quantidade de imigrantes de diferentes partes do mundo, como africanos, europeus e asiáticos, que contribuíram para a formação de uma sociedade multicultural.

Em estudos primários, do próprio ensino fundamental, nos é transmitido que os povos indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil e tiveram um papel fundamental na formação da cultura brasileira. Eles foram os responsáveis por desenvolver uma série de tradições e costumes que ainda estão presentes em diversas regiões do país. Com a chegada dos portugueses, houve um intenso processo de colonização, que resultou na exploração dos recursos naturais e na escravização de milhares de africanos que foram trazidos para o país.

Durante o período colonial, a miscigenação entre os diferentes grupos étnicos foi se intensificando e, aos poucos, foi se formando uma cultura brasileira única, que incorporava elementos de diferentes tradições culturais. Com a independência do Brasil, em 1822, houve um aumento da imigração europeia, que contribuiu para a formação de uma sociedade ainda mais diversa.

Sem dúvida, por uma visão político-ideológica que colocou coletivamente os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica, tem-se tendência, por vício da ideologia racista que estabelece uma relação intrínseca entre biologia e cultura ou raça e cultura, a considerar a população branca, independentemente de suas diferentes origens geográficas e culturais, como pertencente a uma mesma cultura ou mesma etnia, daí as expressões equívocas e equivocadas de “cultura branca” e “etnia branca”. Pelo mesmo raciocínio baseado na visão político-ideológica que colocou coletivamente os negros na base da pirâmide como grupo (MUNANGA, 2022).

Ao longo dos anos, o Brasil passou por diferentes períodos de transformação social e política, e a questão da etnia sempre esteve presente nessas mudanças. Durante a era Vargas, por exemplo, houve uma política de valorização da cultura brasileira, que incentivou a valorização dos costumes e tradições locais. Já durante o

regime militar, houve uma tentativa de homogeneização da cultura brasileira, que buscava apagar as diferenças étnicas e culturais.

Em suma, acredito que, a história da etnia no Brasil é marcada por uma grande diversidade cultural e étnica, que se formou a partir da chegada de diferentes grupos de pessoas ao país. Essa diversidade é uma das características mais marcantes da cultura brasileira, mas ainda existem desafios a serem superados em relação à igualdade e inclusão social.

No contexto da presente proposta da pesquisa, abordar os conceitos sobre o racismo, raça e etnia se fez necessário, porque ambos os institutos possuem influências direta no ensino jurídico, pois a falta de diversidade nos cursos de Direito pode perpetuar estereótipos e preconceitos, além de limitar o entendimento das diferentes perspectivas e realidades sociais.

É importante que o ensino jurídico promova a inclusão de diferentes grupos étnicos e raciais, bem como aborde questões relacionadas à discriminação e desigualdade social, a fim de formar profissionais mais preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais diversa.

4 ENSINO JURÍDICO: CONTEXTO HISTÓRICO E GARANTIAS SOCIOLEGAIS

Se faz necessário na abordagem que se foi proposta fazer, analisar o ensino jurídico brasileiro desde o período colonial e imperial, mas, para isso é imprescindível compreendermos a centralidade que os estudos sociológicos atribuem para a formação educacional como elemento de assimilação de conceitos, valores sociais e culturais, e o desdobramento que esse fato social pode acarretar a formação de grupos, funcionando como componente de harmonia de pensamentos e práticas de dominação.

Contextualizando a educação no período colonial no Brasil, podemos aludir que saber ler e/ou, escrever, por si só, no período colonial e imperial, constituía elemento de distinção social. É preciso levar em consideração, que, nesse período, a sociedade era majoritariamente analfabeta e que, mesmo entre senhores de terras, o analfabetismo era recorrente (CARVALHO, 2013).

À vista disso, observo as origens da formação jurídica brasileira em um contexto colonial. Há que ressaltar que nesse período o Brasil era Colônia de Portugal

e não havia interesse para os portugueses da existência de instituições de ensino superior em terras coloniais e, muito menos, de uma formação jurídica brasileira.

Obviamente, que o Brasil, na qualidade de Colônia de Portugal era utilizado apenas como fornecedor de riquezas minerais e agrícolas, além do aspecto de defesa territorial em face da cobiça externa e das diversas batalhas com os povos indígenas. No mais, havia um limite em relação ao acesso do saber formal, sendo que não existiam instituições de ensino no Brasil, estudando apenas as pessoas com condições sociais e econômicas avantajadas, pois estas procuravam estudar fora do Brasil (MÁRQUES, 2011). O primeiro momento da colonização brasileira, que vai de 1520 a 1549, foi marcado por uma prática político-administrativa tipicamente feudal, designada como regime das Capitânicas Hereditárias (CRISTIANI, 1984).

O autor Wolkmer (2006), aduz que, as primeiras disposições legais desse período eram compostas pela Legislação Eclesiástica, pelas Cartas de Doação e pelos Forais. As Cartas de Doação e os forais eram, no dizer de Isidoro Martins Júnior, a engrenagem do "...maquinismo inventado pela Metrópole para o povoamento e enriquecimento da possessão brasileira. As cartas de foral constituíam uma consequência e um complemento das doações; mas estas estabeleciam apenas a legitimidade da posse e os direitos e privilégios dos donatários, ao passo que aquelas eram um contrato enfiteutico, em virtude do qual se constituíam perpétuos tributários da coroa, e dos donatários capitães-mores, (...) que recebessem terras de sesmarias".

Percebo que, o direito, no Brasil colonial, sofreu a mesma sorte da cultura em geral. Assim, "o direito como a cultura brasileira, em seu conjunto, não foi obra da evolução gradual e milenária de uma experiência grupal, como ocorre com o direito dos povos antigos, tais como o grego, o assírio, o germânico, o celta e o eslavo". A condição de colonizados fez com que tudo surgisse de forma imposta e não construída no dia a dia das relações sociais, no embate sadio e construtivo das posições e pensamentos divergentes, enfim, do jogo de forças entre os diversos segmentos formadores do conjunto social.

Com a devida precaução, salvo exceções que confirmam a regra, foi uma vontade monolítica imposta que formou as bases culturais e jurídicas do Brasil colonial. A colonização foi um projeto totalizante, cujo objetivo era ocupar o novo chão, explorar os seus bens e submeter os nativos ao seu império pela força, sempre que necessário. O mesmo se deu com os negros, trazidos aqui na condição de escravos.

A construção de uma cultura e identidade nacionais, por conseguinte, nunca foi uma empreitada levada a sério no Brasil. Os elementos formadores da cultura em geral, e do direito especificamente, no Brasil Colonial, tiveram origem em três etnias ou raças distintas. É evidente que essa formação não foi uma justaposição em que as condições particulares de cada raça tenham sido respeitadas. Antes, foi uma imposição dos padrões dos portugueses brancos aos índios e aos negros (MACHADO, 1979).

Dessa maneira, aduzo que eram poucas as pessoas que residiam em terras brasileiras que apresentariam condições de concretizar a formação jurídica na Europa, compreendendo-se que exclusivamente os prósperos economicamente ou socialmente teriam tais condições para essa formação.

A educação no Brasil colonial se apresentou por etapas diferentes. A primeira etapa se chamou período heroico, e foi de 1549, com a chegada dos jesuítas, até o falecimento do padre Manuel da Nóbrega em 1570, podemos “[...] estender essa fase até o século XVI, quando ocorreu a morte de Anchieta, em 1597, e a promulgação do Ratio Studiorum, em 1599”. A segunda etapa, compreendida entre 1599 a 1759, correspondeu à organização da educação dos jesuítas centrada no Ratio Studiorum¹. A terceira etapa marcou a fase pombalina², de 1759 a 1808 (SAVIANI, 2013).

Outro aspecto da administração colonial portuguesa, ainda na visão de Saviani (2013) era o descaso com a educação primária. De início, ela estava nas mãos dos jesuítas. Após a expulsão desses religiosos em 1759, o governo se encarregou, mas de maneira completamente inadequada. Não há dados sobre alfabetização ao final do período colonial. Mas se verificarmos que em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada, poderemos ter uma ideia da situação àquela época. Não era do interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos, difundir essa arma cívica. Não havia também motivação religiosa para se educar. Na Colônia, só se via mulher aprendendo a ler nas imagens de Sant’Ana Mestra ensinando Nossa Senhora.

¹ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. O plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista.

² “Inspirado nos ideais iluministas, o Marquês de Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica.” SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, SP: Salta, 2015, p.53

O modelo jurídico hegemônico durante os primeiros dois séculos de colonização foi, por consequência, marcado pelos princípios e pelas diretrizes do Direito alienígena - segregador e discricionário com relação à própria população nativa, revelando, mais do que nunca as intenções e o comprometimento da estrutura elitista de poder.

Nesse sentido, Mendes (1992) a subjugação da população era praticamente completa, pois, “distribuída entre raros colonos livres e uma maioria de trabalhadores escravos, seus direitos estavam codificados no arbítrio dos donatários das capitanias, que enfeixavam em si a figura do único proprietário, do único responsável pelos castigos e pelas penas, chefe industrial e militar, distribuidor de sesmarias e de prêmios”.

O que constato é que, desde o período colonial brasileiro os bacharéis, junto com o clero e os militares, formavam as elites políticas, implantadas na administração do Estado, não havendo a figura do profissional liberal-autônomo como ocorreram em outras fases posteriores.

Algumas experiências do que seria um modelo universitário vinham sendo colocadas em prática desde a Companhia de Jesus. É certo que, como acentua o Padre Serafim Leite, na sua realmente monumental História da Companhia de Jesus, os Colégios das Artes, mantido pelos jesuítas, eram a seu modo uma espécie de Universidade ou pré-Universidade.

Como se sabe, o governo português não se preocupou em fundar universidades no Brasil colonial. Este era um procedimento diverso do governo espanhol na América, que não tardava, fundava universidades em suas colônias. Fundar uma universidade no Brasil tratava-se de lançar as bases da instrução nacional de dignas ‘luzes do tempo’. “Eis o problema posto no espírito legislativo da época, ou seja, conformado à ilustração clássica, que então dominava a mentalidade brasileira, influenciada pelo modelo europeu, notadamente coimbrão” (PEREIRA, 1977).

Venancio Filho (1997) aponta a percepção de que, tornar-se "doutor em direito" era a opção escolhida pela maioria dos filhos das classes dominantes que, através do título de Coimbra (já que não havia nenhum curso superior na colônia, diferentemente da América Espanhola), eram absorvidos para funções públicas de prestígio e assim, disseminariam os ideais da metrópole e de obediência ao Rei.

Neste sentido, aludo a existência de um simbolismo em torno do diploma, ou até mesmo a simples alfabetização, com características tais, como a escrita rudimentar e a leitura, já era um pré-requisito para um emprego na máquina estatal, estabelecendo assim um grande capital social.

Nesta esteira de pensamento quando olho para a inserção da especialização academicista no campo jurídico, é de fundamental importância buscarmos o contexto de Portugal, visto que não existia no Brasil no período colonial universidades, estando essa colônia dependente dessa instituição em campo Luso, então no século XIV, já se identifica a presença do direito erudito nas cortes de justiça e, principalmente, entre os conselheiros régios.

Mas quando falamos na especialização academicista não podemos deixar de mencionar a administração portuguesa no contexto da reforma pombalina. Pombal, procurando burocratizar e estruturar o Estado, apostou no redimensionamento da Universidade de Coimbra, buscando construir as ideias que iriam direcionar as bases do Estado, combinado com técnicos considerados alinhados aos ideais da coroa. Além disso, nessa reestruturação dos alicerces do Estado português, as universidades tiveram papel destacado, não exclusivamente como fornecedoras de sujeitos capacitados para a composição da burocracia estatal, em crescente especialização, mas como promotoras desse novo direito.

Quando tratamos da reforma da referida reforma estamos no referindo ao conjunto das intervenções pombalinas na estrutura pedagógica, com a inserção do método moderno, a criação das aulas régias de latim no Colégio dos Nobres, bem como a instituição das aulas de comércio, o estímulo ao saber prático e, sobretudo, a orientação filosófico-política (...) nos dão a medida do esforço lusitano para resolver problemas que atingiam o país (...) transformações são evidenciadas na atualização intelectual dos Cursos jurídicos (...). Vale lembrar ainda a construção de uma base filosófica para o Estado que, em certa medida, transcendeu os objetivos pombalino (...) Tratava-se de um poderoso projeto nacional, com pretensões reformadoras e não revolucionárias (SILVA, 2009).

Posso entender que, essa reforma modificou significativamente a maneira de efetivar a administração e, por consecutivamente, a forma de repartição da Justiça em Portugal e em seus domínios.

A partir dessas mudanças elucidamos neste pensamento que o campo jurídico é o lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, quer dizer, a boa ordem (...) investidos de competência ao mesmo tempo social e técnica que consiste essencialmente na capacidade reconhecida de interpretar (de maneira mais ou menos livre ou autorizada) um corpus de textos que consagram a visão legítima, justa, do mundo social. É com esta razão que podem dar as razões (...) que resulta da ilusão da sua autonomia absoluta em relação às pressões externas. A concorrência pelo monopólio do acesso aos meios jurídicos herdados do passado contribui para fundamentar a cisão social entre os profanos e os profissionais (BOURDIEU, 1989).

Segundo entendimento do autor Bourdieu (1989), percebemos que ao passo de uma maior especialização e profissionalização, aumentava no imaginário social a ideia de autoridade legal e social como exigência para ocupar cargos. Em seguida, as mais altas hierarquias são tidas como ocupadas por aqueles mais habilitados, o que lhes atribui abissal capital simbólico seguido de poder político.

As bases arcaicas da justiça da antiga Colônia portuguesa tinham de ser mudadas, com isso, a antiga administração —[...] judiciária da idade Média que se prolongava indefinitivamente, sofreu, durante o Primeiro Reinado e a Regência, uma remodelação completa. Os Juízes letrados, os Juízes de fora, de primeira instância eram parte do corpo da administração colonial desde o século XIV e continuaram ativos nos primeiros anos pós independência. Estes homens, mesmo que mal vistos por parte dos administradores pós-independência, por participarem do organismo de intervenção colonial, —[...] nos assuntos locais, constituíram uma importante unidade de corpo – vinda quer da própria profissão, quer de sua socialização em tempos de estudantes na Universidade de Coimbra, única aberta para formar a gente da lei no Império lusitano. Destaca o autor que deste corpo de letrados que viriam os primeiros Juízes de Direito do Império, cuja carreira começaria de fato a organizar-se em 1827. A burocracia do Estado no século XIX começava a caminhar (LOPEZ, 2012).

Seguindo ainda o pensamento de Lopez (2012), surgem algumas inquietações sobre como se formou a cultura jurídica brasileira e qual o caminho do trabalho desses juristas? “Sobre esse espaço de produção da cultura jurídica durante a monarquia constitucional brasileira, o autor observa, “Poucos juristas das novas gerações sabem que o Brasil teve um Conselho de Estado tão ativo na administração

cotidiana do Império, tão importante na consolidação do direito brasileiro, tão relevante para a legislação e a jurisprudência oitocentista”.

O período compreendido entre a emancipação de 1822 e metade do século XIX obedece, na história política brasileira, à constituição e consolidação do Estado imperial e de sua elite política. Os homens das letras no Brasil do século XIX ajudaram a criar a República, em um momento que se entrelaçavam pena e espada. Estes homens participaram das principais mudanças estruturais oitocentista no Brasil, buscaram em um ambiente intelectual as bases que, combinado ao descontentamento das elites nacionais, foram fundamentais [...] para a emancipação da Colônia. Após a elaboração das instituições formais do novo governo e o primeiro passo nesse sentido foi a reunião da Assembleia Constituinte, já em maio de 1823 (MACIEL, 2010).

Os cursos superiores serviram para compor uma das estratégias de legitimação da independência do país e a de formar o corpo administrativo do estado. Podemos identificar a influência de Coimbra entre os debates parlamentares nos primeiros anos de Império ora como positiva, ora como negativa, nesse contexto paradoxal político pós-independência.

Compreendemos que no início do século XIX era inexistente uma cultura jurídica no Brasil, precisando de um aporte de base estrangeira para constituir sua própria legislação. Das leis herdadas de Portugal, podemos destacar a presença das ordenações Filipinas na legislação brasileira. No que se refere às penas para crimes civis, as ordenações apresentavam excesso de violência, levando em conta a condição social do criminoso (SILVA, 2009).

É pertinente dizer que a criação de uma universidade no Brasil vinha sendo cobrada de Portugal desde os tempos coloniais, seja pelos inconfidentes mineiros como também pelos deputados representantes das Cortes, sendo sempre negada pela coroa portuguesa. Após a Independência, uma série de discussões foi travada na Assembleia Constituinte de 1823. Nessa Assembleia, os debates da comissão de instrução giravam em torno da criação de uma universidade no Brasil e onde seria localizada.

Neste turno, verificamos que as discussões da Assembleia Constituinte de 1823 cooperaram para selecionar o que seria lecionado nas Faculdades. Vale ressaltar os resquícios da educação religiosa mesmo ainda no século XIX, pois, durante as pesquisas de cunho bibliográfico foi possível localizarmos dentro da

estrutura curricular formal da Academia de Direito de São Paulo o Direito Eclesiástico no segundo ano do curso de Direito.

Após as discussões da assembleia constituinte, a ementa foi estabelecida e se transforma na Lei de 11 de agosto de 1827, que diz em seu artigo 1º:

Art. 1º Criar-se-ão dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda, e nele, no espaço de cinco anos e nove cadeiras se ensinarão as matérias seguintes:

1º Ano – 1ª Cadeira. Direito natural, público, análise da constituição do império, direito das gentes e diplomacia.

2º Ano – 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira. Direito público eclesiástico.

3º Ano – 1ª Cadeira. Direito pátrio civil. 2ª cadeira. Direito pátrio criminal, com a teoria do processo criminal.

4º Ano – 1ª Cadeira. Continuação do Direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5º Ano – 1ª Cadeira. Economia política. 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adotado pelas Leis do Império (BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827).

Ainda posteriormente a independência muitos jovens que acabavam por buscar o futuro acadêmico em Portugal. Contudo, era eram frequentes os [...] os vexames, que então sofriam, em Coimbra, os estudantes brasileiros, naquela época tumultuosa e incerta, em que Portugal não se acostumara ainda a considerar o Brasil como independente. Mesmo depois da independência, os brasileiros que partiam para Portugal ainda sofriam com o preconceito e o estigma de homens provindos da ex-colônia (VIDEIRA, 2016).

Posso historicizar que os cursos criados no Brasil surgem com uma base orientada pela cultura europeia, organizada no pensamento político português pós-reforma pombalina. Se caracterizaram inicialmente, como uma espécie de caricatura adaptada aos modelos estabelecidos pela Coimbra ilustrada.

Os cursos somente começam a ganhar contornos que contemplam valores da nova elite após leis e decretos avulsos, que fizeram alterações pontuais, até a reforma mais profunda, ocorrida em 1853.³

Assim como foi idealizado e efetivado em Coimbra, também em São Paulo e Olinda (depois Recife), o escopo da educação para formação de bacharel era o mesmo, a saber a formação de quadros para a administração estatal. A tradição

³ O Decreto 1.134, de 30 de março de 1853, ao longo dos seus 290 artigos, dá estatuto às faculdades ocupando-se de todos os detalhes, tais como: seleção, ingresso, funcionamento do corpo docente e administrativo, fontes de recursos etc. BRASIL. Decreto nº 1134, de 30 de março de 1853.

coimbrã pode ser evidenciada na composição de parlamentares, intelectuais-estadistas, que discutiram a necessidade da implantação de um curso de Direito para o Brasil.

Nesse contexto, uma vez superadas as disputas ideológicas e políticas, São Paulo e Olinda recebem os primeiros cursos, cuja localização, ao regionalizar os cursos, aglutinando estudantes de vários estados, atende, ao mesmo tempo, aos objetivos de “treinamento administrativo e controle pedagógico”, especialmente se considerarmos o passado revolucionário de Pernambuco.

Nessa conjuntura, uma vez superadas as disputas ideológicas e políticas, São Paulo e Olinda recebem os primeiros cursos, cuja localização, ao regionalizar os cursos, aglutinando estudantes de vários estados, atende, ao mesmo tempo, aos objetivos de “treinamento administrativo e controle pedagógico”, especialmente se considerarmos o passado revolucionário de Pernambuco.

Sintetizando o ensino jurídico no império teria se caracterizado por uma visão lógica harmônica do Direito, por uma cultura abertamente desinteressada, por uma percepção ingênua da realidade social, por uma concepção do mundo voltada para a perpetuação das estruturas de poder vigente e por um saber sobre o presente como algo a ser normatizado e sobre o futuro como eternas repetições do presente (VIEIRA, 2020).

Observo que todas as especialidades do ensino jurídico ensinada na academia de direito direcionava uma formação de homens muito mais para a política do que para a atuação jurídica. Vale lembrar que nossa pesquisa acredita em outra leitura, pois a partir de fontes primárias, identificamos a presença do Conselho de Estado, adotando um ponto de vista mais jurídico que político.

Para corroborar a análise, bailo na Supremacia do Legislativo para interpretar o direito, o perfil constitucional adotado no Brasil durante a monarquia não permitia aos juízes, nem ao Superior Tribunal de Justiça, cúpula do Judiciário, “interferir na interpretação geral da lei, nem em declaração de sua inconstitucionalidade”.

Apesar de garantir direitos individuais, assim como a observância das normas jurídicas no caso concreto, o Judiciário não pode ser considerado lugar destacado na produção da cultura jurídica brasileira do século XIX. Tampouco o eram as faculdades de direito, sendo “a vida acadêmica no Brasil (...) passageira tanto para os alunos

quanto para os professores”, uns e outros voltados às distintas carreiras públicas, de caráter mais prático que acadêmico (LOPES, 2011).

As faculdades de direito no Brasil Império tiveram a função de formar juristas para atuarem na magistratura e na vida política. A formação de um corpo jurídico proporcionava ao estado brasileiro a manutenção do funcionamento da estrutura administrativa. O difícil acesso ao ensino superior era um componente que separava a elite do restante da sociedade oitocentista, majoritariamente analfabeta. Diante disso, atingir o grau de bacharel foi um elemento valorizado, na época colonial e também no período imperial, perante a necessidade de homens capacitados para a administração.

As ideias políticas liberais têm como pano de fundo a luta contra as monarquias absolutas por direito divino dos reis, derivadas da concepção teocrática do poder. O liberalismo consolida-se com os acontecimentos de 1789, na França, isto é, com a Revolução Francesa, que derrubou o Antigo Regime.

Antigo, em primeiro lugar, porque politicamente teocrático e absolutista. Antigo, em segundo lugar, porque socialmente fundado na ideia de hierarquia divina, natural e social e na organização feudal, baseada no pacto de submissão dos vassalos ou súditos ao senhor. Com as ideias de direito natural dos indivíduos e de sociedade civil (relações entre indivíduos livres e iguais por natureza), quebra-se a ideia de hierarquia. Com a ideia de contrato social (passagem da ideia de pacto de submissão à de pacto social entre indivíduos livres e iguais) quebra-se a ideia da origem divina do poder e da justiça fundada nas virtudes do bom governante (CHAUI,2009).

Podemos perceber que o liberalismo foi a doutrina política libertadora que concebeu a ascensão da burguesia contra o absolutismo, “tornando-se conservadora à medida que a burguesia se instala no poder e sente-se ameaçada pelo proletariado. Em última análise, do ponto de vista “político-jurídica” o liberalismo está fundamentado em princípios básicos como: consentimento individual, representação política, divisão dos poderes, descentralização administrativa, soberania popular, direitos e garantias individuais, supremacia constitucional e Estado de Direito.

A particularidade do pensamento brasileiro deve levar em consideração a sua inserção em um contexto cultural, econômico e político específico, o qual conservaria

traços que o aproximariam e o distanciariam, por inequívoco, daquelas formas ocorridas na conjuntura da Europa e dos Estados Unidos.

Dessa maneira, aponta Maciel (2010) que, no aspecto jurídico, o liberalismo foi o fio condutor no discurso dos brasileiros, que defendiam a luta contra o sistema colonial, os monopólios e estancos, o fisco, a antiga administração da justiça, a administração portuguesa etc. Só que o liberalismo da escola europeia possuía enormes diferenças em relação à estrutura sociopolítica vigente no Brasil, ou seja, a estrutura político-administrativa patrimonialista e conservadora, com dominação econômica escravista das elites agrárias.

A questão da escravidão ocupou a agenda política, portanto, desde o desfecho das lutas pela emancipação do domínio português, tendo imprimido as suas marcas na conformação do direito brasileiro, pela impossibilidade de se ignorar os seus limites e especificidades em uma sociedade fundada na propriedade de uns sobre os outros. Assim sendo, as reivindicações democráticas começam a se fazer sentir ainda no século XIX, simultaneamente à necessidade de se instituir um Estado e uma sociedade liberal no país.

E para conviver em meio a essas dicotomias, se fez necessário construir um discurso, que tornasse comum afirmar que o trabalho escravo forneceu as bases para a construção do Brasil, desde o período colonial até próximo do final do Império brasileiro, quando a Lei Áurea libertou os escravos no país.

Formalmente, porque a população negra não teve oportunidade, nos planos social e econômico, de se integrar à vida nacional, restando a eles papéis subalternos associados à pobreza material, ao analfabetismo, fazendo do negro liberto um cidadão de segunda categoria. Um dos maiores exemplos de que o liberalismo no Brasil em nada se relacionava com o existente na Europa era a manutenção do regime escravagista.

A escravidão desfazia e desmentia as diretrizes de liberdade e de direitos fundamentais, permitindo que o discurso oficial refletisse ideias liberais que “não podiam praticar, sendo ao mesmo tempo indescartáveis. Foram postas numa constelação especial, uma constelação prática, a qual formou sistema e não deixaria de as afetar”.

Ademais, na trajetória de sua reprodução social, o Brasil iria pôr e repor “ideias europeias, sempre em sentido impróprio”. Enfim, a tradição das ideias liberais no

Brasil não só conviveu, de modo anômalo, com a herança patrimonialista e com a escravidão, como ainda favoreceu a evolução retórica da singularidade de um “liberalismo conservador, elitista, antidemocrático e antipopular”, matizado por práticas autoritárias, formalistas, ornamentais e ilusórias (SCHWARZ, 1973).

Percebemos que a principal limitação ao liberalismo brasileiro foi sua peculiar convivência com a institucionalização do escravismo. Nessa situação oficial atípica soariam falsos e inócuos os alardes em prol “das fórmulas representativas de governo, os discursos afirmando a soberania do povo, pregando a igualdade e a liberdade como direitos inalienáveis e imprescritíveis do homem, quando, na realidade, se pretendia manter escravizada boa parte da população e alienada da vida política outra parte (VIOTTI, 1985).

Para empreender um estudo das instituições nacionais sob a perspectiva histórico sociológica, parece imprescindível que se reporte à experiência colonial, período que se presta a fornecer os primeiros elementos, possivelmente os elementos-chave, para a compreensão do ethos brasileiro.

Sob esse aspecto, Wolkemer (2006) expõe que é preciso começar pelo óbvio: considerar o Estado de que se cogita, um Brasil “descoberto”, inserido na história geral da civilização, em visão inevitavelmente eurocêntrica, como fruto da “aventura” mercantilista portuguesa; um Estado que só obteve sua independência no início do século XIX, evento esse que apenas desavisadamente pode ser lido como uma verdadeira ruptura, especialmente sob o ponto de vista das instituições político-jurídicas.

Holanda (1995), sobre a democracia no Brasil, pensa que foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos.

Para a população mestiça, negra, marginalizada e despossuída, o liberalismo, simbolizado na Independência do país, significava a abolição dos preconceitos de cor, bem como a efetivação da igualdade econômica e a transformação da ordem social. Já para os estratos sociais que participaram diretamente do movimento em 1822, o

liberalismo representava instrumento de luta visando à eliminação dos vínculos coloniais. Tais grupos, objetivando manter intactos seus interesses e as relações de dominação interna, não chegaram a “reformular a estrutura de produção nem a estrutura da sociedade. Por isso, a escravidão seria mantida, assim como a economia de exportação (VIOTTI, 1885).

Dois foram os fatores responsáveis pela construção da cultura jurídica do século XIX no Brasil: a criação dos cursos jurídicos e a conseqüente formação de uma elite composta por juristas; a formação de um ordenamento jurídico robusto, composto por uma constituição e diversas leis e códigos (WOLKMER, 2006).

O bacharel brasileiro era um personagem importante para vida política do país. Entretanto, não podemos dizer que este possuía uma atividade capaz de transformar a sociedade da época, porquanto, do mesmo modo como os magistrados portugueses ambicionavam atender aos interesses da metrópole no período colonial, o bacharel brasileiro exercia do papel de mantenedor do status quo das elites e do poder português, no entanto, isso não foi regra, apesar da maioria dos autores defenderem essa ideia.

4.1 Ensino jurídico no Brasil: alguns apontamentos histórico-críticos

Para adentrarmos na educação jurídica no Brasil, precisamos estabelecer um diálogo entre o Direito e a Política, pois antes de serem duas entidades autônomas, são produtos distintos de processos produtivos distintos, embora inter-relacionados. É a partir deste enfoque que se deve colher a especificidade do direito como modalidade de realização do político. O escritor clássico na linha de história do direito, Hespanha (1978), defende a ideia de que o direito constitui, na verdade, uma modalidade específica de realização da função política.

Já o autor Wolkmer (2003), entende que a natureza da História do Direito é marcada por uma distinção clássica entre “história externa” e “história interna”. A primeira trata do exame formal dos acontecimentos político-sociais que engendram e influenciam as fontes clássicas do Direito (documentos, legislação, costumes, jurisprudência). A segunda é um estudo material da vida dos institutos e das instituições públicas e privadas (família, propriedade, evolução do contrato, desenvolvimento das corporações etc).

Podemos inferir que o século XIX é caracterizado por respeito à lei e limites bem delineados à interpretação do direito, reduzindo a excessiva liberdade dos intérpretes, provenientes de passado pluralista e anti-igualitário. Dada a supremacia do legislador na “ordem constitucional liberal”, ao intérprete caberia papel mais restrito e modesto que o exercício na cultura jurídica tardo-medieval e de antigo regime (LOPES, 2011).

Nesta perspectiva, tanto as citações de Joaquim Nabuco quanto as de Machado de Assis que abordam a questão da função do advogado e o fenômeno do bacharelismo⁴ fazem sob prismas memorialistas e literários, mas são fontes históricas de grande importância para qualquer estudioso. Ambas se apresentam como testemunhos relevantes para uma percepção mais ampla do papel do bacharel na sociedade brasileira no século XIX, portanto, pode-se afirmar que o bacharelismo liberal serviu de base para a formação do Estado Nacional.

Percebo que o atrelamento de Coimbra para a formação dos bacharéis era ao mesmo tempo uma causa para a educação jurídica no Brasil. Além disso, a geração de juristas formada nacionalmente só começou a aparecer no cenário legislativo brasileiro com mais força na segunda metade do século XIX.

A criação e fundação dos cursos jurídicos no Brasil, na metade do século XIX, nutriu-se da mesma mentalidade que norteou a trajetória dos principais movimentos sociais que resultaram na autonomização política dessa sociedade: o individualismo político e liberalismo econômico. Adorno (1988), traz a ideia de que a Constituição do Estado Nacional reclamou tanto a autonomização cultural quanto – e sobretudo – a burocratização do aparelho estatal.

Tornar-se “doutor em direito” era a opção escolhida pela maioria dos filhos das classes dominantes que, através do título de Coimbra, eram absorvidos para funções públicas de prestígio e assim, disseminariam os ideais da metrópole e de obediência ao Rei (VENANCIO, 1982).

Visualizo, contudo, que com as transformações do ensino em Portugal acontecidas em decorrência das reformas do Marquês de Pombal, o enciclopedismo

⁴ O bacharelismo entendido como “a situação caracterizada pela predominância de bacharéis na vida política e cultural do país”. HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993, p.115.

foi sendo substituído por correntes iluministas europeias e os jovens brasileiros que voltavam de Coimbra trocavam novas concepções recheadas de ideias separatistas.

Mas devemos compreender que com a assimilação cultural que ocorreu por parte destes estudantes brasileiros, vai se tornar algo distorcido, tendo em vista as limitações das reformas feitas. Igualmente, a anexação do liberalismo clássico deu-se via indireta através de intérpretes e autores portugueses e as ideias que vão inspirar os movimentos emancipatórios como a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana de 1798 seriam apenas básicas, representando muito mais "uma associação sentimental, cujos laços eram formados por vagos sentimentos nacionalistas, nascidos de interesses econômicos contrariados (ADORNO, 1988).

Neste lapso temporal da história brasileira todo o aparato e as instituições jurídicas e políticas que se encontravam estabelecidas foram constituídas e preparadas aos moldes portugueses. O Brasil é dotado de um modelo de organização judiciária e administrativa que lhe é alheio. O Brasil nascia, neste sentido, com seus cordões umbilicais diretamente ligados à Europa, mas as disputas mostravam também que o saber e a cultura assimilada fora podiam ser utilizados, como de fato o foram num contexto próprio.

Nestes termos, mesmo a propósito de um tema abstrato como o que propusemos, é possível observar que, com uma população predominantemente de origem europeia, o País pôde, desde cedo, assistir à transferência de modelos, quer na metrópole portuguesa, quer de outros centros europeus, que logo se localizaram no âmago das disputas culturais, o que, de algum modo reforçou os valores sociais básicos da nação nascente (FERRAZ JÚNIOR, 1978).

É com a independência e a necessidade de emancipação e consolidação do Estado que os Bacharéis vão ter o seu papel de destaque, tanto na reforma das instituições jurídicas como na criação da instância educacional que iria formar a elite responsável pela consolidação do Estado Nacional e pela transformação da sociedade.

Era necessário, depois da independência política, alcançar a independência cultural e, portanto, a questão educacional era prioritária, muito embora não houvesse harmonia entre as posições que priorizavam a alfabetização, os liceus ou os cursos jurídicos. A opção escolhida pela Assembleia Constituinte de 1823 foi a criação de cursos jurídicos. Posteriormente a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822,

o que se ambicionava era ultrapassar um passado colonial por vez analisado como ultrapassado e estabelecer uma nação pelos moldes liberais.

O momento é distinto pelo baixo nível de ensino, autodidatismo e poucos recursos. Existiu uma alteração curricular em 1854, introduzindo as cadeiras de Direito Administrativo e Direito Romano, além do fato do curso de Olinda ter sido transferido para o Recife.

A história do ensino jurídico no Brasil é tardia. Somente se inicia no século XIX, com o decreto de 11 de agosto de 1827. É um momento pós-independência, escravista ainda, imperial. O objetivo primeiro era formar um quadro de burocratas a serviço do novo império. Porém, uma contradição é evidente neste período, a Independência simbolicamente representava um distanciamento de Portugal, porém as condições desse processo e a política implantada no Brasil recém-independente demonstram que os moldes ideológicos dos cursos jurídicos eram idênticos aos de Coimbra.

É no segundo reinado que se solidifica o ensino jurídico, passando a formar a elite política. Com a República e sob a influência do "ensino livre", expande-se o ensino do direito. Em 1891, na Bahia e na então capital federal; nesta, logo com duas faculdades. No ano seguinte, Minas Gerais e, em 1900, Porto Alegre. Surgem depois as faculdades de direito do Pará, Ceará, Amazonas, Niterói, Paraíba e Paraná.

Inferimos que não existia uma política educacional que apontasse para a profissionalização de advogados. Eles pouco aprendiam sobre a "ciência jurídica", pois estavam para atender aos interesses da elite. A compreensão de elite que trabalhamos é na acepção daquelas famílias que possuíam um capital econômico para encaminharem seus filhos para formação do ensino superior em uma Província distante e, que, ao regressarem, acabavam por adquirir o capital social intelectual.

Dessa maneira, o nosso entendimento se coaduna com o conceito de "como elite, no sentido que não só elite política e\ou econômica pode-se delimitar, mas sim todas as categorias de análise que se sobreponham num cenário.

Pensamos que a categoria que observamos se sobrepõe no cenário do século XIX e constituía então uma elite. Trabalhamos com a ideia de capital social intelectual, capital esse que entendemos que podia ser adquirido através da formação superior. Adquirido o capital social intelectual, a universalidade das ações dos agentes que

possuísem esse status estaria mais próxima de atingir os objetivos daqueles que lhes formaram (HEINZ, 1999).

Nesse sentido, observa-se que, em seu intento inicial, os cursos jurídicos se voltavam, especialmente, para formação superior de sujeitos pertencentes às elites nacionais. Bittar (2006) afirma que com a implantação dos cursos jurídicos no Brasil, se ampliavam as oportunidades para o preparo e a instrução das elites para o exercício do poder, independentemente de qualquer vinculação ou constrição advindos dos países europeus.

Nesta perspectiva, o diploma de bacharel significava nesse cenário uma mobilidade social que facilitava a princípio a inserção no cenário político no século XIX. O bacharel em direito como agente que desenvolve as funções jurídicas acaba por ter uma valorização neste panorama e a formação em Direito vai se contornando essencial para o Estado, no que concerne ao uso do mesmo para exercer cargos burocráticos, simultaneamente era oportunizado a esses bacharéis instruir-se sobre o funcionamento estatal e ainda assentar as bases para adentrar na profissão política.

4.2 O surgimento do Culturismo e o Ensino Jurídico Brasileiro

No Brasil o positivismo recebeu críticas, principalmente a sua proposta de física social, e a partir dessas críticas nasce uma corrente filosófica chamada de culturalismo. Conforme este movimento o homem não é mais estudado dentro de uma visão determinista, mas sim envolto no mundo da cultura e encarado do ponto de vista da consciência.

A filosofia constitui atividade característica da camada mais culta da sociedade. Eis porque seu diapasão pode ultrapassar o do meio social. Ao mesmo tempo que recebe a influência das condições objetivas, interpreta sentimentos e ideias da elite intelectual. Daí acontecer que países econômica e socialmente mais atrasados, adotem a filosofia de outros econômica e socialmente mais desenvolvidos. Durante os três primeiros séculos de nossa existência, não floresceram no Brasil estudos ou sequer curiosidade pela filosofia. Lima (1939) expõe que, depois da independência, o pensamento brasileiro, entrando em contato mais franco com o mundo, apruma-se para assimilar os sistemas e as teorias reinantes na Europa. Mais exatamente, dir-se-ia, na França.

Por falta de uma elite intelectual nacional, o Brasil adotou o que o mundo a época adotará que eram as correntes de pensamentos que sacodiam a Europa. E, a França foi o berço de ideias de revolução e igualdade que inspiravam os ideais de uma sociedade livre, justa e igualitária. Ainda no tocante a filosofia podemos aludir que, a partir do próprio nascedouro, a filosofia brasileira considerou a questão da pessoa humana como o problema filosófico privilegiado.

No Brasil, quem, primeiramente, teceu algumas considerações acerca da cultura, foi Tobias Barreto de Menezes, o movimento recebeu a alcunha de “Escola do Recife”. A cultura assim definida permitiria identificar a especificidade do humano, cujos fundamentos, equivocadamente, se pretendeu pudessem ser encontradas na natureza. Essa evolução sobre o conceito de cultura deveu-se, principalmente às considerações de Kant e Hegel, o primeiro atentou para o fato de que a cultura seria o resultado da capacidade de escolher e, portanto, uma consequência da liberdade do homem, o segundo observou que a cultura é o produto da ação humana (CARVALHO, 1998).

Paim (1995) relata que a contribuição de Tobias Barreto consiste em tê-lo enfocado do ângulo da consciência, conduzindo nossa meditação ao encontro do tema da consciência transcendental, questão magna com que chegou a defrontar-se. A rigor, essa noção marca o encaminhamento novo que a obra de Kant propiciou à filosofia ocidental. Constitui, por assim dizer, uma ordenação primeira a partir da qual se coloca em sua plenitude a problemática do homem e de sua criação.

Portanto, a junção dessas duas concepções a respeito de cultura, lava-nos ao entendimento de que cultura complexo de eventos criadas pelo homem e transmitido as futuras gerações, tais como costume, crenças, leis, religião entre outros. A partir dessa assertiva, podemos inferir que Tobias Barreto não apenas apresentava uma abordagem da cultura de um ponto de vista filosófico, como também ponderou uma relação de superação da natureza iniciando assim a dialética, ainda que não o formulasse com clareza.

Estas ideias permitiram a Tobias Barreto Menezes (1977), a compreensão filosófica do conceito de cultura, fazendo com que ele refutasse o conceito de cultura como, apenas, uma categoria restrita à sociologia, conforme asseveram os positivistas. Para ele, este conceito era algo bem mais amplo, assim a cultura é um resultado da luta pela vida que haja grandes e pequenos, fortes e fracos, ricos e pobres, em atitude

hostil uns aos outros, o trabalho cultural consiste, porém, na harmonização dessas divergências, medindo a todos por uma só bitola.

Para Tobias Barreto, quando o ser social tem consciência das suas práticas e costumes e o sentimento de pertencer a um dado grupo social ele deverá fazer parte de um grupo cultural que trata seus membros conforme as práticas e costumes do grupo. Através das reflexões filosóficas de Tobias Barreto que passou a não adotar uma única corrente de pensamento como sendo capaz de resolver todos os problemas da sociedade.

Desse modo, no esforço de superação do Positivismo, o pensador sergipano-Tobias Barreto, esbarrou com os dois aspectos fundamentais do problema, abstraindo-se das concessões que fez à metafísica de antigo estilo, ao preservar o monismo⁵. De um lado, tomou contato com o poder sintético do espírito, no plano do conhecimento (os “a priori” kantianos⁶), é certo que, por vezes supondo se esgotasse a filosofia nesse plano, ou melhor, que lhe estaria reservado o papel de simples epistemologia. Ao mesmo tempo, entretanto, soube chamar a atenção para a especificidade da criação humana, privilegiando a cultura, em seu seio. Por essa razão Miguel Reale⁷, filia-o ao culturalismo.

O culturalismo passa a ser entendido como o motor que impulsiona as mudanças sociais através das ações humanas de uma sociedade dentro de um determinado espaço geográfico. Também devemos mencionar outro teórico de basilar

⁵ Para o monismo jurídico estatal o direito deve coincidir unicamente como direito positivo do Estado não considerando a existência de um direito natural. O grande filósofo e jurista alemão Hans Kelsen (1881-1973) em sua **Teoria Pura do Direito** (1983) expressou o máximo do monismo jurídico estatal alcançado teoricamente. Segundo ele o Estado não é tão somente a fonte do Direito, pois o Direito coincide com o próprio Estado, ou seja, o Direito é o Estado e o Estado é o Direito.

⁶ A arquitetônica da teoria do conhecimento de Kant baseia-se em um conjunto de elementos constitutivos de qualquer forma de pensamento, os chamados a *priori*, ou seja, aquilo que é determinado a partir de puros conceitos, independentes da própria experiência. Os elementos a priori do conhecimento (instituições, categorias e princípios) revelam-se como tais pelo seu caráter de necessidade rigorosa e de validade universal. BARRETO, Vicente de Paulo; MOTA, Maurício. **Por que estudar filosofia do direito?**: aplicações da filosofia do direito nas decisões judiciais. Brasília: ENFAM, 2011, p. 82

⁷ No entendimento de Miguel Reale, a filosofia desdobra-se em três grandes ramos, que segundo ele: “...poderíamos concluir resumindo as tarefas da Filosofia nestas três ordens de pesquisas...: a) Teoria do Conhecimento, ou da validade do pensamento em sua estrutura e com relação aos objetos (Lógica e Ontogenoseologia); b) Teoria dos Valores ou Axiologia (Ética, Estética, Filosofia da Religião, Filosofia Econômica, etc.); c) Metafísica, como teoria primordial do ser ou, numa compreensão mais atual, como fundação originária do universo e da vida. REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**, 19ªed., São Paulo: Saraiva, 1999, p. 39-40

importância para o pensamento fundante da Escola de Recife, Silvio Romero. Este filósofo elaborou o chamado culturalismo sociológico.

Porém, esta corrente culturalista se afastou da filosofia alemã e não conseguiu romper com a teoria positivista. Também devemos demarcar que a chamada Escola do Recife, foi formada na Faculdade de Direito da capital pernambucana.

Para Barreto, o movimento – e a tensão e luta que este implica – é a única lei que rege a natureza, as sociedades e as ideias, e, por isso, o ecletismo é apenas uma ‘sombra de ilustres defuntos’, cujas teorias, em todo ou em parte, morreram também. Por esse motivo, ele também combateria o positivismo, que, ao ignorar a tensão na evolução, se tornou um mero catálogo de fatos, petrificando-se em uma dogmática de novo gênero, e, como todas as dogmáticas, um processo de encurtamento e atrofia cerebral (ABRAÃO, 2004).

Tobias Barreto nunca se filiava a uma única corrente de pensamento, ele sempre buscava evolução no conhecimento, o rompimento com o que ele chama de práticas dogmáticas europeias, fez surgir a busca por produção de conhecimento genuinamente brasileiro.

O surgimento da Escola do Recife foi abalizado pela possibilidade de compreensão de um indivíduo e seu curso intelectual em interface com as assimilações e movimentos de suas ideias em seu tempo e pela posteridade. Nesta linha de pensamento, podemos inferir que Tobias Barreto assegurava que a cultura obedecia ao princípio de forças construídas para humanizar a luta pela vida.

Assim, vê-se que, enquanto Recife educou, e se preparou para produzir doutrinadores, “homens de ciência” no sentido que a época lhe conferia, o estado de São Paulo foi responsável pela formação dos grandes políticos e burocratas de Estado. De Recife partia todo um movimento de autocelebração que exaltava “a criação de um centro intelectual, produtor de ideias autônomas”, em São Paulo reinava a confiança de um núcleo que reconhecia certas deficiências teóricas, mas destacava seu papel na direção política da nação. Acima das divergências intelectuais, que de fato existem, está um certo projeto de inserção, este sim, bastante diverso.

De Recife vinha a teoria, os novos modelos – criticados em seus excessos pelos juristas paulistas, de São Paulo partiam as práticas políticas convertidas em leis e medidas. Enquanto na escola de Recife um modelo claramente determinista

dominava, em São Paulo um liberalismo⁸ de fachada, cartão de visitas para questões de cunho oficial, convivia com um discurso racial, prontamente acionado quando se tratava de defender hierarquias, explicar desigualdades (SCHWARCZ, 1993).

Isso é facilmente compreendido, uma vez que a Escola de Recife tinha como objetivo produzir um conhecimento genuinamente nacional, enquanto a escola de São Paulo tinha como objetivo a construção e manutenção do poder político. Quanto a questão cultural 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.

Em Recife um público mais desvinculado do domínio oligárquico rural passava a dominar as fileiras dessa faculdade, por oposição a uma clientela paulista caracterizada pelo pertencimento a uma elite econômica de ascensão recente. De Recife partiam mais claramente os gritos de descontentamento (respaldados pela clara mudança de eixo político-econômico), enquanto São Paulo passava aos poucos de contestador a defensor e responsável por uma fala oficial. Guardadas as diferenças, o que se pode dizer, no entanto, é que para ambas as faculdades "o Brasil tinha saída".

Por meio de uma mestiçagem modeladora e uniformizadora, apregoada por Recife. Por meio da ação missionária de um Estado liberal, como tanto desejavam os acadêmicos paulistanos. Guardadas as devidas proporções ambas as escolas queriam um Brasil livre da influência externa para colocar em prática seus objetivos (SCHWARCZ, 1993).

O Brasil do último quartel do século XIX foi profundamente marcado por uma efervescência cultural e intelectual, determinante e própria da chamada crise do Estado imperial. A partir de 1868 a estabilidade do Segundo Império foi abalada definitivamente e sua contestação culminaria com a Abolição da escravatura, a Proclamação da República, uma urbanização e industrialização iniciais, além da adoção de políticas imigratórias como alternativa social ao trabalho livre e a colonização de várias regiões de nosso território – destaque especial para os contingentes populacionais que se fixaram no sul e sudeste do país (BOSI, 1992).

⁸ Com o liberalismo entramos, efectivamente, numa nova época, marcada pelo projecto constitucional – O Estado nasce de um acto jurídico, a Constituição, e está vinculada a regras jurídicas. (VIDEIRA, Susana Antas. Liberalismo e questão social em Portugal no século XIX-CONTIBUTO PARA A HISTÓRIA DOS DIREITOS SOCIAIS. Alameda da Universidade: Lisboa, 2016, p. 55)

Esse fluxo migratório tinha como objetivo substituir a mão-de-obra escrava e trazer pessoas com experiência na lavoura para expandir as fronteiras agrícolas do Brasil. Percebemos que o império brasileiro realizara uma engenhosa combinação de elementos importados. Na organização política, inspirava-se no constitucionalismo inglês, via Benjamin Constant. Bem ou mal, a monarquia brasileira ensaiou um governo de gabinete com partidos nacionais, eleições, imprensa livre.

Em matéria administrativa a inspiração veio de Portugal e da França, pois eram estes dois países os que mais se aproximavam da política centralizante do Império. O direito administrativo francês era particularmente atraente para o viés estatista dos políticos imperiais. Por fim, até mesmo certas fórmulas anglo-americanas, como a justiça de paz, o júri, e uma limitada descentralização provincial, serviam de referência quando o peso centralizante provocava reações mais fortes.

Todas essas importações serviam à preocupação central que era a organização do Estado em seus aspectos político, administrativo e judicial. Tratava-se antes de tudo de garantir a sobrevivência da unidade política do País, de organizar um governo que mantivesse a união das províncias e a ordem social.

Somente ao final do Império começaram a ser discutidas questões que tinham a ver com a formação da nação, com a redefinição da cidadania. Embora, no início da vida independente brasileira, um dos principais políticos da época, José Bonifácio, já tivesse alertado para o problema da formação da nação, mencionando sobretudo as questões da escravidão e da diversidade racial, tudo isto ficou em segundo plano, pois a tarefa mais urgente a ser cumprida era a da sobrevivência pura e simples do País (CARVALHO, 1998).

Essa sobrevivência dependia de pessoas genuinamente brasileira que detivessem o conhecimento das questões políticas. Administrativa, econômica e social que pudessem estar no centro das decisões, infelizmente esse grupo era formado pela elite agrária remanescente do Império e acontecimentos políticos foram os prenúncios mais óbvios de mudança.

Hardmam (1992) diz que esse cenário mostra que entre projeções futuristas e revalorizações do passado, escritores do Brasil na passagem de século tentavam fazer o que o modernismo, depois, adotaria como programa: redescobrir o país. Confiança extrema no progresso técnico ou consciência das heranças que pesavam

em nosso desconcerto nacional, eis as duas visões que conviviam num mesmo dilema.

É oportuno frisar que essa convivência refletia a disputa de poder, de um lado a elite agrária querendo a manutenção do império, enquanto o corpo incipiente de intelectuais brasileiro pugna por transformações.

No século XIX ocorreram transformações no cenário jurídico do Nordeste a partir de novos cursos jurídicos que foram instalados em Olinda e posteriormente transferidos para a cidade de Recife, no ano de 1854, sendo que o curso de Direito passou a ser conhecido como a Escola do Recife, tornando-se reconhecido por ampliar ideais culturais, filosóficos e jurídicos por professores e alunos (GOMES, 2023).

Os problemas nacionais passaram a ser debatidos por intelectuais genuinamente brasileiros formados em nosso próprio país, havidos por um espírito de mudança. Assim se faz necessário contextualizar a conjuntura política e social de Recife, antes de adentrarmos na Escola de Recife. Podemos dizer que Recife era um centro de agitação e cultura. Ligava-se à Europa por uma ponte de curiosidade, recebendo da Itália trupes teatrais, da França um hálito de aspirações revolucionárias, de Portugal a rebeldia da Universidade de Coimbra.

Na boêmia estudantil Tobias e Castro Alves introduzem o desafio público da poesia nascendo os duelos das improvisações, cujos episódios incorporaram-se à tradição do Nordeste. Formava-se no vetusto casarão da Faculdade de Direito uma vertente, e Tobias é o arauto das ideias novas. Em torno do mulato desabrido reúnem-se a juventude, dela saindo os bacharéis que se espalharão pelo país chegando à Corte com espalhafato, conduzindo na desobediência a ordem do chefe.

A Escola do Recife inaugurou-se sem estatutos e sem bandeira, sem sede nem hino, sem princípios que não fossem batalhas pela reforma das instituições, do pensamento, da literatura e do direito (MERCADANTE, 1990). A Escola de Recife era um turbilhão de novas ideias para a transformação da sociedade brasileira e da política nacional, as letras, a poesia a literatura todas essas disciplinas pugnavam por mudanças na estrutura político, economia, social e cultural do Brasil, porém, graças as ideias de Tobias Barreto e Silvio Romero o Direito teve grande notoriedade.

A escola ofereceu ideais humanistas, com uma visão globalizante e transformadora do ambiente, formando nobres praxistas e advogados, todavia,

exagerado foi o número de juristas, filósofos, poetas, economistas, sociólogos, agitadores de pensamentos que sensibilizaram a sociedade.

Nesse contexto, a filosofia trouxe ao meio acadêmico transcender a sua época, tornando-a trans-histórica. O monismo aproximou a escola, fazendo-a não ser inteiramente materialista nem espiritualista. Ressalta-se que Tobias Barreto repartiu a unidade do mundo em dois elementos: movimento e sentimento. Um outro artefato filosófico desenvolvido por essa instituição foi o evolucionismo (GOMES, 2023).

O que imperava na Escola do Recife era o debate sobre as inovações, a não aceitação de modelos estrangeiros para conduzir os destinos do Brasil. A Escola do Recife entrou em nova fase em 1882, quando Tobias Barreto obteve uma cátedra na Faculdade de Direito, a qual ocupou até sua morte, em 1889.

Gomes (2023) explica que, na Escola do Recife preponderavam o filosófico e o jurídico. Logo, não existia movimento, ideias principais defendidas ou aclamadas com orientação predeterminada, a principiar pelo próprio Tobias Barreto, que possibilitou para a filosofia do período uma projeção à epistemologia, onde o estudo sobre o conhecimento científico desprendia-se da análise da exposição do processo efetivo, a partir de debates e discussões de ideias versadas na Europa.

Tobias Barreto, embora, tivesse tido influências das correntes de pensamento europeu, buscava incessantemente construir um pensamento científico genuinamente brasileiro. Essa forma de pensar é sempre voltada a construção de um pensamento científico livre de influências estrangeiras, voltada para a construção da cultura brasileira.

Entretanto, não obstante a Escola do Recife ter sido um marco na construção de conjecturas, de debates entre os seus frequentadores, da elaboração de produção acadêmica, foi apresentada como uma oposição não-revolucionária, por permanecer sendo materialista, positivista, evolucionista.

Diante disso, Gomes (2023) traz que é imperioso dizer que a Escola não provocou uma transformação na prática social, a população permaneceu sob a dominação liberal, o apoio as ideias inovadoras das ciências naturais, servindo de fundamento e complemento às doutrinas que continham na época.

Infelizmente a Escola do Recife primava muito pelos debates calorosos em relação as transformações do conhecimento ocorridas nas universidades, enquanto

as ciências naturais através do experimento pareciam dar mais resultados práticos do que os debates acadêmicos.

A Escola do Recife com sua biografia traz um legado histórico e científico que infundiu a elaboração no meio universitário de debates e de produções científicas abrangendo questões que até então não eram consideradas, provocando aos integrantes da Escola do Recife uma performance proativa, provocando uma explosão intelectual, que ficou consolidada pela produção de livros, de colunas de jornais, além de ter feito aparecer novas acepções à filosofia e ao direito. Significações essas que irão aos poucos sepultar a influência do pensamento científico, filosófico, político e social no Brasil (GOMES, 2023).

Observa-se, que naquele tempo já existia uma forte polarização que impediu o crescimento metódico do pensamento jurídico no Brasil. Diante disso, a Escola do Recife foi considerada um movimento intelectual aberto, no sentido da espontaneidade que consagrou uma nova visão jurídica, exclusivamente guiada pelo princípio de que o direito constituiria uma forma de permitir a convivência social e, como tal, precisaria ser analisada de maneira prática, ao lado de qualquer outro fenômeno do universo.

O que na atualidade semelha um truísmo, a asseveração de que o direito é um fenômeno real e cultural, afigurava-se revolucionário em um espaço domado por um jusnaturalismo⁹ escolástico anacrônico e inadaptado aos novos tempos. As novas relações sociais que estavam emergindo, precisavam de novas regras de conduta, de um arcabouço legislativo que pudesse ser utilizado para o fim a que se propõe o direito, isto é, a pacificação social. Portanto, ao ficar no plano dos grandes debates a Escola do Recife não acompanhou as transformações jurídicas da época.

Ao lado de Tobias Barreto, Sílvio Romero constituiu o núcleo do pensamento da chamada Escola do Recife. Ele também balizou o movimento que se consolidou

⁹ Como “direito”, o ‘direito natural’ possui, pelo menos, duas acepções usuais (1) a de uma ‘teoria’; e (2) a de ‘resultado’ da teoria. Porque o ‘direito’ natural é tanto uma forma de entender o fenômeno jurídico, enfim, uma construção teórica, quanto o resultado da especulação dessa construção, isto é, um conjunto de princípios ético-sociais. Ou seja, está-se afirmando que o sentido primeiro de direito natural é de uma postura ‘epistemológica’, portanto ele não se encontra no mesmo patamar que o direito ‘positivo’ em relação ao ‘direito positivo ou posto’, produto de atos das autoridades normativas). Por isso ser melhor reservar a expressão ‘doutrina do direito natural’ para designar a ‘teoria’ e a expressão ‘direito natural’ para o resultado do processo especulativo da ‘teoria’ mesmo que seja este resultado um conjunto de resultados, isto é, especulações muito diversas e historicamente contestáveis que desempenham o objetivo de serem orientadores da conduta frente ao direito legislado” (SGARBI, Adrian. **Teoria do Direito- Primeiras lições**. Lumen Juris: Rio de Janeiro, 2007, p. 692-693)

na segunda metade do século XIX na Faculdade de Direito pernambucana, movimento articulador de um amplo debate livre de ideias no Brasil, e ajudou a abrir o pensamento brasileiro para correntes filosóficas que tinham pouca penetração no país.

Reconhecemos que no liberalismo brasileiro uma “ideologia de tantas caras”, que se estruturou ao longo do século XIX, sendo usada em momentos distintos “por diferentes grupos sociais, com intenções diversas”. Das várias facetas assumidas pelo liberalismo, como o “heróico” (próprio dos movimentos emancipatórios anteriores à Independência), o “antidemocrático” (os revolucionários da primeira Constituinte), o “moderado” (adeptos da monarquia constitucional), o “radical” (reformistas do período da Regência), pode-se dizer que acabou impondo-se o liberalismo de tendência “conservadora”, praticado por minorias hegemônicas antidemocráticas, apegadas às práticas do “favor, do clientelismo e da patronagem” (VIOTTI DA COSTA, 1985).

Observa-se que cada grupo defendia seus próprios interesses e ideologias para tentar chegar ao poder e eram profundamente contraditórias as aspirações de liberdade entre diferentes setores da sociedade brasileira. Para a população mestiça, negra, marginalizada e despossuída, o liberalismo, simbolizado na Independência do país, significava a abolição dos preconceitos de cor, bem como a efetivação da igualdade econômica e a transformação da ordem social. Já para os estratos sociais que participaram diretamente do movimento em 1822, o liberalismo representava instrumento de luta visando à eliminação dos vínculos coloniais.

Tais grupos, objetivando manter intactos seus interesses e as relações de dominação interna, não chegaram a “reformular a estrutura de produção nem a estrutura da sociedade. Por isso, a escravidão seria mantida, assim como a economia de exportação (VIDEIRA, 2016).

A república não foi planejada para atender aos anseios da sociedade e sim para sepultar a monarquia e transferir o poder de forma legítima a elite agrária. A partir da década de 1870, ocorreu a ascensão de novos grupos sociais, que vão reclamar de sua falta de representatividade política no governo imperial, e vão alterar a tradicional composição de forças que caracterizava essa sociedade.

Assim, as escolas de Direito foram destinadas a assumir duas funções específicas: primeiro, ser polo de sistematização e irradiação do liberalismo enquanto nova ideologia político-jurídica capaz de defender e integrar a sociedade; segundo,

dar efetivação institucional ao liberalismo no contexto formador de um quadro administrativo-profissional.

A partir de então, surge o Culturalismo, tratando-se de movimento muito complexo e que teve vida relativamente longa na Alemanha, onde se mantém atuante apesar das tragédias vivenciadas pelo país neste século, espalhando-se para outros países, entre os quais o Brasil (PAIM, 1995).

A difusão do culturalismo veio para mostrar que o homem é fruto de um grupo com suas peculiaridades e deve ser pensado levando-se em conta as práticas sócias do grupo ao qual ele pertence. Tal filosofia coloca a formação do homem como centro de suas decisões, baseadas em seus valores, morais, éticos, religiosos, político, ou seja, o homem é livre para ser dono do seu próprio destino.

O culturalismo, então, procura elucidar mais visivelmente estes conceitos que preexistem, estudando toda a cultura, toda experiência para se chegar ao conhecimento do Direito. Podemos dizer que a relação entre o Direito e a Cultura, não é o mesmo que a realização dos valores, mas é o conjunto dos dados que têm para nós a significação e o sentido de pretender realizá-los (REALE, 1999).

Ora o direito é fruto da cultura de um povo, ele está adstrito aos padrões culturais de uma população, não podemos pensar o direito dissociado das práticas culturais. No domínio da cultura, Miguel Reale (1999), diz que os fatos deixam de ser simples elos na concatenação causal e inflexível da Natureza para adquirirem, um sentido, um significado, uma direção na medida em que procuram encarnar os valores transcendentais, ou seja a cultura refere-se à produção da ciência, arte e religião, observável em todo grupo social dito civilizado.

Isso implica afirmarmos o nascimento de uma visão inteiramente nova da Escola do Recife como movimento filosófico, complementando a tradição que a valorizava sobretudo como renovadora da compreensão do direito. Estabeleceu-se que a filosofia constitui precisamente o elemento unificador da variada incursão que promoveu nos diversos componentes da vida cultural.

A par disto, ao elemento inovador dessa filosofia Miguel Reale (1999) denominou de culturalismo, o que permitiu centralizar a análise na meditação de seus integrantes e não apenas nas possíveis fontes inspiradoras. A aplicação do direito leva em conta o homem enquanto ser cultural, como elemento central das relações jurídicas, deste modo, se no passado nos restringíamos a estimar a renovação do

entendimento do direito, patrocinada pela Escola do Recife, comprovamos nos últimos decênios que sua obra filosófica se reveste de igual importância.

Tobias Barreto nasceu a 7 de junho de 1839, na vila de Campos, estado de Sergipe, e faleceu aos 50 anos de idade, a 26 de junho de 1889. Participou de modo destacado no chamado “Surto de Ideias Novas” dos anos setenta, movimento crítico que empolgou a mocidade acadêmica, voltando-se contra a filosofia espiritualista, então dominante no país, com reflexos nos planos político e jurídico. Concluiu o curso de Direito aos trinta anos, dedicando-se à advocacia e à política. Ingressou no magistério da Faculdade de Direito do Recife em 1882, quando já era intelectual de nomeada no país, sobretudo por sua obra poética.

Ao longo da década de setenta, aproximou-se do positivismo de Littré, abandonando-o ao tomar contato com as teorias de Haeckel. Essa inflexão levou-o a familiarizar-se com a cultura filosófica alemã da época, de que resultou ter tido a possibilidade de acompanhar os primórdios do neokantismo, valendo-se da circunstância com extrema acuidade na crítica que desenvolveu ao positivismo e de que resultou a criação de movimento filosófico ligado ao seu nome, conhecido como Escola do Recife (PAIM, 1995).

O mestre sergipano sempre primou pela busca do conhecimento, não aceitando correntes filosóficas e científicas como dogmas, a sua inquietude levou a flertar com várias tendências de pensamento filosófico-científico, inclusive com o próprio positivismo, no entanto, o que o mestre pretendia era a produção de conhecimento verdadeiramente brasileiro, levando em conta a peculiaridade de nossa cultura. De tal modo, para esta corrente filosófica, o Direito pertence ao reino da cultura, pois não pode ser explicado segundo suas causas, mas deve ser compreendido por seus sentidos ou valores.

Do ponto de vista jurídico de Tobias Barretos, Paim (1995) salienta que a sociedade é, pois, um sistema de regras e normas que não se limitam ao mundo da ação, mas chegam até os domínios do pensamento. Tais normas e regras comportam uma hierarquia: “O direito é o fio vermelho, e a moral o fio de ouro, que atravessa todo o tecido das relações sociais”.

Isso significa dizer que o direito é coercitivo, impõem regras que devem ser praticadas por todos, se não existir obediências as normas jurídicas haverá uma pena.

A moral não é sancionatória, ele está na consciência do homem e na rejeição da sociedade das práticas consideradas ofensivas a moral coletiva.

Em se tratando do pensamento do referido autor, a única maneira de derrotar o positivismo, no entender de Tobias Barreto, seria considerar o homem do ponto de vista da causa final, retirando-o do âmbito da causa eficiente onde o colocara o positivismo ao conceber uma física social. Entretanto, essa ideia não foi desenvolvida filosoficamente pela Escola; isto só aconteceria no período contemporâneo e daria origem à corrente culturalista.

Skidmore (2012) ressalta que, apesar de a Escola ter difundido a ideia de um culturalismo jurídico e sociológico, não logrou êxito quanto ao segundo. Com o primeiro, todavia, contribui decisivamente para impedir a consolidação, no direito brasileiro, da corrente positivista. Mas, o êxito no campo jurídico não se refletiu no campo filosófico, pois a Escola não derrotou o comtismo como filosofia das ciências. Este seria o trabalho da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, capitaneada por Otto de Alencar (1874/1912) e Amoroso Costa (1885/1928).

Analisando a narrativa acima citada, podemos afirmar que o Culturalismo jurídico nasce como uma forma de contestação ao positivismo, sugerindo que o homem deixe de ser visto sob o prisma do determinismo e passe a figurar como parte integrante do mundo cultural.

Portanto, temos que entender que tanto a natureza quanto a cultura formam o universo material do homem, sendo que tudo o que é cultural e produzido pelo homem, enquanto o natural não tem transformação humana.

4.3 A (in) exclusão do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira como ensino sociolegal

No decorrer do tempo muitos pensamentos, ideologias, normas e leis têm sido revistos para garantir a democratização do ensino, um deles foi a introdução de temáticas afro-brasileiras nos currículos da educação básica e educação superior.

A educação, em qualquer área do conhecimento, tem como função social transformar o sujeito e a sociedade ao qual se insere, por esta razão, a garantia de acesso à educação como direito universal passou por um longo percurso no decorrer da história da humanidade e ainda é visto como desafio em diversos países do mundo.

Para pensar sobre o tema da relação com a educação, precisamos abordar sobre o processo de racionalidade no Brasil, pois se faz necessário investigar outros elementos que intervieram e estão na origem dessa junção. Assim, com a abolição da escravidão e a emergência da República, influxos do racismo científico aparecerão em pensadores nacionais, na condição de libertos indesejáveis como cidadãos, os negros passam a estar sujeitos a procedimentos educacionais de contenção, exclusão e assimilação (CARNEIRO, 2023).

Nesse sentido, a Autora Carneiro (2023) aduz que, para as classes subalternas a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social no Brasil, o controle e a distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica. Essa maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a promoção da exclusão (racial) dos negros e a promoção (social) dos brancos de classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto.

No Brasil, em 1988, a educação é reconhecida pela Constituição Federal como direito fundamental social, juntamente com o direito à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

A educação é um processo que extrapola a formação cognitiva do indivíduo, ela contribui para a formação cidadã e para transformação do meio social. A educação é, atualmente, reconhecida como um direito humano fundamental, haja visto a sua importância para a promoção humana e para o exercício da cidadania, assim, é de extrema relevância garantir que todas as pessoas possam ter acesso a este direito, de maneira equitativa e de qualidade, ultrapassando os interesses meramente individuais (SOUZA; KERBAUY, 2018).

Cada país possui suas especificidades com relação a educação, sejam suas grandezas ou misérias, ambas impactam fortemente nos indicadores sociais de cada território. Entre as misérias situam-se as desigualdades de acesso, muito associadas a múltiplos aspectos, como a existência de áreas rurais e urbanas, regiões urbanas menos favorecidas, diferenças sexuais no acesso, onde muitos países impedem que a mulher tenha acesso aos espaços de ensino formal, ocorrência das desigualdades

de renda, que favorecem os mais afortunados e depreciam aqueles de menor poder aquisitivo e por fim, aqueles relacionados aos privilégios, no qual grupos “minoritários” ou segregados têm menores percentuais de acesso (SANTOS, 2018).

Neste âmbito entra em questões os aspectos raciais, com um desafio do presente. A desconsideração com a diversidade cultural e étnica provocam impactos negativos naquilo que deveria refletir os direitos fundamentais, assim, atrelados a intolerância, discriminação, arrogância, subordinação e dominação a sociedade reflete as disparidades existentes no acesso à educação (IANNI, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) assegura a educação brasileira tendo como base princípios que serão cruciais para o entendimento da garantia deste direito frente aos aspectos histórico-culturais afro-brasileiros, são eles: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de divulgar a cultura; respeito à liberdade e apreço à tolerância e consideração com a diversidade étnico-racial.

Diante desta garantia prevista na lei espera-se que a educação possa ser alcançada por todos os cidadãos, no entanto, observa-se a existência de violações sistemáticas destes direitos fundamentais. No Brasil, a corrupção, a impunidade, as inúmeras formas de violência, ações discriminatórias e a incipiência na efetivação destes direitos juridicamente consolidados caracterizam a realidade atual do país (CANDAU, 2012).

A Constituição Federal, no artigo 3º define como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação"; semelhantemente o art. 5º aduz que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (BRASIL, 1988), no entanto, as disparidades no acesso à educação também são evidentes quando avaliados o fator “raça”.

Durante séculos, a história e a cultura afro-brasileira foram apagadas dos livros escolares e das narrativas oficiais. Essa exclusão se estendeu também para a produção intelectual e científica, que raramente valorizou as contribuições dos afrodescendentes.

Com relação a exclusão, surgiu o combate ao Epistemicídio, sendo um termo que se refere à destruição sistemática do conhecimento e das formas de saber de um grupo social ou cultural. No contexto da educação e da história afro-brasileira, o

epistemicídio tem sido uma realidade muito presente, pois durante muito tempo o conhecimento produzido por essa cultura foi ignorado, subestimado ou mesmo destruído.

Essa ausência de reconhecimento e valorização do conhecimento produzido pelos afro-brasileiros contribuiu para a manutenção de uma cultura hegemônica, discriminatória e excludente, que perpetuou a marginalização e a violência contra essa população.

O epistemicídio é realizado por múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. A exclusão racial via o controle do acesso, do sucesso e da permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que atualizam a exclusão racial (CARNEIRO, 2023).

Nesse sentido, María Lugones (2014), filósofa e escritora feminista, também faz abordagem sobre a opressão do intelecto em relação a mulher negra como uma forma de violência epistêmica, a autora aponta a discussão de como as estruturas sociais e culturais podem limitar o acesso das mulheres negras ao conhecimento, marginalizando suas perspectivas e contribuições intelectuais. Ela destaca a importância de reconhecer e desafiar essas formas de opressão, visando promover uma epistemologia mais inclusiva e justa.

Aponta-se que, a análise do epistemicídio se trata de uma forma de violência ontológica, como apresentado por María Lugones (2014), a autora expõe que diferentes epistemologias são coletivamente construídas por grupos específicos e que a imposição de uma única perspectiva epistêmica dominante acaba por aniquilar outras formas de conhecimento e existência. Nesse sentido, o epistemicídio poderia ser entendido como uma violência que nega a validade e a existência de epistemologias não hegemônicas.

Aduz-se sobre a importância de valorizar os conhecimentos e as experiências das comunidades marginalizadas, reconhecendo a pluralidade de perspectivas e a multiplicidade de formas de saber. Assim, se propõe uma abordagem interseccional que considera as interconexões entre raça, gênero, classe e outras categorias sociais,

buscando compreender como essas dinâmicas afetam a produção e a legitimação do conhecimento (LUGONES, 2014).

Ainda sobre a percepção do intelecto do negro, Lélia Gonzales (1982) considerava o intelectual negro como um sujeito político, cujo conhecimento e engajamento são fundamentais para a transformação social. A autora traz a ideia de importância da valorização da cultura afrodescendente como forma de resistência e afirmação identitária, defendendo a necessidade de autonomia e empoderamento da população negra, rejeitando a ideia de dependência intelectual e cultural.

Aduzo a percepção sobre o intelectual do negro que oferece visões valiosas para o debate contemporâneo sobre igualdade racial e luta antirracista, destacando a necessidade de reconhecer e valorizar a produção intelectual e cultural dos afrodescendentes, bem como a busca pela autonomia e emancipação da população negra.

Para enfrentar o epistemicídio em relação à educação e à história e cultura afro-brasileira, é necessário promover uma educação mais plural e inclusiva, que valorize o conhecimento produzido por essa cultura e pelo povo negro em geral. Além disso, é preciso combater a discriminação e a exclusão em todas as suas formas, para que todos tenham acesso igualitário ao conhecimento e às oportunidades.

Um estudo evidenciou que no período compreendido entre os anos de 2000 e 2010 o número de pessoas autodeclaradas brancas e negras no Ensino Médio foi de 58,5 contra 40,2 respectivamente em 2000 e 46,2 contra 52,4 respectivamente para o ano de 2010, já no Ensino Superior o valor de pessoas autodeclaradas brancas e negras foi de 78,5 contra 19,5 respectivamente em 2000 e 66 contra 36 em 2010; assim, demonstra-se que apesar de haver um avanço na frequência de negros nos cursos de graduação, há, nitidamente contrastantes desigualdades raciais no acesso à educação básica e superior (ARTES; UNBEHAUM, 2021).

Quando considerados o quantitativo de professores negros (pretos e pardos) na Educação Superior este não supera 17% nas universidades em 2019, de acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2019 divulgado pelo Ministério da Educação. Na Universidade de São Paulo (USP) por exemplo, uma das principais instituições de ensino superior da América Latina, o número de docentes que se declararam negros foi inferior a 4% (BRASIL, 2020).

Silva e Silva (2005) descrevem que o processo educacional brasileiro, sobretudo no que tange a inserção do negro, apresenta-se como reflexo de uma trajetória marcada por contradições, conflitos, preconceitos e exclusões, no qual, movimentos sociais tem buscado combater este sistema deficitário a partir de projetos pedagógicos que induzam a aplicação e criação de políticas públicas reparativas.

A principal política reparativa para democratizar o acesso ao Ensino Superior foi o sistema de cotas. Esta política tem impactado diretamente o cenário de acesso à educação, em 1997 o percentual de negros, pardos e indígenas nos cursos de graduação era de 1,8%, em 2011, este indicador foi elevado a 11,9%, ao instante que, em 2014, 30,9% dos alunos matriculados no Ensino Superior pertenciam a este grupo.

Diante deste cenário de contrastantes desigualdades apesar da considerável equiparidade nos últimos anos, diversos questionamentos são levantados, sobretudo quanto ao cumprimento do direito fundamental à educação a todas as pessoas, quanto ao padrão de qualidade da educação como princípio da educação assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases equitativo entre as diferentes regiões geográficas.

Foi somente a partir do século XX que a figura do negro que antes era omitida nas obras escolares, e começou a surgir. Após abolição, inicialmente associada tão somente à Abolição dos Escravos. A partir desse momento significativo de mudanças, as explicações da nacionalidade voltaram-se para as raças formadoras do povo brasileiro.

Complementa a escritora Carneiro (2023), que o desprezo pela vida intelectual das pessoas negras, reflete a internalização da ideia de estar fora de lugar: é como assumir a atitude da raposa diante das uvas que estão fora do seu alcance e, com desdém, declarar: “elas estão verdes”, justamente para aplacar o sentimento de inadequação, de não pertencimento a um espaço ao qual o acesso é viabilizado quase exclusivamente para serem objeto de pesquisa dos que seriam dotados, pela natureza, da capacidade de “conhecer” e sobretudo de explicar.

Outro ponto compreende a forma como o ensino histórico-cultural afro-brasileiro e abordado dentro dos currículos escolares e na formação dos profissionais de ensino superior, uma vez que, a partir dos dados que foram apresentados, a presença do negro nos espaços de ensino formais não representam uma parcela expressiva. Assim, posteriormente será introduzida a discussão acerca da educação afro-brasileira dentro do currículo de formação dos cursos superiores em Direito e os

impactos da construção destes conhecimentos na atuação destes profissionais em sociedade.

5 AS CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO JURÍDICA

A docência acadêmica vem sofrendo modificações em diversos aspectos na contemporaneidade. Os estudos da atualidade trazem discussões de temáticas relacionadas a formação profissional do professor, os saberes inerentes à prática no magistério superior, os novos modelos de ensino-aprendizagem e a importância da dimensão relacional na educação, inclusive, sobre a inclusão de conteúdos de formas transversais, dentre eles o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Atualmente, vivemos em um ambiente do ensino superior que é diversificado e abriga profissionais com identidades múltiplas. É possível encontrar professores que escolheram a docência como sua principal carreira, enquanto outros veem o ensino como uma atividade filantrópica ou secundária.

No contexto específico da educação jurídica, os professores possuem características particulares devido à influência histórica, dogmática e positivista, bem como à natureza elitizada do curso. No acadêmico brasileiro, a discussão tem ganhado grandes dimensões sob o tema multiculturalismo, tendo sido incorporado como razão de estudo e preocupação de um grupo de pesquisadores, principalmente a partir das duas últimas décadas.

Grandemente influenciadas pelos debates da academia norte-americana, as produções acadêmicas expressam noções que buscam diferenciar os vários tipos de multiculturalismo, sem apresentar preocupações distintas no que diz respeito à interculturalidade. Categoricamente, o debate sobre a diferença cultural expressada por grupos étnicos centra-se em discussões que envolvem culturas indígenas e negras (afro-brasileiras), ou então o estudo com imigrantes europeus, principalmente no Sul do país.

Da mesma forma, constata-se que o debate no interior das práticas educativas tem indicado alternativas para pensar a educação dessas populações de formas diversas e seccionadas, sem levar em conta a perspectiva intercultural, estando interposto em um contexto social multicultural (SILVA, 2017).

A discussão no meio acadêmico é muito positiva, pois temos pouquíssimo conhecimento sobre a história e cultura negra se compararmos, por exemplo, a outras populações imigrantes. Ela é uma maneira de entender que nós temos uma trajetória rica, cultural e milenar e que também faz parte da cultura brasileira e, dessa forma, fundamental para estar no currículo do ensino básico (GIFE, 2018).

A questão, todavia, é que desde o início a principal dificuldade para a execução da lei foi a falta de estudiosos que tivessem um olhar mais esclarecido e detalhado nessa temática, contribuindo para ampliar as discussões e formar os professores no assunto. Contudo, neste mesmo período, houve um avanço em iniciativas de ações afirmativas em universidades públicas, o que gerou a entrada de muitos alunos negros que passaram a suprir essa lacuna e desenvolver novos conhecimentos em relação à história e cultura afro-brasileira (GIFE, 2018).

Apesar da grande quantidade de teses, artigos e trabalhos de conclusão de curso que tivemos nos últimos anos sobre o tema, o que é um grande avanço, ainda necessitamos de mais profissionais que possam se dedicar a esta área do conhecimento, como ocorre em outros países. Além disso, temos frequentemente embates políticos, como o novo currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Algumas escolas entendem que não precisam mais falar sobre o tema, que não têm obrigação. E isso leva-se a entender o quanto temos ainda no Brasil uma sociedade racista, discriminadora, que não consegue ver todos os grupos em termos de igualdade (GIFE, 2018).

Não obstante a preocupação de diversos educadores comprometidos com o reconhecimento da multiplicidade de manifestações e identidades presentes no âmbito da escola, e do desvelamento das condições históricas em que se constituíram as diferenças entre classes e os preconceitos étnico-raciais, as práticas pedagógicas produzidas no contexto escolar e ainda permanecem alicerçadas em práticas que encobrem ou desvalorizam as manifestações culturais dos segmentos marginalizados ou minoritários.

Se quisermos uma escola que seja uma trincheira dos trabalhadores na luta contra o capital, necessitamos impulsionar transformações no interior da escola que temos. É essa a concepção que se necessita modificar a escola que nega aos trabalhadores, no conteúdo e na forma, os conhecimentos historicamente construídos, e ao mesmo tempo, naturaliza as desigualdades econômicas e raciais (RECK, 2013).

Com a aprovação da Lei Áurea, em 1888 e a Proclamação da República em 1889, houve mudanças na estrutura política brasileira. Com a introdução do Regime Federativo e de eleições diretas, ocorreram também alterações jurídicas, uma vez que o conceito de cidadania foi amplificado para a população negra, cujos indivíduos se tornaram cidadãos brasileiros. Apesar do reconhecimento jurídico de sua humanidade, o Estado brasileiro somente estabeleceu uma política de tolerância com a população negra (PRUDENTE, 1988).

O desprezo do Estado para com o homem negro e a mulher negra ficou muito evidente com a leitura do Decreto n- 528, de 28 de junho de 1890, especialmente, que em seu artigo 1º, que já sentenciava: "É inteiramente livre a entrada, por portões da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho... excetuados os indígenas da Ásia e da África[...]" (APARECIDO, 2019).

Esta verificação decorre de uma visão pouco otimista a respeito do papel preenchido pela educação escolar em uma sociedade dividida em classes sociais. Não há dúvidas de que se pode pensar na escola como uma organização que pode contribuir para a transformação social. No entanto, também não se pode acreditar pura e simplesmente que a escola pode tudo transformar.

A reconceitualização da docência superior apresenta-se, neste início do século XXI, como consequência de um movimento que reconfigurou a sociedade e segue alterando o modelo universitário atual, pois inadequado para os novos tempos (RAMOS, 2010).

A "era da supercomplexidade" sugere que a transformação da universidade seja fundamentada na busca pela interdisciplinaridade crítica, reflexão coletiva, movimento das fronteiras, compromisso participativo e tolerância comunicativa. Isso implica em um movimento que promove novos conhecimentos e práticas para os professores do ensino superior.

Em 2003, a Lei nº 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares de todo o país, o que representa um importante passo para a valorização da cultura afro-brasileira na formação acadêmica. Nesse sentido, a história e a cultura afro-brasileira são essenciais, inclusive, na formação acadêmica, pois permitem entender a diversidade étnica e cultural do Brasil.

Nas matizes curriculares de nível superior, a implementação do ensino referente a temática está regularizado em cada normatização do curso em específico. No que tange a Graduação do curso de Direito, sua obrigatoriedade se deu a partir da Resolução nº 05/2018, do Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior, trazendo que o Plano Pedagógico do Curso de Direito, deve prever as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

5.1 O Perfil da Formação do Professor de Direito

O exercício da docência enquanto profissão e como institucionalização do conhecimento profissional, vai além do ensinar, estando vinculada a fatores que ultrapassam a formalização do saber científico e pedagógico.

O significado da palavra profissão, segundo Veiga (2008), ultrapassa a função exercida, relaciona-se à construção social, à existência da prática, movida pela ação em grupo de seus protagonistas para transformação do universo acadêmico, neste âmbito, os professores. A autora complementa que para a formação profissional, dentre vários aspectos, o docente precisa conhecer as especificidades de sua área, adquirir habilidades para apresentar esse saber de forma inovadora, buscando superar a diferença entre a ciência e o senso comum, entre teoria e prática, o que resulta na qualidade do ensino.

Em seu sentido formal, a palavra docência significa o desenvolvimento do trabalho do professor no contexto de sala de aula, em que esse deve ter o domínio do conhecimento técnico da disciplina, didática e metodologia de ensino, os quais seriam elementos suficientes para a profissão, contudo, com as modificações ocorridas na educação, essa profissão tomou novos significados e desafios, exigindo desse docente uma ressignificação para a condução de suas atividades (VEIGA, 2008).

Na docência do ensino superior, o papel do professor também passou por transformações, exigindo deste profissional uma nova postura, pois a maneira de ensinar e aprender recebeu novos significados devido ao perfil de estudantes que

ingressam no ensino superior, com singularidades, expectativas e ansiedades pela graduação superior. Com isso, um novo olhar e reflexão se voltam para a formação do professor, que vem sendo desafiado à reconstrução e à reformulação de sua prática pedagógica.

Nessa mesma linha, Veiga (2014) destaca ainda que as discussões sobre a temática - Formação de professores para a Educação Superior - têm sido pauta de debates no universo acadêmico, principalmente na concepção ética e institucional, a partir da qual sistematiza os principais desafios:

- a) ausência da formação pedagógica institucionalizada para a formação do docente da Educação Superior;
- b) a ampliação e diversificação das instituições de Ensino Superior, o que propiciou o aumento do quadro docente, sem uma política de desenvolvimento profissional dos professores, propiciando também a heterogeneidade do público que adentrou a instituição;
- c) muitos docentes exercem a docência sem terem, de forma geral, recebido formação alguma com vistas a essa prática;
- d) a docência na Educação Superior ainda continua a ter como exigência a ênfase no conhecimento científico, sem a mínima formação pedagógica, VEIGA (2014, p. 329).

Não se pode deixar de mencionar que toda essa atenção para a docência universitária é consequência do crescimento e expansão da Educação Superior no Brasil que alcançou números inéditos em curto período, oportunizando a graduação para todas as classes sociais, como bem afirma Sampaio (2011):

As transformações que ocorreram no sistema de ensino superior brasileiro nos últimos trinta anos são parte de um processo mais amplo de modernização que atingiu todos os países onde os segmentos médios da sociedade são significativos e seus sistemas educacionais são minimamente estruturados SAMPAIO (2011, p. 19).

Nesse sentido, torna-se importante analisar dados do Ministério da Educação quanto à expansão do ensino superior privado referente ao crescimento dessas instituições no país, que de acordo com a autora mencionada acima, foi estratégico e ágil para atender à carência desse segmento, e com isso, expandindo o acesso a muitos estudantes.

O Ensino Superior privado no Brasil, por exemplo, no século XXI ainda passa pela expansão iniciada há quatro décadas, resultado de reformas educacionais e políticas públicas voltadas para atender à democratização do ensino, promovendo o crescimento das instituições de educação superior privadas.

Entre as principais normativas que regulamentam esse nível educacional, o Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997 determina em seu artigo 8º:

Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em:
I - Universidades; II - Centros universitários; III - Faculdades integradas; IV - Faculdades; V - Institutos Superiores ou Escolas Superiores (BRASIL, 1997).

Dessa forma, cada instituição que faz parte dessa organização se distingue conforme seu ato autorizativo, como especificado por Cavalcante (2000):

Universidades – São instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior e caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As universidades mantidas pelo poder público gozarão de estatuto jurídico especial.

Centros Universitários – São instituições pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, que devem oferecer ensino de excelência, oportunidade de qualificação do corpo docente e condições de trabalho acadêmico (CAVALCANTE, 2000, p. 20).

Nesse mesmo documento, as definições e responsabilidades das instituições com categorias de Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores, ainda são restritos aos documentos legais sobre as atribuições, seguindo como base apenas o que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.392/96), ou seja, Instituições Não-Universitárias de Educação Superior, segundo a mesma LDB, as instituições classificam-se em categorias administrativas: públicas e privada. (CAVALCANTE, 2000, p. 21)

Diante da grande expansão do sistema superior proporcionou oportunidades para inserção no mercado do professor recém-formado, dessa forma, é preciso refletir sobre a formação do profissional da educação superior, pois a ação docente e prática pedagógica do professor que inicia a docência neste nível de ensino, precisam ser repensadas, visto que fazem parte de uma sociedade mais contemporânea, atual e rigorosa, e serão provocados quanto à prática pedagógica na busca do saber inovador e transformador para a ansia de aprendizado de um público tão exigente e heterogêneo (CUNHA E SILVA, 2018).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, em seu Art. 66, não é clara quanto à formação desse profissional, apenas menciona

que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e de doutorado”. Sabe-se que é incontestável a importância da titulação, contudo, a formação do docente está voltada também para ensino, pesquisa e produção científica, sendo necessário o conhecimento pedagógico, como bem destacam Cunha e Silva (2018, p. 48) “[...] a formação vai mais além e, como processo, busca outras possibilidades e estratégias formativas de desenvolvimento profissional docente”.

Outra fragilidade apontada por Veiga (2014) é quanto à ausência de políticas de desenvolvimento profissional e de uma formação pedagógica específica para esse público. Em contraponto, espera-se que as Instituições de Níveis Superiores se organizem para uma formação/preparação mínima desse docente durante sua inserção no ambiente de trabalho, para que se possa garantir ao alunado uma formação de qualidade.

Nessa perspectiva, assinala-se a necessidade de que a prática docente seja formada por saberes construídos socialmente advindos do movimento de relações do campo de atuação social, pessoal e profissional. Esses saberes são o saber – fazer – pensar dos professores, que segundo Imbernón (2002) se reconstróem constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática.

Outra questão importante é a formação de professores, pois é fundamental que esses recebam formação para lidar com a diversidade cultural e para enfrentar o racismo em sala de aula, bem como, ter capacidade técnica para lecionar sobre história e cultura afro-brasileira. A formação de professores pode contribuir para a promoção da igualdade racial e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tais ideias podem ser reforçadas por Nóvoa (1991) ao conceber a relação existente entre formação e profissão como constituinte dos saberes específicos da docência, não se podendo dissociar a formação da produção de saber. Partindo desse aspecto, a aprendizagem profissional do professor nunca estará terminada e nem poderia estar, pois são muitas as questões com as quais ele se defronta todos os dias, gerando necessidades, dificuldades e expectativas diferenciadas.

Nesse mesmo sentido, Roldão (2017) reflete sobre dois tipos de formação, a inicial e a contínua, em que a primeira se refere à formação na graduação, primeira

experiência profissional que será aperfeiçoada gradativamente. A segunda, conceituada de formação continuada, considera o desenvolvimento profissional contínuo, atribuído a toda experiência adquirida durante a jornada profissional com contribuições teóricas, dentre as quais menciona o saber profissional contextualizado, a prática reflexiva e teorizações do conhecimento para, somente assim, o professor construir e reconstruir sua formação e prática diante da apropriação de saberes e do saber fazer profissional.

A prática pedagógica se consolida pela construção e troca de experiências entre professor e aluno, em que ambos são protagonistas do conhecimento; o aluno com o saber empírico e o professor, além do saber científico é referência por suas ações e conduta, e assim ocorre a construção coletiva da aprendizagem, como bem afirma Rios (2008, p.78), “[...] aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos”.

Temos, dessa forma, novos contornos culturais, históricos e sociais para o ensino superior e para o docente que nele atua. O momento parece ser de transição das racionalidades técnicas para as humanidades. E, para Almeida (2012, p. 72) esse “novo contexto esvaziou o sentido da função do professor como transmissor de conhecimentos [...] a futura atuação requer desconstruir a experiência vivida e organizar outras referências para a prática docente”.

Neste momento de reestruturação das referências para o ensino, à docência em Direito também está sendo considerada. Apesar do modelo predominante nos cursos jurídicos, em que muitos professores não possuem formação pedagógica, trabalham em regime horista ou dedicam-se parcialmente ao ensino, encarando a docência como uma segunda opção profissional, podemos observar uma transição devido às pressões para profissionalizar a prática docente.

Nesse sentido, para o professor iniciante na carreira universitária, não basta somente a preparação da pós-graduação *stricto sensu*, como exige o Ministério da Educação, é preciso a preparação para a prática pedagógica, pois esse início da jornada representa momentos de ansiedade, expectativas e insegurança, pois a ausência de experiência, de formação pedagógica específica e de preparo prévio para iniciar a docência são alguns dos obstáculos para o começo da trajetória docente. (BOUZADA, KILIMNIK, OLIVEIRA, 2012).

Diante disso, o problema de pesquisa repousa nos desafios para a

implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira no curso de direito, e, por esse motivo, o estudo se justifica devido a importância do papel do professor e qualificação técnica para transferir o seu conhecimento aos alunos. Entretanto, apesar da temática do ensino da história e cultura afro-brasileira não ser considerada inusitada, ainda são escassas as pesquisas nessa área no Brasil para a aplicação na graduação em direito.

Na docência do ensino superior o papel do professor também passou por transformações, exigindo desse profissional uma nova postura, pois a maneira de ensinar e aprender recebeu novos significados devido ao perfil de estudantes que ingressam no ensino superior, com singularidades, expectativas e ansiedades pela graduação superior. Com isso, um novo olhar e reflexão se voltam para a formação do professor, que vem sendo desafiado à reconstrução e à reformulação de sua prática pedagógica (CUNHA & SILVIA, 2018).

Outro ponto de destaque é sobre o perfil da formação e qualificação técnica do professor de direito que pode variar de acordo com a região e a instituição em que trabalha. Em geral, espera-se que um professor de direito tenha formação acadêmica na área, como um bacharelado em direito e um mestrado ou doutorado em direito.

Além disso, é importante que o professor tenha experiência prática na área do direito, para que possa trazer exemplos do mundo real para a sala de aula. A habilidade de comunicação e a capacidade de ensinar de forma clara e objetiva também são requisitos importantes para um professor de direito.

No entanto, a formação e qualificação não são os únicos fatores que determinam a capacidade técnica de um professor de direito, sendo importante que o professor seja comprometido com o ensino e esteja atualizado com as mudanças na lei e na sociedade, inclusive, tendo a disponibilidade de adaptar o currículo às necessidades dos estudantes também é fundamental para o sucesso do ensino de direito.

Outro ponto de extrema relevância diz respeito a formação dos professores para as atividades acadêmicas. No geral, muitos docentes das instituições de ensino superior não possuem formação pedagógica, além disso, grande parte destes atua reproduzindo tendências tradicionais, dogmáticas e desassociadas das questões sociais e da pluralidade jurídica (COLAÇO, 2006).

O perfil do aluno do curso de direito também pode exercer certa influência em todas estas questões apresentadas. Muitos estudantes de direito no decorrer do curso desenvolvem valores solidários comprometidos com o senso de justiça, mas que chegando ao fim do curso perdem o interesse pelas questões sociais e pelas disciplinas humanas e propedêuticas, tornando-se reféns do acúmulo de conhecimento, da memorização integral de artigos e da ausência de criticidade aos assuntos trabalhos. Este comportamento se dá, predominantemente, ao passo que os alunos se preparam para o Exame de Ordem e para os concursos públicos, o que seria prejudicial quando estes futuros profissionais agregam somente os aspectos técnicos da profissão e se distanciam do amadurecimento das relações humanas e da compreensão da realidade social (COLAÇO, 2006).

A partir desta argumentação, observa-se que, além do currículo, os docentes também necessitam buscar compreender a heterogeneidade cultural do Brasil e principalmente da importância da cultura histórica afro-brasileira para a elucidação e entendimento da gênese de comportamentos e problemáticas que acompanham o país desde suas raízes históricas.

No entanto, sabemos que a qualificação técnica necessária também depende de políticas públicas de formação continuada do professor. Inclusive para abordar a temática sobre história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico.

5.2 Ensino e Aprendizagem desenvolvido no Curso de Direito sobre a História e Cultura Afro-Brasileira

Há ainda muitas delimitações para a plena efetivação de implementação do conteúdo sobre a história e cultura afro-brasileira na matriz curricular, tendo em vista que sua obrigatoriedade se deu em um momento em que não houve preparação qualificada para os profissionais da educação.

Para que as políticas sociais de fato aconteçam no dia a dia no ambiente escolar, é necessário que os profissionais da educação tenham formação, capacitação para saberem trabalhar estas questões com os alunos, assim como enfrentar situações discriminatórias e raciais que podem surgir, sendo um profissional capacitado, dotado de conhecimentos que o auxiliem em várias circunstâncias (BRITO; GOMES, 2018).

Na mesma linha de raciocínio, aos educadores assumirem essas responsabilidades implica compromisso com o em torno sociocultural da escola, da comunidade onde se encontra e à qual serve. Implica ainda compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais, conforme entendimento:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2011. p. 42).

Borges (2015) ainda afirma que a construção de uma proposta curricular temática e diversificadamente orientada, através de um olhar crítico e conservador, depende muito mais que uma reforma nos textos das diretrizes curriculares. Depende, entre outros fatores de políticas de formação e profissionalização docente. E demanda dos professores sensibilidade, postura crítica e reflexão sobre nossas ações, sobre o cotidiano escolar, sobre as relações sociais e culturais que experienciamos no século XXI.

Muitos educadores (as), coordenadores (as), diretores (as) e secretarias de educação infelizmente ainda não conhecem nem a Lei 10.639/03, muito menos a Lei 11.654/08. Há um grande descaso do poder público em fazer massificar a divulgação desta lei através de palestras, debates, cursos de capacitação ou por qualquer outro meio, o que termina por não se fixar os conteúdos demandado por tal lei onde mais se precisa, nas salas de aula (PAIVA, 2014).

Nesta perspectiva, torna-se necessário, por parte dos profissionais das organizações de ensino de todo país uma mudança de postura, tanto no pacto pedagógico, quanto na dimensão das relações humanas, pois como foi observado no decorrer do trabalho, o afeto, bem como a importância que se dá a uma denúncia de racismo feita por um aluno, pode auxiliar para que este transponha as barreiras ideológicas que venham a lhe envolver.

Os diretores, a equipe pedagógica e os professores necessitam aprofundar o conhecimento teórico metodológico sobre o assunto e possibilitar condições para consolidação do conhecimento da cultura dos negros. As demandas educacionais

para que as leis federais sejam de fato implementadas, estão basicamente relacionados ao conteúdo, preparação dos professores e material didático (WITTMANN *et al.*, 2016).

É evidente que os docentes têm seus conteúdos e planejamentos a serem cumpridos, todavia, retoma-se aqui a questão que envolve a interdisciplinaridade, pois sempre que possível é interessante fazer menção a esta importante temática, que é componente curricular obrigatória nas instituições de ensino (ASSIS, 2016).

Por outro lado, é necessário também enfatizar que um ensino particularizado e mecânico podem causar saberes separados, com a função apenas dos estudantes não repetirem o ano e fixarem o conteúdo para as provas. Não é de hoje que a realidade da educação brasileira ocorre assim, e dessa forma pode ser considerada fundamental a análise dos fatores de mecanização do ensino, diminuindo a importância de se enfatizar o conhecimento como a multiculturalidade.

No plano pedagógico, o fazer interdisciplinar deve estar atrelado à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois é de fundamental importância. Dessa maneira, sugere-se o “exercício” da interdisciplinaridade como alternativa metodológica no processo de ensino-aprendizagem, pois vigoram ainda na educação em geral os métodos tradicionais, os quais ainda predominam pela especialização do conhecimento e a desconexão com a realidade.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, faz-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira (ASSIS, 2016).

A supervisão por parte dos órgãos superiores da educação, especialmente em nível estadual e municipal e as direções escolares e equipes pedagógicas possuem um papel primordial no que diz respeito ao cumprimento da Lei. O aumento de publicações com relatos de experiência e atividades desenvolvidas nas diferentes regiões do país tem aumentado significativamente.

O poder público nas diferentes três esferas (federal, estaduais e municipais), bem como a iniciativa privada, devem incentivar a produção de docentes e pesquisadores para que haja um aprimoramento do conhecimento e das próprias técnicas que envolvem a execução de projetos.

A capacitação dos docentes, envolvendo todas as disciplinas presentes nas matrizes curriculares das instituições de ensino deve ser estimulada. A realização de

minicursos e oficinas, por exemplo, pode conceder o intercâmbio de informações entre os docentes, provindos de diferentes campos do conhecimento, de diferentes escolas e até mesmo municípios (ASSIS, 2016).

Na realidade acadêmica do mundo jurídico, se identifica que o tema da história e cultura afro-brasileira é abordado através das atividades extracurriculares, em caráter opcional. Em muitas Instituições, o acadêmico participa em caráter discricionário e facultado.

A visão e conhecimento da história e cultura afro-brasileira que o aluno de Direito tem, em regra geral, é apresentada através de projetos interdisciplinares relacionados ao tema, vinculando pessoas “da área” que possam ter um conhecimento técnico mais aprofundado para debater e expor o assunto, pois a graduação é limitada nesse sentido.

A história do Brasil é marcada pela presença e contribuição dos africanos e seus descendentes. No entanto, essa história muitas vezes é invisibilizada na educação brasileira, perpetuando o racismo e a discriminação.

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, foi um importante passo para a inclusão dessas perspectivas na educação brasileira. No entanto, ainda há muito a ser feito, especialmente no que se refere à inclusão da história e cultura afro-brasileira na formação acadêmica.

A exclusão da história e cultura afro-brasileira na formação acadêmica tem graves consequências. Em primeiro lugar, perpetua o racismo e a discriminação, uma vez que a falta de conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira contribui para a manutenção de estereótipos e preconceitos.

Em segundo lugar, a exclusão da história e cultura afro-brasileira na formação acadêmica priva os estudantes de uma visão mais ampla e diversificada da história e cultura brasileira. Isso é particularmente preocupante em um país tão diverso como o Brasil, onde a inclusão da perspectiva afro-brasileira é fundamental para a compreensão da sociedade brasileira como um todo.

A educação é um instrumento poderoso de transformação social, e a inclusão da perspectiva afro-brasileira na formação acadêmica pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade.

A inclusão da história e cultura afro-brasileira na formação acadêmica é uma questão fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A exclusão dessas perspectivas contribui para a perpetuação do racismo e da discriminação, além de privar os estudantes de uma visão mais ampla e diversificada da história e cultura brasileira.

Assim, precisa-se avançar na inclusão da história e cultura afro-brasileira na formação acadêmica, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade.

O ensino e a aprendizagem sobre a história e cultura afro-brasileira são de extrema importância no ensino jurídico. Isso se deve ao fato de que, historicamente, a população afrodescendente foi excluída dos espaços de poder e do acesso à justiça no Brasil. Portanto, é essencial que os estudantes de Direito compreendam a rica história e a diversidade cultural desse grupo social, a fim de atuar de forma justa e inclusiva.

Para que isso seja possível, é necessário que o ensino jurídico inclua em sua grade curricular disciplinas específicas sobre a história e cultura afro-brasileira, bem como a abordagem desses temas de forma interdisciplinar em outras disciplinas. Além disso, é fundamental que os professores e acadêmicos tenham acesso a materiais didáticos atualizados, bibliografias especializadas e recursos audiovisuais que possam enriquecer o debate e a reflexão sobre o tema.

Outra estratégia importante para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem sobre a história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico é a promoção de atividades extracurriculares, como seminários, palestras, grupos de estudos e oficinas. Essas atividades podem proporcionar um ambiente de discussão e reflexão mais dinâmico e participativo, além de estimular a troca de conhecimento e experiências entre alunos, professores e membros da comunidade.

Ademais, é importante ressaltar que o ensino e aprendizagem sobre a história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico não deve ser encarado como uma ação isolada, mas sim como parte de um processo de transformação social mais amplo. É fundamental que as instituições de ensino jurídico se comprometam com a promoção da diversidade étnico-racial e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

6 A RESOLUÇÃO Nº 05/2018 DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora. O IBGE¹⁰ aponta, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) entre 2012-2021, que a população brasileira se autodeclara: 47% como parda, 43% branca, 9,1% como preta.

O processo de formação étnico-cultural da nação brasileira e o reflexo da interação predominante entre três povos: os nativos (indígenas), negros e europeus (colonizadores). A partir da interação entre as diferentes etnias houve o processo de formação da multiplicidade cultural brasileira, com diferentes hábitos e costumes culinários, de danças, religiões, rituais e idiomas (DO MONTE; NASCIMENTO; DOS SANTOS, 2021).

No transcorrer do tempo da história do Brasil, percebe-se que o eurocentrismo cultural foi predominante nas sociedades, a cultura branca se sobressaía à cultura afro-brasileira, assim, a bagagem cultural negra foi sendo discriminada, religiões afro-brasileiras de culto a entidades africanas foram sendo perseguidas e proibidas, a capoeira foi marginalizada e somente a partir da metade do século XX houveram indícios de valorização desta herança em alguns aspectos restritos, enquanto outros permanecem sendo estigmatizados e desprestigiados ainda nos dias atuais (PIRARUCU et al., 2017).

Essa problemática também se aplica à educação e à organização do conteúdo trabalho nos espaços escolares da educação básica e superior. Temas com narrativas históricas europeias permeiam prioritariamente as bases curriculares de diversos cursos de formação Brasil e as ferramentas didáticas, a contribuição das populações negras e indígenas são colocadas como coadjuvantes dentro do processo de ensino, onde ora são apresentadas como “problema” a ser equacionado, ora são peças da engrenagem colonial para o progresso e desenvolvimento da Nação brasileira (SILVA, Giovani; MEIRELES, 2017).

¹⁰ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população:** classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 01 jun.2023.

Desta forma, sob a ótica eurocêntrica perde-se a possibilidade de enxergar, de maneira efetiva, os heróis negros que não estão nos livros didáticos, pois muito se estuda acerca de Hitler, Napoleao Bonaparte, Princesa Isabel e Mussolini, e permite-se que os alunos encerrem a Educação Básica e muitas vezes o Ensino Superior sem conhecer as contribuições de Milton Santos, Carolina de Jesus, Dandara dos Palmares e Luiz Gama.

Neste fato, em consonância com a Lei 10.639/03 de 2004 foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNs), este documento impulsionou a introdução de temas voltados às questões raciais como uma urgência pedagógica.

A partir de então houveram consideráveis transformações na Educação de Nível Fundamental e Médio e nos cursos de Nível Superior, novas disciplinas de caráter étnico-racial afro-brasileiro foram criadas, concursos específicos para professores da área foram incentivados, a produção científica acerca do continente africano e da população afro-brasileira se emancipou e as políticas de afirmação contribuíram para o acesso da população negra às universidades, todos estes indicadores contribuíram para o processo de democratização da educação (ARANTES; FARIAS; SANTOS, 2021; SILVA; MEIRELES, 2017).

Os ambientes de ensino são, indiscutivelmente, espaços de construção e formação do indivíduo não somente nos aspectos intelectuais, mas na formação integral que prepare o indivíduo na esfera ética, cultural, física, psicológica e social; a este indivíduo, almeja-se a construção de alguém capaz de contribuir para a solução de conflitos, especialmente aqueles tangenciados a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (CASTILHO, 2016).

As escolas e universidades, portanto, foram instigadas a construção do conhecimento a partir do entendimento das realidades contemporâneas e na formação de indivíduos críticos quanto a sua participação dentro de um contexto social. Desta forma, visando o cumprimento destas prerrogativas propõem-se mudança estruturais, conceituais, epistemológicas e políticas que contribua para a superação das desigualdades raciais (GOMES, 2012).

Em relação aos currículos, alterações também se fazem necessárias, de modo a questionar conceitos estáticos e paradigmas, conduzindo os estudantes à constituição de valores, crenças e concepções (MORIN; KERN, 2011).

Este processo de transformação se aplica inclusive a área jurídica, este dinamismo social, a necessidade do conhecimento histórico-cultural nacional e a complexidade da sociedade, tem exigido dos profissionais do Direito respostas e comportamentos inovadores, criativos, norteados pelos princípios de cooperação e da complexidade, não se restringindo somente a aplicação simples da lei, uma vez que o modelo positivista já não é suficientemente para solucionar os problemas jurídicos contemporâneos da sociedade (MIHALIUC, 2019).

A ciência jurídica, no âmbito da educação, não deve estar amarrada a ensinamentos homogêneos, sem interação com áreas distintas, pois a construção do conhecimento a partir de diferentes saberes e uma condição primordial para o exercício da cidadania e, no exercício de sua função jurista alcance a promoção da justiça (STANGHERLIN; SPENGLER, 2018).

No cenário atual, os cursos de direito têm organizado o seu currículo sob três modelos: cultural, técnico-profissional e misto normativo, o modelo cultural agrupa conhecimentos políticos, de democracia, Estado de Direito e os Direitos Fundamentais do Homem; o modelo técnico-profissional o estudante passa a ter uma postura mais processualista e positivista, já que o objetivo principal deste modelo é a solução das questões jurídicas; por fim, o modelo misto normativo agrupa os modelos anteriormente citados e agrega a formação de um profissional eclético, com reflexão crítica (DE OLIVEIRA, 2003).

Os órgãos normatizadores da educação brasileira tomam o modelo misto como o mais adequado para a formação dos profissionais em Direito no país, pois, a partir deste modo observa-se a aquisição destas competências: formação humanística adequada à compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais, senso ético-profissional, responsabilidade social, compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas, busca pela libertação do homem e do aprimoramento da sociedade, apreensão, transmissão crítica e criativa do Direito, raciocínio lógico e consciência da necessidade de permanente atualização, capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais, capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de

prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos e, em especial, visão atualizada de mundo, em particular, tomando consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço (DE OLIVEIRA, 2003).

Para além destas normas, existem algumas particularidades que se tornam empecilhos para a introdução de temáticas de caráter crítico-sociais, como a cultura afro-brasileira, aos currículos de formação dos profissionais em direito. Um destes desafios é a ampliação dos cursos de direito no Brasil e a “mercantilização de diplomas”, o número expressivo de faculdades que ofertam o curso de direito pode ser prejudicial ao controle de qualidade do ensino ofertado, bem como em relação a qualidade de organização dos currículos. Quanto ao processo de mercado, muitas instituições se despreocupam com a formação do aluno desde que haja retorno financeiro ao estabelecimento de ensino.

Como mencionado de maneira breve no início deste texto existem muitas problemáticas raciais que precisam ser exploradas em diversos âmbitos sociais para seu efetivo combate, as principais delas são a desigualdade social e o racismo estrutural. Para enfrentar e superar estas questões torna-se necessário conhecê-las, reconhecer que a população negra ainda vive à margem da sociedade, reproduzindo um processo de exclusão que remonta o período escravocrata; e, muito além de conhecer e preciso agir para a reparação destas disparidades, a fim de garantir e manter a estes grupos raciais o direito à dignidade humana, acesso aos serviços públicos e a possibilidade de gozar de todos os seus direitos livres de quaisquer formas de discriminações (RAMOS; TOMESANI, 2020).

Ademais, avaliando a importância do ensino histórico-cultural afro-brasileiro e dada a sua importância na transformação da sociedade é permitido dissertar sobre a real relevância do profissional formado no curso de direito a partir de uma perspectiva crítica das mazelas sociais historicamente construídas. Ao nos remetermos a literatura científica nos deparamos com inúmeras questões raciais que perpassam a formação do profissional no campo jurídico.

Como a atuação da justiça contra casos de racismo e discursos de ódio ocorridos e propagados amplamente nas redes sociais (SILVA, et al., 2011), do direito a saúde da pessoa negra como prerrogativa do SUS em seus princípios de universalidade, integralidade e equidade a todas as pessoas (SOUZAS, 2005), na erradicação das disparidades raciais em torno do território e dos espaços urbanos

ocupados por pessoas majoritariamente negras (PANTA, 2019), a garantia dos direitos de proteção integral a crianças e adolescentes negros, bem como das mulheres negras (LIMA, 2012).

A educação voltada ao entendimento social da população negra pelo curso de direito também forma profissionais capazes de repensar a violência policial em associação ao racismo e quanto a manutenção das políticas afirmativas para manutenção e garantia dos direitos fundamentais (ANUNCIAÇÃO; TRAD; FERREIRA, 2020; DA SILVA, 2013; RAPOSO et al., 2019).

O Brasil é um país multicultural e multiétnico, este fator decorre do processo histórico de sua colonização europeia, somado ao processo escravocrata da população africana e em consideração com os grupos étnicos nativos indígenas. Assim, todo o processo de organização social, de elaboração de políticas públicas, de organização do espaço geográfico e dos aspectos socioculturais brasileiros refletem esta heterogeneidade.

Assim, com o processo de fortalecimento de um sentimento mais humanitário no pós-guerra muitos acordos foram firmados tendo em vista a união e desenvolvimento dos povos, com isso foram instituídos os direitos fundamentais, dentre elas está o direito a educação. No Brasil, a Constituição Federal e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional firmaram a educação enquanto direito fundamental subjetivo, devendo o Estado, garantir este a população.

Contudo, ainda que este direito tenha sido aos poucos garantidos a um extremo percentual de pessoas, muitos aspectos tem interferido na aquisição destes direitos, dentre eles os aspectos raciais. Dadas as circunstâncias a educação em direito voltada para a compreensão da realidade social bem como da existência de uma pluralidade étnica e onde estas medeiam as desigualdades no cumprimento da Lei torna-se de grande relevância que os currículos dos futuros profissionais em direito contenham disciplinas entrelaçadas com as questões raciais; somente a partir deste ponto de vista será possível agir tendo como base a garantia e defesa dos direitos e respeitando os princípios da justiça e da igualdade.

Nesse sentido, o Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior editou a Resolução nº 05/2018 que é foi um marco importante dentro da graduação do Curso de Direito, pois tornou obrigatório o

ensino da história e cultura afro-brasileira com previsão no Projeto Pedagógico do Curso, vejamos:

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e **histórias e culturas afro-brasileiras**, africana e indígena, entre outras (grifo nosso).

A Resolução nº 05/2018 Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior é fundamental para garantir a transversalidade do ensino da história e cultura afro-brasileira na graduação de Direito. Isso é de extrema importância, pois vai permitir que os futuros profissionais do Direito tenham uma formação mais completa e estejam preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais plural e diversa.

A inclusão do tema nas disciplinas de Direito possibilita uma compreensão mais ampla e crítica do papel do Direito na construção e manutenção das relações sociais, culturais e políticas. Além disso, a valorização da cultura afro-brasileira no ensino do Direito contribui para a superação do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, por meio do reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos povos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira.

Dessa forma, a transversalidade do ensino da história e cultura afro-brasileira na graduação de Direito é essencial para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Isso é fundamental para combater o racismo e a discriminação, além de promover a valorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. A transversalidade do tema significa que ele deve ser abordado de forma integrada em todas as disciplinas e não apenas em aulas específicas de história ou cultura.

Dessa forma, os estudantes terão a oportunidade de conhecer a contribuição dos povos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira e para a construção da história do país, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

6.1 Garantias Legislativas da História e Cultura Afro-Brasileira e sua inserção no curso de Direito

Inicialmente, a legislação educacional impossibilitava ao negro o acesso à educação. Sobre isso, o Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, regimentava no artigo 69 que: “nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (DECRETO 1.331-A, 1854). Assim, os docentes não eram impostos a ensinar aos negros, porém se quisessem, poderiam educar aos sábados, domingos e dias santos (ROCHA, 2011).

Segundo Rocha (2011), o Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, por sua vez, determinava que os negros só poderiam estudar no período noturno. A escola noturna era aberta apenas a clientela adulta, para maiores de 14 anos e primordialmente masculina.

A Lei Complementar de 5 de dezembro de 1824 proibia o leproso e o negro de frequentar a escola pública. Posteriormente, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, o qual instituía que os negros só podiam estudar no período noturno e outras manobras, foi lançado com a intenção de impedir o ingresso da população negra de frequentar escola.

Já a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, datada de 1891, no parágrafo 6º, do art. 72, não reconheceu a importância de uma efetiva implantação das premissas da igualdade racial. Dessa forma, mostra-se contrária a isso, invisibilizando mais uma vez os desfavorecidos historicamente na sociedade, evidenciado nos parágrafos 1º e 2º, do art. 70, onde excluía dos direitos políticos os mendigos e os analfabetos, condição que se situava a maioria dos negros ex escravos (ROCHA, 2013).

Durante o período colonial até a República, a educação popular, como é entendida hoje, não foi uma preocupação para o poder público. A grande maioria dos escravos não frequentou a escola, pois seu tempo era exigido quase que exclusivamente para atividade produtiva. A Igreja Católica, na época responsável pelos ensinamentos primário e secundário, possibilitou somente a brancos e ricos receber esta formação, que era a eles oferecida no próprio lar ou diretamente com os Jesuítas nos conventos. Filhos de colonos tinham oportunidades de aprender a ler e escrever, progredindo, assim, no campo educacional, enquanto segundo Marcus Vinícius Fonseca (2001), a escolarização de negro e índios “realiza-se apenas entre as brechas do sistema colonial e como forma de resistência e contestação. Legalmente, no

Brasil vigorava a determinação de se negar acesso à leitura e escrita aos escravos. Mesmo que os senhores se propusessem a arcar com os custos, a educação, com as características escolares, era negada aos escravos” (ROCHA 2011, p. 16).

É imprescindível lembrar que alguns anos antes da abolição da escravatura a exclusão da população negra adquiria novos contornos legais. Isto se evidenciou no Decreto Imperial de 1872 que impedia o acesso à educação determinados grupos tais como: portadores de doença contagiosa, escravos e não vacinados. Isto indica o que os últimos anos da escravidão negra representou para as elites: a necessidade de delimitação de fronteiras onde o discurso eurocêntrico, pautado na superioridade racial, para que tivesse lugar (CASTRO *et al.*, 2022).

Mesmo após a abolição da escravatura, a discriminação e a exclusão dos negros subsistiram grandemente no Brasil. A Constituição de 1988 é vista um grande marco para o Brasil e instaurou o período de maior democracia da nossa história, no qual grandes avanços sociais aconteceram.

Grandes avanços da Constituição Cidadã aconteceram nas questões relacionadas aos direitos sociais. Como exemplo de pode-se mencionar o reconhecimento das culturas indígena e afro-brasileira como partes da cultura nacional, conforme estabelecido no artigo 215:

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II produção, promoção e difusão de bens culturais;

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV democratização do acesso aos bens de cultura;

V valorização da diversidade étnica e regional.

(CF, 1988).

A partir da década de 90, as discussões étnico raciais foram inseridas no escopo das políticas públicas educacionais e universais, as quais tinham como slogan: escola, educação básica e universidade para todos. Em 2008, o artigo 26^a, da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi mais uma vez redigido, incluindo também o estudo da história e da cultura indígena (GOMES, 2011).

É preciso salientar, também, que nos anos 1990, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que surgiram como políticas públicas para a educação em âmbito nacional e que o tema transversal pluralidade cultural, considerou as questões da diversidade a partir de um ponto de vista universalista de educação e de política educacional. Historicamente, o modelo educacional brasileiro supervalorizou as contribuições culturais europeias em prejuízo de culturas socialmente consideradas menos importantes, como a negra e a indígena (BARROS *et al.*, 2013).

O abarcamento da história e cultura afro-brasileira nas matrizes curriculares da Educação básica brasileira, através da publicação das Leis 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008 é um marco histórico ímpar, de decisiva acuidade para o ensino da diferença cultural no Brasil. O ensino obrigatório busca reparar os danos, até mesmo de identidade, que sofreram e ainda sofrem constantemente os povos originários da nossa nação.

A Lei 10.639/03 surge para atender a uma política de ação afirmativa, por parte do Estado, conclamada há várias décadas pelos movimentos sociais negros. Dessa maneira, a referida lei é considerada um marco histórico para a amplitude e o alcance de políticas étnico-raciais para a educação brasileira, tendo em vista que se instituiu como um instrumento para construção social, política e educacional.

A partir da aprovação da Lei supracitada, foram aprovados vários textos legais para justificá-la e regulamentá-la, dentre elas, o Parecer Nº 03, aprovado em 10 de março de 2004, e a Resolução Nº 01, aprovado em 17 de junho de 2004. Ribeiro (2012, p.03) afirma que:

A Lei 10.639/03 é uma resposta ao movimento negro, que reivindicou junto aos órgãos competentes o direito a uma educação equitativa para a população negra. Sobretudo, quando a omissão no currículo escolar se configura como discriminação racial, ao supor a homogeneidade da escola e, assim, torna invisível a população negra e sua cultura. De modo que, o potencial da Lei é desmistificar e desmentir a história que sempre fora veiculada pelos currículos oficiais, questionando ideologias de dominação que por séculos fazem parte do ideário brasileiro, possibilitando que alunos negros construam uma identidade positiva sobre si e sua etnia.

O Parecer Nº 03/2004, ressalta a responsabilidade do Estado em desenvolver políticas de ação afirmativa:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 12).

Segundo o Art. 26-A da Lei 11.645/08 é possível inferir que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (BRASIL, Lei nº 11.645, 2008).

Além disso, apresentam-se como suporte legal os preceitos do Parecer nº 14, de setembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação; da Resolução nº 03, de novembro de 1999 do Conselho Nacional de Educação e do Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT. Pauta-se, ainda, nas definições da convenção internacional da UNESCO de 1960, que diz respeito à luta contra a discriminação no campo do ensino; na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, de 2001, e no parágrafo único do artigo 2º da Lei Orgânica do Distrito Federal, de 8 de junho de 1993, e em outras leis distritais (BARROS *et al.*, 2013).

Nessa conjuntura, em 2009, vários Ministérios e Secretarias elaboraram o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com o intuito de promover mecanismos mais eficientes para a uma prática mais abrangente da Lei.

O Plano convocou governos municipais, estaduais e federais a se envolverem de forma mais eficiente na luta por uma educação em que as crianças desde cedo sejam instruídas contra o racismo. O Plano prevê a inclusão de agendas direcionadas

de maneira a garantir a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam a Lei 10.639/03. Seus objetivos são assim determinados a:

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e igualitária. (BRASIL, 2009, p. 22).

Toda essa legislação estabelece o respeito à diversidade étnica e racial de nosso país e determina a necessidade de se implementar, nos sistemas de ensino, a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte de todos os componentes curriculares de escolas públicas e particulares.

Conforme pode-se constatar, a instauração dessa lei determina uma mudança no que diz respeito à compreensão da construção do Brasil, uma vez que pretende mostrar que os grupos étnicos – indígena e negro – assim como os europeus exerceram influência na história brasileira, principalmente nas áreas social, política e econômica, o que corrobora a necessidade de serem estudadas na educação básica (GOULART; MELO, 2013).

Segundo o Professor Flávio Martins (MARTINS, 2017), o direito a educação elencado na Constituição Federal no título e capítulo II como direito social, nada mais é que uma modalidade de direito fundamental, interpretado pelo Supremo Tribunal Federal como uma das cláusulas pétreas garantidas no texto constitucional – art. 60, § 4º, da CF.

Para constatar o nível de efeito jurídico das normas constitucionais, faz-se necessário averiguar a sua natureza: se são regras ou princípios. podemos aferir então que os direitos fundamentais são regras no que tange a obrigatoriedade de previsão material no texto constitucional.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, os professores e diretores das escolas públicas do país devem estar centralizados a algumas considerações e reflexões sobre a importância de um olhar mais cuidadoso e crítico em relação a conteúdos e imagens, concernentes a grupos historicamente discriminados e, em particular, a população negra, presentes em determinados livros didáticos (GEBRAN; LUVIZOTTO; POMCIANO, 2010).

Segundo as Diretrizes Brasileiras, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a educação das relações étnico-raciais devem ser aprofundadas no cotidiano das escolas como conteúdo de disciplinas, especialmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leituras, bibliotecas, brinquedotecas, áreas de recreação e em outros ambientes escolares (BORGES, 2015).

Como a determinação da inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” no conteúdo programático das escolas é relativamente recente, alguns elementos como a aceitação, compreensão e valorização da temática, tanto por alunos, como por professores, devem ser acompanhados, a fim de observar e analisar os resultados da inserção dessa temática no currículo escolar (RODRIGUES; BARBALHO, 2016).

A lei é clara e estruturada, porém há ainda uma grande distância quando levamos em consideração as suas deliberações e o que realmente se põe em prática nas salas de aulas. É nítido que pouca coisa tem mudado nos currículos escolares e nas práticas docentes para se efetivar o que a Lei 11.645/08 estabelece. Isso sem levar em conta o não acesso dos (as) professores (as) aos materiais adequados e que os subsidiem nas suas práticas pedagógicas (PAIVA, 2014).

O desdobramento dessa elaboração intelectual é a dificuldade que alguns setores da sociedade têm de entender a importância de pautar políticas públicas compensatórias racialmente conscientes e que contemplem a população afro-brasileira (APARECIDO, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases, em atenção ao art. 242, § 1º, da Constituição, especifica as principais matrizes étnicas que compuseram o povo brasileiro no seu artigo 26, parágrafo 4:

§ 4º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Segundo Brandão (2003), o parágrafo 4º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases significa uma reparação histórica quando sistematiza o ensino de história do Brasil nos currículos dos ensinos fundamental e médio. Com a vigência da Lei nº 10.639/03, foi inserido, nesta lei, o art.26-A tornando obrigatório o ensino sobre

História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio e o art. 79-B, incluiu no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, a ser celebrado no dia 20 de novembro:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: 1) compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direito e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; 2) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1998, p. 2).

Tendo em vista a necessidade de desenvolver e aprofundar as questões relacionadas ao artigo 26 das Lei de Diretrizes e Bases, em 2013, anos depois, o artigo foi revisto e redigido. Todavia, ainda é possível identificar seu caráter genérico:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela lei nº 12.796, 2013).

Segundo Chagas (2017), embora haja obrigatoriedade legal de as escolas da educação básica possibilitar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, esse conteúdo nem sempre se faz presente no cotidiano escolar, mantendo-se, por diversas vezes, ausentes no currículo escolar. Infelizmente ainda existe resistência e um distanciamento do que está prescrito na Lei, com a realidade de algumas escolas efetivarem o reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. (DIAS; CECATTO, 2015).

O Ministério da Educação, no ano de 2018, editou a Resolução nº 05/2018, instituindo nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, a partir da normatização, o ensino da história e cultura afro-brasileira, passando ser obrigatória sua abordagem de forma transversal no Plano Pedagógico de Curso – PPC, prevista no art. 2º, § 4º:

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

Cabe salientar que, com a aprovação da Constituição de 1988, houve uma inegável inclinação no discurso oficial do Estado brasileiro em relação às políticas antidiscriminatórias e, nas últimas três décadas, principalmente, foram empregadas inúmeras ações afirmativas para a melhoria das condições de vida da população negra e para que ela possa ter uma vida com dignidade.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco legislativo que reconheceu os direitos dos afrodescendentes e estabeleceu a necessidade de políticas públicas para a promoção da igualdade racial, sendo um marco importante na luta pela promoção da igualdade racial no Brasil.

A Carta Magna estabeleceu a igualdade como um direito fundamental e reconheceu a necessidade de políticas públicas para a promoção da igualdade racial. Além disso, a Constituição estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, o que é fundamental para o combate ao racismo e para a valorização da diversidade cultural brasileira.

A Constituição de 1988 também estabeleceu a criação de órgãos específicos para a promoção da igualdade racial, como a Fundação Cultural Palmares e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Esses órgãos são responsáveis por promover políticas públicas para a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo.

Apesar dos avanços na evolução legislativa em relação à história e cultura afro-brasileira, o racismo ainda é uma realidade no Brasil. O país enfrenta desafios significativos na luta contra o racismo, incluindo a sub-representação de pessoas negras nos setores público e privado, a violência policial contra pessoas negras e a falta de acesso a serviços básicos, como saúde e educação.

A evolução legislativa em relação à história e cultura afro-brasileira reflete o compromisso do Brasil em combater o racismo e a discriminação racial. A inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar e da graduação do curso de Direito, são exemplos de medidas importantes na luta contra o racismo e

respeito a história e cultura afro-brasileira, no entanto, ainda há muito a ser feito para garantir a igualdade racial no Brasil.

6.2 Ensino Jurídico em Macapá/Amapá

Como informado anteriormente na metodologia trabalhada na presente pesquisa, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada, assim, neste tópico, selecionamos 8 dos 12 professores entrevistados, para apresentarmos a realidade do ensino jurídico no Município de Macapá, estado do Amapá, utilizando respostas pontuais dos entrevistados. Os 4 professores faltantes, irão compor o quadro comparativo utilizado para percepção de interpretação dos resultados, contendo no quadro a entrevista integral desses professores selecionados, sendo apresentado logo mais no próximo tópico, assim, apresentamos as 12 entrevistas realizadas.

Começo aqui narrando que, a educação jurídica no Brasil tem sido amplamente estudada e criticada, especialmente em relação à formação dos bacharéis em direito. Atualmente, há uma preocupação crescente devido ao alto índice de reprovação no Exame de Ordem, que é a prova de avaliação para os bacharéis em direito que desejam exercer a advocacia e recebe grande atenção da mídia nacional. De fato, no ano de 2010 em um dos exames, a percentagem de reprovação alcançou 88%, com participação de 106.855 formandos e bacharéis em direito (MELLO FILHO, 2011).

Ainda na visão de Mello Filho (2011), afirma que a realidade jus-educacional no Brasil alcançou números alarmantes e que a quantidade supera a qualidade em todos os níveis. Ele apresenta o seguinte cenário: atualmente temos no país 1.210 cursos de Direito – há pouco mais de uma década eram 280 cursos - com 87.523 formandos por ano. Hoje, são 694.731 acadêmicos, correspondendo a 10,9% do total de estudantes de todo ensino superior. Para uma análise mais acurada, o autor descreve um quadro comparativo onde na China, que possui aproximadamente 1 bilhão e 300 milhões de habitantes, há 987 cursos e, nos Estados Unidos, um total de 201 instituições.

Nesse contexto, é evidente que a educação jurídica vem fracassando, refletido na falta de infraestrutura das instituições, professores pouco qualificados e

desvalorizados, processos de seleção distorcidos para ingresso no ensino superior, fiscalização pública limitada e métodos de ensino desatualizados.

Partindo dessa visão, Nunes (2009, p. 5), aduz que, “o modelo estabelecido nas faculdades de Direito é arbitrário e sem nenhum sentido científico nem pedagógico”. Ao longo de décadas, o sistema de ensino foi estabelecido sem modificações, sem promover a prática científica nem o desenvolvimento do conhecimento. Ele foi concebido como um conjunto fixo e finalizado, sem espaço para atualizações.

Por sua vez, o autor Pôrto (2003, p. 30) caracteriza a ciência jurídica pela descontextualização, pelo dogmatismo e pela unidisciplinaridade. Ao explicar a dimensão de cada uma das características afirma que o ensino é:

“**descontextualizado**, pois nega o pluralismo jurídico. Considerando que o poder existe na sociedade sob diferentes formas, acaba estruturando as relações entre os homens e criando uma pluralidade de contextos jurídicos. O ensino jurídico, entretanto, funda-se na noção de que o poder só existe numa forma específica – a forma estatal – e, conseqüentemente, só há um legítimo contexto produtor do direito[...] Assim, sendo apenas um o contexto reconhecido, não cabe nem mesmo questioná-lo. Dessa forma, os bacharéis aprendem apenas a reproduzir o já existente, não se preparando para novas demandas sociais, já que não reconhecem nelas o direito.

dogmático porque os juristas possuem o poder de dar forma própria – ou forma jurídica – às questões da vida. Essa práxis cria um ambiente profissional distante da realidade cotidiana do homem comum, que não tem acesso ao campo jurídico. A tradução dos conflitos da vida para o campo do direito, empreitada pelos juristas, constitui-se numa forma de assegurar a mistificação do direito.

unidisciplinar porque significa a fragmentação do objeto que se dá a conhecer no processo de ensino e aprendizagem. O aluno, desta forma, não se reconhece no objeto de estudo, pois os saberes e a realidade de que já dispõe, não dialogam com esse novo objeto de estudo, que é o Direito”.

Conforme observado, essas características evidenciam a falta de sincronia entre as faculdades de Direito e a universidade contemporânea, que busca flexibilidade, transdisciplinaridade, multiculturalismo, além do ensino e pesquisa contextualizados com as necessidades e realidades sociais.

É também preciso que os estudantes enxerguem além do senso comum, através, por exemplo, dos livros didáticos que mostrem o lado histórico e cultural deste continente, nas especificidades de cada país, o processo de luta dos negros durante a escravidão e as contribuições para que o Brasil seja como ele é hoje: um país preenchido com muita diversidade cultural, bem como tradições desvalorizadas e esquecidas pelo imaginário social (VIEIRA, 2010).

Nesse sentido, podemos constatar que, existem muitas lacunas entre a cultura estrutural do curso de Direito, perfil e qualificação técnica do professor e a falta de políticas públicas para uma formação continuada do próprio docente e, partindo dessa premissa, trazemos uma pesquisa realizada sobre a realidade do ensino jurídico do Município de Macapá, estado do Amapá, no que se ao ensino da história e cultura afro-brasileira.

Sobre a pesquisa realizada, utilizamos entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com professores de direito, sendo elas abordadas aqui sem a identificação do professor e a Instituição a qual está vinculado, pois a intenção é demonstrar a realidade do ensino, sem que haja limitações de vínculos institucionais, para exposição de suas visões sobre o tema aqui apresentado.

A relação entre o ensino de Direito e a história e cultura afro-brasileira é de fundamental importância para a formação de profissionais conscientes e capacitados. O professor de Direito desempenha um papel crucial ao abordar esses temas, pois contribui para a promoção da igualdade racial, o combate ao racismo estrutural e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Com relação ao ensino jurídico sobre a temática da presente pesquisa, foi indagado ao PROFESSOR 1, sobre qual o seu pensamento sobre a história e cultura afro-brasileira na formação jurídica, respondendo:

“sim, eu acredito que é uma temática que a gente deve abordar. Por exemplo, no curso de Direito, eu acredito que trabalhar isso em uma disciplina de direitos humanos, é pouco. A gente deve realmente ter outras áreas do conhecimento na qual consigamos trabalhar essa questão, porque uma disciplina que, por vezes, o aluno vê lá no final do semestre, como fica? A gente vem de uma construção de 10 semestres. Um exemplo: aqui na nossa instituição nós temos disciplinas que são eletivas voltadas à essa área, então o aluno pode escolher fazer ou não. Ao meu ver, isso deveria realmente fazer parte do currículo como disciplina obrigatória, porque faz parte de uma formação enquanto indivíduo e, conseqüentemente, uma informação profissional também” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Por sua vez, os PROFESSORES 2 e 3, ao serem questionados sobre a mesma indagação, responderam, respectivamente, o seguinte:

“Eu acredito que sim. Nós precisamos trabalhar isso em todas as fases da educação, mas na formação jurídica isso tem sido pouco. Muito se discute, e eu sou professor há cinco anos e eu vejo se falar em violência doméstica e em outros temas, mas pouco sobre história e cultura afro-brasileira e se debater sobre o combate ao racismo e também à cultura racista que o nosso país vivencia. Então eu acho que há uma falha na formação jurídica no que tange à prevenção ao racismo” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

“Não só como uma disciplina à parte. Eu não acho que... - e não é invisibilizar a questão, tá?- Estou já antecipando uma crítica que eu posso falar e pode ser que algumas pessoas entendam que seria invisibilizar a questão da afrodescendência. Mas acho que a gente precisa sim estudar a identidade... friso identidade. A gente não estuda identidade, a gente não sabe quem a gente é, não é? A gente separa em uma caixinha a chamada “História”, aí fala dos fatos históricos, mas aquilo não tem conexão nenhuma contigo, é do passado. A história já aconteceu, foram homens lá do passado que criaram essa história e agora a gente está estudando sobre isso... então é até difícil de estudar história assim. Agora, se começarmos a entender que aquilo conduziu a gente até hoje, que a gente só é o que é hoje porque eles fizeram aquilo, eu acho que a conseguimos ter mais conexão com a identidade sem romantizar a coisa, pois a criança tem capacidade cognitiva de compreensão muito maior do que a gente está colocando para ela aprender... não estou dizendo para entupirmos ela de conteúdo, mas, por exemplo, colocar para saber que aquele aquele preto da sala, é preto, e que tivemos pretos escravizados lá atrás. Acho que é importantíssimo a gente saber disso.... é importante criança que tem consciência de que existe uma diferença na cor da pele, pois é visível. As pessoas falam disso, as pessoas conversam sobre isso, as pessoas identificam mais outras. O gordinho, magrinho, alto, baixo, o preto, branco, são características físicas. Não querendo valorar o diminuir qualquer que seja uma dessas características, mas a criança aprende assim, você está colocando em contato dessa criança o vocabulário que ela vai usar e esse vocabulário coloca preto branco, baixo, alto... então ela vai identificar desse jeito. A gente só precisa mostrar que essas características podem representar uma identidade, então o preto precisa saber da história de preto, mas o branco não precisa? Também precisa. A gente precisa dar nome aos bois também. Saber qual foi o período que isso aconteceu... não que a criança precise conhecer, dividir em períodos históricos e etc, porque isso é modelagem de método de aprendizagem. Ela só precisa entender que nós estamos, hoje, numa comunidade inclusiva que absorve, que é diversa. Não tem problema nenhum ser diferente, é isso que a gente precisa colocar para criança desde cedo aprender. Hoje, eu não sei qual o nível de sucesso que a gente espera ao incluir, por exemplo, uma política do conteúdo afrodescendente no ensino superior, especificamente, porque é uma base de fundação. É muito difícil você abrir...a gente chama “processo de encucamento” o inserir uma ideia na cabeça do outro... encucar. Eu não sei se a gente consegue fazer isso. Talvez um processo quando a criança está lá como uma “esponjinha” absorvendo de tudo, seja mais interessante você colocar essa ideia da diversidade para ela, porque os adultos são... eu falo por mim, pela minha experiência” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Pode-se observar que, há o reconhecimento da falha em associar ao ensino jurídico a história e cultura afro-brasileira pelo professor de Direito, e que se o conteúdo trabalhado fosse proporcionaria aos estudantes uma compreensão mais ampla dos princípios que regem o ordenamento jurídico e as problemáticas sociais, pois, a história e cultura afro-brasileira é marcada por lutas, resistência e superação, e reconhecê-la é essencial para romper com estereótipos, preconceitos e desigualdades presentes em nossa sociedade.

No entanto, podemos identificar que, quando indagado sobre sua capacidade técnica e qualificação para abordar sobre a história e cultura afro-brasileira, o professor não se sente qualificado, pois não teve preparo científico e social para tanto, nesse sentido os PROFESSORES 1 E 2, respectivamente aduze, que:

“Olha, capacidade técnica não. Eu colocaria até a minha mão no fogo para de dizer que eu não teria essa capacidade técnica e muitos do meu colegiado também não. O máximo que a gente pode ter realmente é aquela capacidade básica, aquela realmente que a gente traz de um conhecimento de mundo, de algumas vivências... mas a capacidade técnica mesmo, a gente não tem. Eu acho que vai mais da boa vontade, da vontade de fazer, do que de conhecer a fundo, de fato” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

“Não, não me considero hábil a abordar sobre o tema. A bem da verdade, tais temas polêmicos, como é a temática minha apresentada, são assuntos que muitas vezes são esquecidos, como eu falei anteriormente na graduação, em razão também dos acadêmicos buscarem na graduação do nível superior, especificamente em Direito, o conhecimento daquilo que vai cair na prova... e aí quando eu falo da prova, eu falo de concurso público, eu falo da prova da OAB, que são as provas que geralmente eles se preparam para fazer. Esses temas, quando caem, caem de forma muito simbólica, então confesso que não me considero habilitado a falar sobre o tema, conheço muito pouco sobre o tema e o que eu conheço é, de fato, é um conhecimento até mesmo podendo ser considerado como opinião” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Na mesma inquirição, os PROFESSORES 4 e 7, ao serem questionados sobre a sua capacidade técnica e qualificação para abordar sobre a história e cultura afro-brasileira, responderam, respectivamente, o seguinte:

“Não, não teria capacidade técnica para abordar o tema. É um tema muito importante, um tema muito complexo que requer realmente muito estudo, requer uma especialização, algo mais profundo e eu realmente me declaro completamente incapaz de tratar do tema” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

“Não me sinto apto. Ministro três disciplinas, mas na área do Direito do Trabalho, que é direito individual, direito coletivo, direito processual do trabalho que, em si, dentro do seu conteúdo programático, não envolve nada relacionado ao tema” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Partido dessa resposta, podemos compreender que o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira permite uma análise crítica das normas jurídicas, revelando como determinadas leis podem afetar de maneira desproporcional a vida e os direitos da população negra. Através dessa abordagem, os futuros profissionais do Direito estarão mais preparados para atuar de forma justa e equitativa, considerando a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, mas, ainda não temos um corpo docente qualificado.

Ainda sobre a aplicabilidade da história e cultura afro-brasileira, foi questionado aos PROFESSORES 1 e 6 se dentro das suas metodologias de trabalho, das suas atuações enquanto docentes, se fazem a adoção da história e cultura afro-brasileira dentro das suas metodologias de ensino, respondendo respectivamente:

“Posso dizer um pecado meu, inclusive em sala de aula. Por exemplo, eu ministro, geralmente, disciplinas de processo civil, de processo do trabalho, então eu acabo não puxando esse viés, com exceção de um exemplo aqui, o outro que a gente entende pertinente porque já foi um caso que aconteceu, um processo que aconteceu que a gente traz e forma de exemplo, mas sem muito conhecimento técnico, então acaba-se não trazendo muito latente para a sala de aula” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

“Não, não, não é contextualizado nas disciplinas que eu ministro” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Ainda na mesma temática de pergunta da entrevista, o PROFESSOR 2, ao ser questionado se dentro da sua metodologia consegue trabalhar de algum modo o tema de forma multidisciplinar, transversal, respondeu que:

“Acredito que conseguiria sim trabalhar, contudo, confesso que não venho trabalhando. Como eu falei, não é um tema muito abordado no que tange às disciplinas que eu leciono, apesar de ter total correlação... direito penal que é o forte, né? A disciplina que eu mais leciono na academia tem total com o racismo, contudo, também baseado na resposta anterior, em razão dos acadêmicos estarem um pouco mais preocupados na academia com os seus concursos, com a provas que vão se submeter após a academia, confesso que não tenho trabalhado essa temática, mas entendo como ser uma temática importante para o nível superior” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Identificamos, a partir das respostas que, a faculdade de direito desempenha um papel importante na promoção da igualdade e da justiça social, e uma maneira relevante de abordar a rica cultura afro-brasileira é integrando-a ao currículo acadêmico, apesar da omissão ao trabalhar a temática, assim, ao incluir disciplinas que exploram temas como a história, os direitos e as lutas dos afrodescendentes no Brasil, os estudantes de direito podem obter uma compreensão mais abrangente das questões raciais e étnicas que permeiam nosso sistema jurídico.

Ao incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo acadêmico, o professor de Direito também contribui para a valorização da identidade e pertencimento dos estudantes negros, fortalecendo sua autoestima e estimulando sua participação ativa no campo jurídico. Essa inclusão promove a diversidade e a

representatividade, tornando o ambiente acadêmico mais inclusivo e enriquecedor para todos os envolvidos.

Na realidade do Município de Macapá/Amapá, foram levantadas indagações sobre a atuação das faculdades em promover o ensino da história e cultura afro-brasileira, sendo perguntado para os entrevistados por quais meios, formas ou instrumentos a faculdade aborda sobre o tema, sendo respondido pelos (o) PROFESSORES 1 E 5, respectivamente, o seguinte:

“Olha, ele é abordado através das atividades extracurriculares, então, como eu falei anteriormente, é opcional. O aluno participa realmente se ele quiser, mas a gente sempre traz projetos em outros cursos, inclusive. Então a gente se reúne e traz a projetos relacionados, traz pessoas do estado que possam ter um conhecimento técnico mais aprofundado para debater o assunto já que a gente acaba não tendo. Mas é em forma extracurricular, é opcional, e realmente é a única forma que a gente consegue trabalhar atualmente. Acredito que deveríamos trabalhar mais de outras formas, até obrigatórias mesmo para forçar um pouco o nosso aluno a participar. Então sim, acredito que a gente tem como melhorar isso aí” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

“Consigo enxergar por meio de projetos realizados pelo corpo docente, pelo centro pedagógico, pela coordenação, mas é sempre o professor como protagonista desenvolvendo projetos para que essa visão, essa atividade da instituição se execute e se desenvolva. É sempre o professor como protagonista” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

No mesmo sentido, os PROFESSORES 2 E 8, ao serem indagados sobre suas percepções voltadas para a atuação da faculdade onde trabalham sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, respectivamente, responderam que:

“Bom, não consigo enxergar a abordagem desse estudo. Nós temos uma corrente de pesquisa dentro da faculdade voltada ao estudo de Direitos Humanos, mas como eu falei anteriormente, toda vez que se discute Direitos Humanos, esse viés do Direitos Humanos não é abordado nessas pesquisas... então não, não vejo projetos, não vejo produções científicas voltadas ao estudo da história e da cultura do nosso país no que tange ao racismo” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

“Não, não. Na instituição que eu ministro aula, na Universidade Federal do Amapá não vejo. Na verdade, nós temos um professor que tem essa origem de afro e ele atua bastante em termos docentes, em termos políticos, na questão religiosa, na questão da docência relacionado ao tema (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Podemos identificar que, apesar de a história e cultura afro-brasileira já está normatizada na Resolução nº 05/2018 do Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação, Câmara De Educação Superior, no ensino jurídico de Macapá/Amapá, ainda há uma escassez na abordagem do tema, no entanto, é fundamental incentivar

a pesquisa e a produção de conhecimento sobre o impacto da cultura afro-brasileira no desenvolvimento e na aplicação do direito.

Ademais, podemos exemplificar que, a temática pode ser abordada por meio de seminários, palestras e eventos culturais, a faculdade de direito pode proporcionar um espaço para a discussão e a reflexão sobre as contribuições históricas e contemporâneas da cultura afro-brasileira para a sociedade brasileira como um todo, nesse sentido, ao PROFESSOR 1 entrevistado, no que se refere a abordagem sobre meios de inclusão da temática e fomentação de políticas públicas voltadas para esse viés, aduziu que:

“Olha, eu acredito, realmente, que é pouco trabalhar assim de forma transversal e como atividades extracurriculares. Então, para fins de MEC, a gente não tem uma determinação tão específica que, digamos assim, obrigue realmente “Olha isso aqui tem que fazer parte do currículo de forma obrigatória” justamente para que o nosso aluno ele saia com uma preparação técnica para abordar esse assunto. Nós professores não temos e, conseqüentemente, a gente não consegue transpassar para os nossos alunos também esse conhecimento técnico, eu acho. Acho que essa política pública deveria ser realmente desde lá de trás na reconstrução de um PPC que já esteja dentro desse viés de uma forma de aplicabilidade obrigatória na formação do aluno, voltado para essa área e que não seja um tema extra curricular, que seja um tema obrigatório, como é o Direito Civil, como é o Direito Penal, como é Direitos Humanos. Como eu falei, trabalhar todas as temáticas dentro de direitos humanos, que é muito geral, é pouco. A gente precisa realmente ter uma disciplina obrigatória que seja de Direitos Indígenas de Direito da Mulher e etc. É necessário realmente uma reconstrução do PPC, é necessário uma reconstrução e uma obrigatoriedade via MEC justamente para que a gente possa incluir isso e conseguir capacitar tecnicamente os nossos alunos” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Através das respostas dos entrevistados, se percebe que o ensino e aprendizagem na graduação de Direito desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de profissionais qualificados e éticos para atuar no sistema jurídico. A formação acadêmica nessa área envolve não apenas a transmissão de conhecimentos teóricos, mas também o cultivo de habilidades práticas e a compreensão dos valores e princípios que sustentam o Direito.

Ao levantar questionamentos sobre como vem sendo desempenhado o ensino e aprendizagem na graduação de Direito, identificamos que existem bastantes críticas ao atual modelo, pois o ensino e aprendizagem jurídico vai além da teoria e engloba o desenvolvimento de habilidades práticas, nesse sentido, ao ser perguntado sobre como enxerga o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na graduação de direito, o PROFESSOR 8 expõe:

“Ladeira abaixo... Ladeira abaixo. Nós, os professores, somos oprimidos, nós fazemos das tripas coração, tentamos oferecer o melhor, mas infelizmente a estrutura não nos deixa. Em algumas situações nós fingimos que ensinamos e eles fingem que aprendem, não há uma troca real, não é? Então, infelizmente, com o passar do tempo, eu sou docente do ensino superior há 13 e em menos de uma década já mudou tanto, as coisas pioraram muito. Hoje é comércio e vamos minimizar os custos que atingem justamente o ensino e aprendizado, para que assim, a gente ganhe mais” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Outro aspecto relevante é a importância do ensino e aprendizagem na graduação de Direito para a construção de uma consciência ética e responsável. Apontado pela entrevista acima, há a crítica de que o ensino e aprendizagem virou uma mera área mercantil, o que deixa a formação fragilizada durante o curso, onde os alunos deveriam ser expostos a debates sobre ética profissional, justiça social e direitos humanos, mas estão em um papel meramente consumeristas. No mesmo sentido, sobre a indagação do ensino e aprendizagem na graduação de Direito, respondeu o PROFESSOR 7:

“Precisamos evoluir. A gente perde para os nossos vizinhos latino-americanos. A gente precisa melhorar muito. Agora eu não tenho nenhuma resposta para te dar porque tem gente que está muito tempo aí e ainda não conseguiu resolver essa situação. Mas eu penso que a formação é primordial para se formar bons alunos. A gente está com esse problema de deficiência de formação de mão-de-obra, hoje todo mundo acha que pode ser professor, não é verdade?”

Partindo do ponto de vista das presentes respostas, percebe-se que essas discussões estimulam a reflexão e a formação de valores que serão essenciais na atuação futura dos graduados. Em suma, o ensino e aprendizagem na graduação de Direito desempenham um papel crucial na formação de profissionais capacitados e conscientes.

A combinação de conhecimentos teóricos, habilidades práticas e valores éticos é fundamental para que os graduados possam enfrentar os desafios do sistema jurídico de forma eficiente e responsável. Portanto, investir na qualidade do ensino e aprendizagem na graduação de Direito é essencial para o fortalecimento do Estado de Direito e para o avanço da justiça em nossa sociedade e na formação de indivíduos mais humanizados.

Outra forma relevante de abordagem é promover a diversidade e a inclusão dentro da própria faculdade, garantindo a presença de professores afrodescendentes

e oferecendo oportunidades de estágio em áreas relacionadas aos direitos dos afro-brasileiros. Isso não apenas amplia a representatividade, mas também cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo e enriquecedor para todos os alunos.

É importante ressaltar que, a faculdade de direito pode desempenhar um papel crucial na formação de profissionais do direito comprometidos com a defesa dos direitos humanos e da igualdade racial. Ao promover a conscientização sobre a cultura afro-brasileira, a faculdade contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos os cidadãos sejam tratados com dignidade e respeito, independentemente de sua origem étnica.

Em síntese, o professor de Direito desempenha um papel essencial ao ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira. Essa abordagem amplia a compreensão dos estudantes sobre o ordenamento jurídico, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e combate ao racismo estrutural. A inclusão desses temas no currículo acadêmico promove a igualdade racial, valoriza a diversidade e fortalece a formação de profissionais conscientes e comprometidos com a justiça social.

A presente pesquisa desenvolvida de entrevistas semiestruturadas com professores de direito do município de Macapá/Amapá, não tem o condão de apresentar uma realidade absoluta e nem terminativa, pois foi traçada a partir de um recorte delimitado, o qual não esgota e nem limita a um viés de verdade absoluta.

Nesse sentido, as entrevistas estão sendo trabalhadas no presente tópico, e, no seguinte, de forma eletiva e não identificando o entrevistado, pois a pesquisa por ser de cunho qualitativo, tenta trazer análises legais e sociais, de reflexão não só para o professor de direito, para o aluno de direito, mas uma reflexão social sobre a educação e o ensino jurídico que vem sendo desenvolvido, e, como delimitação de pesquisa do presente estudo, no município de Macapá/Amapá.

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base no objetivo geral (analisar a implementação da história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico no Município de Macapá/Amapá, após a edição da Resolução nº 05/2018 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior), as entrevistas foram estruturadas dentro nas seguintes temáticas com base nas entrevistas dos professores dos cursos de

Direito das Faculdades de Macapá/AP: (1) Como você chegou na atual posição profissional? Quais foram em linhas gerais as etapas da sua vida profissional até chegar aqui?; (2) O que você pensa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira?; (3) Sobre as Instituições Democráticas do Estado, qual delas você considera mais racista?; (4) O que você pensa sobre a história e cultura afro-brasileira na formação jurídica? considera ser importante o componente como estudo na formação jurídica do futuro operador do Direito; (5) Práticas docentes; (6) Você sabe como essa temática é tratada no PPC (plano pedagógico de curso) da sua faculdade?

A entrevista é considerada como uma interação social, uma forma de coleta de dados, uma técnica na qual o investigador se apresenta ao investigado, realizando perguntas com finalidade de obtenção de informações para a investigação, podendo obter, desta forma, informações sobre vários aspectos da vida social do investigado (GIL, 2008).

Dentro das entrevistas e buscando atender aos referidos objetivos específicos: a) abordar sobre a educação do ensino Histórico e Cultural Afro-brasileiro; b) abordar de forma geral sobre o racismo, raça e etnia no ensino jurídico construído no Brasil; c) abordar sobre o culturismo do curso de direito; d) identificar a atuação do professor de direito sobre o ensino histórico e cultural afro-brasileiro.

Fez-se entrevistas com doze professores de diferentes Faculdades de Direito do Município de Macapá/AP, no entanto, deve-se ressaltar que esse número de professores foi orientado, tendo vista que alguns professores atuam em duas ou mais faculdades daquela localidade.

Para compreensão da visão obtida na presente análise das entrevistas, realizamos a montagem de um quadro, com quatro entrevistas selecionadas, sendo: dois professores autodeclarados brancos e dois autodeclarados negros, com o intuito de identificar suas percepções a partir da sua identidade racial, histórico familiar e condição econômica.

O quadro expressa todo o roteiro da entrevista realizada, demonstrando todas as percepções subjetivas de cada professor entrevistado, com o intuito de mostrar ao leitor, como forma de amostragem, a realidade do ensino jurídico desenvolvido, a partir do universo limitado da pesquisa, na tentativa de demonstrar como é – e, se é – aplicada história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico.

Quadro: entrevista com OS PROFESSORES 1 ao 4 para atender aos objetivos específicos.

<p>Pactuando a entrevista:</p> <p>Termo de Consentimento livre e Gravado.</p>	<p>A entrevista é gravada. Depois, farei uma transcrição. Você terá uma cópia da transcrição da sua entrevista.</p> <p>Posso iniciar a gravação?</p> <p>Esta entrevista é para fins meramente acadêmicos.</p> <p>Não haverá uso comercial ou usos indevidos dessas informações. Não haverá a identificação do entrevistado no trabalho acadêmico, usamos pseudônimos.</p> <p>É uma entrevista que visa saber o que você sente, pensa, reflete sobre os temas abordados.</p> <p>Ou seja, pode manifestar livremente suas ideias, opiniões, pensamentos, pois a finalidade é conhecer o seu ponto de vista subjetivo.</p> <p>Você concorda com esses termos?</p> <p>Termo de consentimento livre e esclarecido. Você explica que a entrevista está dividida em blocos. Fala rapidamente qual é a sequência de blocos. Explica sobre o tempo. Que você precisa de uma conversa longa. Não menos do que uma hora.</p>
<p>Bloco 1 - Perfil, condição e origem do entrevistado Fale de sua trajetória escolar e como escolheu sua trajetória acadêmica.</p>	
<p>PERGUNTAS</p>	<p>RESPOSTAS</p>
<p>1) Como você chegou na atual posição profissional?</p> <p>2) Quais foram em linhas gerais as etapas da sua vida profissional até chegar aqui?</p>	<p>- PROFESSOR 1 (NEGRO):</p> <p>1) “Bem, fui sempre de escola pública e morando no estado da Amapá onde eu sabia que o serviço público era uma alternativa pra gente ganhar alguns espaços, ter espaço na sociedade e a única maneira era o ensino público, aliás, o concurso público, ser servidor público, então eu achei que o caminho ideal seria cursar uma licenciatura onde eu tivesse condição de ser professora e logo ser efetivada no cargo público, ser professora, ter a dita estabilidade e tão sonhada estabilidade, e, aí assim, eu consegui logo após terminar o ensino médio, fazendo cursinho também público eu consegui entrar na Universidade Federal.</p> <p>2) Bom, essa minha composição familiar sempre foi assim de muitos traumas, justamente porque eu falei que essa questão racial ela sempre pesou muito e foi o que me motivou também a escolher as minhas linhas de pesquisa, de estudar a mulher negra, de trabalhar essas questões raciais, e vamos dizer que foi uma trajetória assim... de traumas, que hoje eu consigo através das minhas leituras identificar que o tratamento ele era diferenciado em detrimento da cor da pele, em detrimento da questão de uma condição social que não era e que não tinha uma relevância socialmente, os meus avós eles apresentavam essa diferenciação no tratamento, no trato – tanto comigo quanto com meu irmão, que era diferente com os outros netos, mas eu vejo, mas questão mesmo da cor, a questão econômica nem era tão importante, mas a questão da cor”.</p>

<p>1) Como você chegou na atual posição profissional?</p>	<p>- PROFESSOR 2 (NEGRO):</p> <p>1) Resumido é difícil, mas dá para tentar. Bom, minha trajetória de vida começa em 17/01/1991, quando eu nasci, obviamente. Fui adotado. Nasci em uma família de mãe e pais negros, pobres, mas fui adotado por uma família de melhor poder aquisitivo e então fui criado em uma cidade na qual me apresentou um mundo diferente do que era fora. Fui criado numa cidade operária que se chama Monte Dourado. Na minha cidade era tudo muito bonito, tudo muito perfeito, então cresci ali. Eu escolhi o curso de Direito... na verdade eu não costumo dizer que eu escolhi o Direito, o Direito me escolheu desde a infância quando eu questionava os meus pais, eu dizia que tal coisa era injusta e meu pai dizia assim: “Menino, tu vai ser advogado”... eu não sabia o que era isso. E eu sempre fui muito questionador, inclusive com relação à religião, por exemplo, quando eu questionava alguma coisa sobre Santos, o meu pai dizia: “Tu é muito questionador, isso é positivo e tudo mais”. Enfim, cresci, quis fazer História, quis fazer Pedagogia, quis fazer Psicologia, prestei o vestibular para Enfermagem, passei também, mas optei por não fazer. Fiz aqui na instituição onde eu trabalho, para Fonoaudiologia, incentivado por pessoas também do meu ciclo. Mas acabou que eu não quis, tinha a opção de trocar por Direito e troquei por Direito e ali eu me encontrei dentro do que eu acreditava... entender o que era justiça. Eu comecei a entender os argumentos do meu pai, na verdade, as afirmações dele dizendo: “Você vai ser advogado, você é questionador” ... eu me senti à vontade no curso direito por conta disso. Bom, resumidamente é isso.</p> <p>2) Bem, vamos lá. Eu me formei, e quando me formei eu tinha a ideia fixa de que eu seria advogado somente, que eu passaria um tempo advogando, que prestaria concurso. Acho que é muito comum aqui, todo mundo tem isso em mente, então eu fui contaminado por essa ideia de ser concurseiro e aí fiquei 8 anos advogado. Na advocacia eu comecei a perceber ainda mais aquela ideia de que eu precisava ajudar as pessoas, então eu passei 8 anos advogado e eu posso dizer que desses 8 anos, eu advoguei mais <i>pro Bono</i> do que com honorários por conta de entender a diferença de condição financeira... enfim, de saber que eu tinha potencialidade de ajudar. Existia toda uma questão de formação cristã também que me incentivava à caridade. Fui convidado a lecionar em uma escola do Médio Tec, aquele profissionalizante, lecionei Ética e Legislação Básica do Trabalho. No dia em que eu saí do primeiro dia de aula, eu disse: “É isso que eu quero, é aqui que eu vou fazer diferença, é aqui que eu posso fazer diferença.” E aí estou aqui hoje... foi quando comecei a investir em isso. Voltei a fazer a minha pós-graduação para que eu pudesse lecionar em instituições de nível superior, finalizei e fui contratado aqui pela instituição no período de pandemia. Foi difícil, é complicado, mas sigo até hoje aqui.</p>
<p>1) Como você chegou na atual posição profissional?</p>	<p>- PROFESSOR 3 (BRANCO):</p> <p>1) O modo de trabalhar... eu tenho alguns pensamentos que são muito difíceis mudar... está sendo certo ou errado talvez... é muito difícil mudar esse pensamento, um deles é o gostar de desafios. Eu comecei advogando com duas colegas e logo depois a gente desfez a “sociedade”.</p>

<p>2) Quais foram em linhas gerais as etapas da sua vida profissional até chegar aqui?</p>	<p>2) Eu comecei advogando com duas colegas e logo depois a gente desfez a “sociedade” e eu comecei a advogar sozinho, sendo que, isso há 5 anos atrás... sendo que eu não tinha essa expertise, talvez. Eu fiquei adquirindo com o tempo. Logo depois me falaram que tinha uma vaga pra professor, então eu trouxe meu currículo, participei de todo o processo seletivo, acabei sendo o professor escolhido no Direito Tributário. Sendo que, na minha graduação, eu não tive um bom... a minha sala em si foi prejudicada por conta de alguns aspectos técnicos de professores nessa disciplina, então eu tive que estudar o que eu não tive na graduação. Esse foi outro desafio também na minha vida... então eu sou movido a desafios. Eu advogo sozinho, não tenho um sócio. Eu tenho alguns outros negócios fora advocacia e fora também da docência, no ramo empresarial, mas eu nunca gostei de “sociedade”, eu preciso focar em tudo sabendo que é eu que sou meu chefe e sou todos os meus funcionários também.</p>
<p>1) Como você chegou na atual posição profissional?</p> <p>2) Quais foram em linhas gerais as etapas da sua vida profissional até chegar aqui?</p>	<p>- PROFESSOR 4 (BRANCO):</p> <p>1) Bom, eu tenho até conversado sobre isso com as aulas inaugurais e as palestras que eu tenho promovido aqui na Faculdade a pedido da coordenação. O que me fez começar Direito foi não querer Medicina. A minha família, praticamente desde que eu era criança, meio que determinou que eu faria Medicina e investiram muito na minha educação nesse sentido, mas nem na época e nem hoje eu me identificava com o curso, e aí, diante disso, eu pensei que seria mais bem aceito pela família, senão Medicina, porque a gente sempre viveu culturalmente que os 2 melhores cursos é Direito ou Medicina.</p> <p>2) Então, foi muito pela fuga da Medicina, mas eu acabei me encontrando no curso, me apaixonei muito pelo curso e sempre que me perguntam o que eu faria se não fosse Direito, eu não consigo nem responder porque eu sou realmente uma pessoa muito satisfeita com a minha área.</p>
<p>Bloco 2 - Concepções e valores</p> <p>Busca-se explorar a visão de mundo, a visão de sociedade do interlocutor. Vamos falar um pouco sobre os seus valores na vida. Suas concepções de mundo, de sociedade, de família, de trabalho. Seus valores e concepções como pessoa, cidadão, profissional. Como você descreveria aquilo é mais importante, relevante, para você. Individualidade, pessoalidade, cidadania, religião, espiritualidade, questões morais, família, trabalho, relação com colegas, relação com a sociedade.</p>	
<p>1) Quais valores você pensa ser importante na sociedade?</p>	<p>- PROFESSOR 1 (NEGRO):</p> <p>1) “Igualdade! Igualdade eu acho fundamental, né?! Em todos os aspectos, isso iria diminuir as desigualdades, torna uma sociedade mais livre, eu vejo que a igualdade é um valor que poderia assentar os valores da nossa sociedade.</p>

<p>2) O que você pensa que deve ser mudado na nossa sociedade para melhorá-la?</p> <p>3) O que você pensa do racismo?</p>	<p>2) bom, essa igualdade tão sonhada seria através de ações políticas, através de políticas públicas consistentes, elaboradas na base, sem ser pensadas de cima pra baixo, seria o caminho.</p> <p>3) bom, essa questão racial que é complicado no Brasil é que a gente não consegue falar abertamente sobre o racismo, sempre é uma questão muito velada, as pessoas dizem que não são racistas, não conseguem identificar, mas a gente vê nas falas, a gente vê no cotidiano, a gente vê o racismo sempre sendo revelado de diversas formas na nossa sociedade, mas as pessoas... o que torna difícil é que as pessoas não conseguem compreender que é uma prática racista, a gente não conversa sobre o racismo, e a gente fica com aquela ideia, com aquele mito de uma democracia racial onde o brasileiro não é racista, mas a gente sabe que não é, então, esse é um grande problema pra gente avançar pra desconstrução do racismo”.</p>
<p>1) Quais valores você pensa ser importante na sociedade?</p> <p>2) O que você pensa que deve ser mudado na nossa sociedade para melhorá-la?</p> <p>3) O que você pensa do racismo?</p>	<p>- PROFESSOR 2 (NEGRO):</p> <p>1) isso é muito amplo, né? E a resposta pode ser subjetiva, não é? Sobre valor, eu acredito que “respeito”. “Amor” é a base de tudo. Quando você ama, você respeita você, enfim... amor e respeito. Eu acho que essa é a base de tudo: a gente respeitar os valores. O amor é genérico, então, assim, para mim, é isso, é quando você faz com amor, você trabalha com amor, você cuida dos filhos com amor, você trata sua esposa com amor, seus amigos, seus colegas. Então isso é amor, respeito.</p> <p>2) muitas coisas. Então, assim, falaremos a noite inteira sobre o que poderia mudar na sociedade, mas intolerância é uma coisa que é uma palavra-chave. A gente precisa trabalhar essa questão de intolerância, precisa extinguir isso ou, pelo menos, trabalhar políticas públicas que trabalhem isso: intolerância religiosa, de gênero, enfim, todo tipo. Partindo desse princípio a gente consegue mudar muita coisa. E educação, principalmente, pois se a gente mudar a base, conseguimos mudar todo o resto.</p> <p>3) o quê que eu penso... não tem nada positivo para pensar do racismo. Tudo que segrega é negativo, então se o racismo segrega, é algo negativo, além de ser crime, obviamente. O nosso sistema jurídico nacional considera como crime, então é isso, partindo da letra da lei, é crime.</p>
<p>1) Quais valores você pensa ser importante na sociedade?</p>	<p>- PROFESSOR 3 (BRANCO):</p> <p>1) Bom, eu acho que isso depende. Essa resposta depende muito do momento. Hoje, a gente precisa muito do respeito, muito respeito às diferenças. Estamos em uma época muito... de uma conjectura política, uma eleição em que a pouco tempo a gente viu que uma pessoa morreu porque ela tinha um uma certa posição política, e isso tudo se deve à falta de respeito com o ser humano. Apesar de que eu não sou de expor a minha opinião política. Mas tem essa diferença, tanto política, quanto sexual, quanto à diferença de pensamentos, de valores, sobre quem é a favor do aborto, sobre quem é contra o aborto... então eu costumo não dar opiniões porque eu não gosto de polêmica, mas respeito quem gosta de dar opinião. Então as pessoas que são muito polêmicas geralmente são alvos de alguns tipos de, podemos dizer, alguns crimes, né? calúnia,</p>

<p>2) O que você pensa que deve ser mudado na nossa sociedade para melhorá-la?</p> <p>3) O que você pensa do racismo?</p>	<p>difamação, injúria... enfim, eu acho que hoje, na atual conjuntura, muito importante, mais importante que tudo, é o respeito às diferenças.</p> <p>2) A tolerância, a tolerância em todos os aspectos. Pai que não aceita o filho que é homossexual. Eu fiquei perplexo um dia desses quando eu estava conversando com uma pessoa que é negra, mas não gosta de gente negra. Então eu acho que é uma... essa tolerância às diferenças, ela deve ser principalmente hoje, trabalhada. Como eu falei anteriormente, além do respeito, né? Respeito e tolerância, porque o próprio ser humano é diferente e nós temos uma conjuntura, então, não respeitar o próximo é ápice da falta de tolerância e de respeito com o outro.</p> <p>3) O racismo... quando... desde criança eu tenho a mesma concepção. Graças a Deus, a minha mãe conseguiu me educar bem quanto a isso. Tive muitos amigos negros, nunca vi diferença nenhuma, inclusive, eu até brincava que, quando eu era criança, eu e um colega negro disputávamos quem tirava a maior nota da sala... ele tirava 10, eu tirava um 9;9, eu tirava um 10, ele tirava 9;1 ou então 9,7... então a gente sempre gostava dessa disputa, só que a única disputa que a gente tinha era isso, era disputa infantil de nota na sala, né?! Nunca... eu posso dizer que nunca consegui ver nenhum negro inferior a mim, inclusive, hoje, a gente pensa muito “ah, pro fulano foi o primeiro negro a assumir a presidência dos Estados Unidos, primeiro negro a isso. O primeiro negro no STJ, primeiro negro juiz, primeiro negro...” sendo que isso deveria ser uma coisa muito mais normal do que talvez um branco assumir, porque a capacidade, pra mim, não muda, o que pode mudar, talvez, é que... já há, né? alguns estudos sobre capacidade econômica ou coisa parecida. Nós vimos através do próprio Joaquim Barbosa. O Joaquim Barbosa, se eu não me engano o nome dele, foi ministro do STF e chegou aonde chegou. Chegou aonde muitos brancos, se fosse por isso, queriam chegar e não chegaram. Então eu acho que o racismo, ele deve. Eu nunca consegui nem pensar que uma pessoa seria inferior a mim por causa da cor da pele dela.</p>
<p>1) Quais valores você pensa ser importante na sociedade?</p> <p>2) O que você pensa que deve ser mudado na nossa sociedade para melhorá-la?</p>	<p>- PROFESSOR 4 (BRANCO):</p> <p>1) Bem, quando falamos dos valores da sociedade, às vezes a gente até lembra, às vezes não... nós que somos do curso de Direito lembramos dos valores que a Constituição almeja para a sociedade, que são todos aqueles valores fundamentais sociais trazidos pela Constituição Federal. Eu penso que os valores que deveriam ser incluídos, de fato, não só teoricamente na sociedade, são sempre pautados na inclusão. Acredito que todas as pessoas deveriam ter as mesmas oportunidades -todas as pessoas, senão as mesmas oportunidades através de políticas públicas-, de serem inseridos diante de suas desigualdades, a ter mais oportunidades. Acredito que valores como igualdade... muitas vezes a gente percebe que a igualdade vem sendo frequentemente lesada nos mais diversos campos de atuação ou de vivência social. A igualdade também, que não como eu já mencionei, acredito que seja a base de tudo.</p> <p>2) O respeito à igualdade. Valores pessoais como a honestidade, que eu acho que se eu fosse muito melhor trabalhado individualmente, num campo geral, mas partindo para um lado um pouco mais individual, nós não teríamos nos mais diversos setores sociais, tanta corrupção, tanta violência, né? O respeito pelas diferenças. Acredito que o respeito pelas diferenças é fundamental para que se consiga construir uma sociedade</p>

3) O que você pensa do racismo?

que até então a gente olha de uma maneira muito utópica. A gente vê que muitas políticas públicas e muitas legislações novas, como por exemplo, a lei Maria da Penha que tenta proteger as mulheres... algumas normas que protegem, que defendem um pouco a diversidade, seja a diversidade sexual, seja diversidade, racial ou seja lá qual. Mas acredito que a inclusão da diversidade é extremamente importante. Então, inclusão, liberdade, igualdade e honestidade acima de qualquer outra dificuldade que o Estado e que a sociedade venha enfrentar.

3) Eu sou uma pessoa que está inserida dentro da comunidade LGBTQIA, então eu sou uma pessoa que é casada com uma outra mulher que tem uma constituição familiar que, embora protegida, ainda é considerada uma constituição familiar diferente. E a gente que vive o diferente sofremos na pele muitas dificuldades em relação a preconceitos e algumas discriminações. Como pessoa branca, não conseguiria dizer o que uma pessoa negra sente ao sofrer racismo, mas quando eu sinto uma discriminação racista, sexualmente falando, eu consigo mensurar a dor daquela pessoa, eu consigo entender como é difícil para aquela pessoa ter muitas oportunidades de emprego onde são excluídas, onde são discriminadas e sofrem muitas circunstâncias... seja no esporte, seja nas relações pessoais, onde existe muita discriminação, sendo ali o tempo todo violadas. Então eu penso que essas desigualdades raciais, que embora existam muitas políticas públicas tentando diminuí-las, é uma luta ainda muito longe de ser efetivamente concretizada no que se espera da sociedade. Eu acredito que a gente ainda está muito longe. Eu acredito que esse sofrimento é imensuravelmente difícil para quem está inserido no contexto. Eu acompanho algumas pessoas que são ativistas na área, como por exemplo, a Alzira que vem até para candidata a deputada. E eu estava até mencionando em casa que a gente precisa disso, precisamos de pessoas que venham para tentar realmente diminuir essas desigualdades. Mas se a gente olhar para um contexto social que a gente vive no Brasil e dizer que não existe racismo, como muitos tentam pregar, acho que é ilusão da cabeça das pessoas. A gente consegue observar isso até mesmo dentro de uma sala de aula. Faça a comparação... saindo aqui no Amapá, a gente vive no local em que até enxergamos algumas pessoas presentes num número até mais agradável de dentro de sala de aula, acredito que seja pelo contexto histórico, mas quando eu iniciei Direito, eu não iniciei no Amapá, eu comecei o curso de Direito em João Pessoa e eu não lembro de um aluno negro na minha sala. Então se a gente olhar simplesmente para a superficialidade, você acha que o racismo não existe no Brasil, mas quando você começa a viver o seu contexto, de dentro para fora do seu contexto, você observa que existem sim muitas discriminações, muitas violações raciais. Então uma turma onde tem 90 alunos não ter um aluno negro, já faz com que você pelo menos consiga observar que, em um contexto social, as oportunidades são muito desiguais.

Bloco 3 – Confiança nas Instituições Democráticas do Estado

Discutir democracia, política, a situação do país, o que a pessoa pensa sobre as crises que atingem a sociedade brasileira e mundial. Como a pessoa se posiciona politicamente.

<p>1) Sobre as Instituições Democráticas do Estado, qual delas você considera mais racista?</p>	<p>- PROFESSOR 1 (NEGRO):</p> <p>1) Ah, principalmente a polícia militar, né?! Que principalmente as revistas elas são sempre seletivas, né? Quando é com preto o rigor é bem maior e sempre é o que é suspeito, né? Então, até a própria formação dessas instituições, por isso elas estão tão em crise, estão em descrédito, principalmente, a polícia é o aparelho repressor do estado, né? Representa esses interesses e a gente sabe que a polícia militar é o que mais morre, é preto. Pobre.</p>
<p>1) Sobre as Instituições Democráticas do Estado, qual delas você considera mais racista?</p>	<p>PROFESSOR 2 (NEGRO):</p> <p>1) Eu vejo, eu vejo um braço do Estado: que seria a polícia. Extremamente racista. Outro dia mesmo alguém falou que alguém foi abordado, se identificou, documento do veículo com o mesmo nome, documento de habilitação, mas foi atirado no chão, foi imobilizado pelo simples fato de ser negro. Quando ele perguntou por que, o policial que também era negro, disse: “É Porque fizeram um assalto em x lugar e você tem todas as características do assaltante”. Ele estava ali, ele não resistiu, ele não empreendeu em fuga, então por que que iam fazer isso com ele? Pelo simples fato de ser negro. Não tem outra explicação, é racismo. Então eu vejo a polícia hoje como uma instituição extremamente racista.</p>
<p>1) Sobre as Instituições Democráticas do Estado, qual delas você considera mais racista?</p>	<p>- PROFESSOR 3 (BRANCO):</p> <p>1) Eu acho que hoje, se atuar, ainda não seria tão evidente. Eu não vejo isso hoje, até porque, como eu te falei, eu nunca consegui pensar que uma pessoa seria inferior a mim pelo tom da pele. Já ouvi falar muita coisa, mas ter presenciado que isso acontece ou não, eu te confesso que eu não sou conhecedor disso.</p>
<p>1) Sobre as Instituições Democráticas do Estado, qual delas você considera mais racista?</p>	<p>- PROFESSOR 4 (BRANCO):</p> <p>1) Eu acho que as instituições ainda são muito racistas. Se você olha, por exemplo, no contexto militar - e é um dos grandes questionamentos que os ativistas das causas raciais costumam sempre tocar na tecla-, e de fato, se você sair da sua zona de conforto, da sua bolha e você começa a observar. Aconteceu recentemente agora. A Banda aqui em Macapá e o que mais circulou foram vídeos de policiais que pareciam até que tinham recebido ordem, denúncias a respeito de determinada pessoa, e depois se verificou que não. Olhava para pessoa negra, chegava abordando com violência achando que era um criminoso. Inclusive, o namorado de uma aluna... isso foi relatado por uma das alunas que estava indignada por uma aluna negra com o namorado negro. A aluna estava em viagem, a mãe estava com o namorado, que é mototaxista. Então, veja bem, uma pessoa pobre, uma pessoa trabalhadora, uma pessoa negra que estava acompanhada da sogra na banda e próximo de policiais militares. Eu acredito que, por uma questão lógica, uma pessoa que deve não vai ficar perto de policiais militares, pois é onde se costuma ficar achando que vai ter o mínimo de segurança, e fazem isso justamente para não sofrer nenhum tipo de ato criminoso..., mas os militares simplesmente abordaram, pegaram a sua bolsa, jogaram tudo no chão, renderam de maneira totalmente. Não vou falar despreparada, mas mal-</p>

	<p>intencionada, porque era negro, pobre e estava num local como A Banda. Não vi nenhum vídeo circulando de uma pessoa branca sendo abordada da mesma forma. Então não é o meu lugar de fala enquanto pessoa branca, mas é meu lugar de fala enquanto uma pessoa que espera da sociedade o mínimo de igualdade e respeito. E quando eu falo igualdade, é no sentido mais amplo, de todas as pessoas serem tratadas da mesma forma. Se você olha para o Ministério Público, quantos promotores de justiça são negros? Se você olha para o TJAP, quantos juízes são negros?</p>
<p>Bloco 4 – O ensino do direito e os direitos humanos</p> <p>Visão do interlocutor sobre essas questões mais amplas e as mais específicas.</p>	
<p>1) O que você pensa sobre a história e cultura afro-brasileira e sobre o racismo na formação jurídica?</p> <p>2) Considera ser importante o componente como estudo na formação jurídica do futuro operador do Direito?</p>	<p>- PROFESSOR 1 (NEGRO):</p> <p>1) Bem, essa questão racial que é complicado no Brasil é que a gente não consegue falar abertamente sobre o racismo, sempre é uma questão muito velada, as pessoas dizem que não são racistas, não conseguem identificar, mas a gente vê nas falas, a gente vê no cotidiano, a gente vê o racismo sempre sendo revelado de diversas formas na nossa sociedade, mas as pessoas... o que torna difícil é que as pessoas não conseguem compreender que é uma prática racista, a gente não conversa sobre o racismo, e a gente fica com aquela ideia, com aquele mito de uma democracia racial onde o brasileiro não é racista, mas a gente sabe que não é, então, esse é um grande problema pra gente avançar pra desconstrução do racismo.</p> <p>2) Sim, claro, é de fundamental importância, até porque o direito - ele só existe por conta da sociedade, ele serve pra servir a sociedade, os conflitos sociais, serve pra tornar a nossa convivência mais harmônica em sociedade. E o operador ele tem a ideia de que o direito ele é estático e, na verdade, ele é dinâmico, e tem que acompanhar essas transformações da sociedade. E o operador do direito ele tem sim que ter essa compreensão que o direito dialoga com a sociedade, que o direito dialoga com a sociologia, com a antropologia, com a ciência política, com a história e ele não pode ficar alheio a essa discussão imaginando que o direito ali é aquilo que só está positivado e não conseguir construir uma visão mais ampla que é o que a gente fala que é uma visão zetética - que é ampliar a minha visão jurídica, fazendo uma relação com a sociedade.</p>
<p>1) O que você pensa sobre a história e cultura afro-brasileira e sobre o racismo na formação jurídica?</p>	<p>- PROFESSOR 2 (NEGRO):</p> <p>1) Nós vivemos um ensino enraizado, aquele ensino antiquado no qual o professor fica ali falando e o aluno fica anotando. Hoje eu consigo perceber a chama do que talvez seja uma mudança no futuro: a metodologia participativa na qual o aluno, com sua visão de mundo, também contribui com o processo de conhecimento, ele também é protagonista da constituição do conhecimento. Mas isso ainda é muito distante porque nós ainda estamos enraizados. Os alunos... por exemplo: eu estou em sala de aula e falo: “Gente, todos nós vamos construir conhecimento. Vou trazer os conceitos, mas de todos nós, a partir da nossa percepção da nossa vivência, vamos trazer o conhecimento para a sala de aula”, eles não conseguem porque estão desde a educação infantil acostumados a sentar e ouvir o professor falar.</p>

<p>2) Considera ser importante o componente como estudo na formação jurídica do futuro operador do Direito?</p>	<p>2) Sim, sim, porque a nossa cultura é uma mistura de tudo, não é? E nós carregamos essas raízes, então, sim, é importante.</p>
<p>1) O que você pensa sobre a história e cultura afro-brasileira e sobre o racismo na formação jurídica?</p> <p>2) Considera ser importante o componente como estudo na formação jurídica do futuro operador do Direito?</p>	<p>- PROFESSOR 3 (BRANCO):</p> <p>1) No pequeno universo de uma sala de aula que trabalho, nunca consegui presenciar o racismo, mas a gente ouve conversas, ouve alguns dizeres que “ocorreu isso, falou isso”. Mas, eu acho que no pequeno universo de uma sala de aula, de poucas pessoas, eu não sinto isso superado, mas se houver, é de uma forma que não fica tão evidente hoje.</p> <p>2) Eu nunca consegui identificar diferença entre esse ensino de um branco e de um negro. O que a gente vê na sala de aula... eu como professor, é à vontade, talvez, de estudar de uma pessoa, independente do tom da pele, independente se é branca, se é negra. Tem uma aluna que é negra, eu converso bastante com ela e sei que ela pode dar mais do que ela dá na sala de aula. Então, no primeiro semestre, por exemplo, ela tirou uma nota baixa... eu conversei com ela: “-olha, te afasta teus amigos, pelo menos na hora da aula, conversa vai na hora do intervalo”, ela fez isso no segundo semestre, na AV2 ela tirou 10, ela se sentou lá na minha frente, não tinha nem como dizer “ah, o aluno obteve uma informação ilícita pra fazer a prova. Burro, cola, né?”. Sentou-se bem na minha frente e tirou dez. Então, eu acho assim, que independente... eu não vejo, hoje, em sala de aula, racismo... se acontece, eu nunca presenciei, como eu te falei.</p>
<p>1) O que você pensa sobre a história e cultura afro-brasileira e sobre o racismo na formação jurídica?</p>	<p>- PROFESSOR 4 (BRANCO):</p> <p>1) Sim. Eu acho que o Direito ainda é muito racista, e não só racista. O problema que eu tenho observado dentro do contexto educacional -e aí eu lamento muito por isso- é que no meio de muitas pessoas que a gente se orgulha que daqui a 5 anos vai sair da graduação, defendendo essas pautas, mas defendendo elas não por uma questão meramente de militância, mas por uma questão social, realmente consciência social. Infelizmente, tem a contrapartida. Quantas vezes, enquanto professora, eu não vi um ato racista dentro da sala de aula? Uma brincadeira racista dentro da sala de aula? Uma brincadeira machista dentro da sala de aula? Inclusive, eu lembro que é há mais ou menos 1 ano atrás eu recebi, -estava de licença maternidade- fui bombardeada por um monte de mensagens de alunos apontando uma discussão que teve num grupo de WhatsApp onde um dos alunos estava indignado porque a professora da disciplina pediu que eles assistissem uma palestra que falava sobre violência doméstica e Lei Maria da Penha. Esse aluno ficou chateadíssimo, começou a despejar várias falas que são criminosas, inclusive, e revoltado porque ele disse que a lei Maria da Penha foi criada por feministas e que isso só tinha sido criado para ensinar a mulher a odiar o homem. Em seguida das críticas machistas começou a ofender pessoas homossexuais do grupo, começou a ofender pessoas negras. Então a gente tem dentro da sala de aula, desse contexto educacional, saindo um público muito consciente, que às vezes não entra na</p>

<p>2) Considera ser importante o componente como estudo na formação jurídica do futuro operador do Direito?</p>	<p>graduação com consciência social, mas que sai com ela. E ainda tem um público que veio para não fazer nada, muito pelo contrário, veio para atrapalhar, e esse público que veio para atrapalhar os avanços sociais, sai, recebe e OAB dele... embora a OAB tenha um trabalho muito importante nisso que é a questão da não permissão da inscrição do advogado se ele não tem idoneidade moral. Eu acho que é uma iniciativa da OAB e que eu dou muito valor. Eu acho que se for aplicado como se propõe ser aplicado, realmente pode ter uma resposta muito positiva: impedir que nós tenhamos um atraso daquilo que se conquistou até hoje por conta de profissionais que se inserem no mercado de trabalho querendo destruir toda uma história.</p> <p>2) Sim! E sim, exatamente. A OAB tem tido alguns avanços, então pessoas que são acusadas, incriminadas por homofobia, por exemplo, ela já decidiu que nesse caso já se afasta da sua própria idoneidade moral. Pessoas que foram condenadas por violência doméstica também, então a gente já tem alguma coisa, mas em questão do racismo? Eu ainda não vi mencionar a questão do racismo, e tem a comissão dentro da própria OAB. Então percebemos que temos alguns avanços de pautas importantes, mas o racismo parece que sempre fica em terceira discussão.</p>
<p>Bloco 5 - Práticas docentes</p>	
<p>1) que você pensa sobre contexto de ensino-aprendizagem no Brasil?</p> <p>2) Você pensa ser importante o estudo histórico e cultural afro-brasileiro na sociedade?</p> <p>3) Você considera ter capacidade técnica para abordar sobre o tema na graduação de Direito?</p>	<p>- PROFESSOR 1 (NEGRO):</p> <p>1) No próprio ensino jurídico, né? Ele a gente vai analisar das nossas Constituições, a gente vai ver a nossa primeira Constituição ainda no império, a gente não vê falar em nada ainda de preto. A gente vai passar por todas as nossas constituições, a gente vai falar somente em 1988 que é a Constituição Cidadã que a gente vê inclusão de demarcação de terras quilombolas, de grupos que historicamente foram excluídos de nossa sociedade. Então, historicamente o ensino do próprio direito ele é racista ele é excludente ele é discriminatório.</p> <p>2) Sim, claro! De fundamental importância, como eu falei, principalmente para um operador, para ele compreender essas dinâmicas sociais, culturais, históricas - ele tem que compreender, ele tem que entender e até mesmo pra ele ter argumentos, pra ele ter uma base, pra ele ter um aporte teórico, pra ele fazer defesas, pra ele ter argumentos e pra ele compreender a própria formação da sociedade brasileira, que ele não vai ficar só preso em códigos, ele vai ter que compreender a própria estrutura dinâmica da sociedade. E é um componente onde o aluno vai ampliar essa visão.</p> <p>3) Tenho. Sempre trago esse tipo de discussão, eu trabalho com questões. Ainda não terminei o curso, mas eu trabalho disciplinas como a Sociologia Jurídica, Antropologia, Ciência Política, e sempre eu trago essa discussão. Mas, aí tem a minha própria formação, né? Eu trabalho dentro dessa linha do racismo, eu trabalho questões étnicas culturais, então a minha formação me dá condições pra que eu faça esse debate. Então, sempre que eu trabalhe qualquer questão eu sempre trabalho essa questão cultural, racial, eu sempre trago para o debater, sempre trago para nossa realidade.</p>

<p>4) Como você adota a transversalidade do tema (e afins) na sua metodologia de ensino?</p> <p>5) Você consegue enxergar que o estudo histórico e cultural afro-brasileiro é abordado na sua faculdade? Por quais instrumentos ou formas?</p> <p>6) Você consegue visualizar a manifestação de interesse por parte dos alunos sobre o estudo histórico e cultural afro-brasileiro?</p> <p>7) Na sua percepção, os alunos consideram importante e conseguem compreender a real finalidade do estudo da temática?</p> <p>8) Você sabe como essa temática é tratada no PPC (plano pedagógico de curso) da sua faculdade?</p>	<p>4) Bem, eu sempre trabalho com casos concretos, né? Eu trago trabalhos e questões que acontecem na sociedade e tento trazer aquele conteúdo, aplicar e ampliar a visão daquele aluno. Olha, isso acontece por conta disso. Será que não tem uma base cultural, racial, estruturada aqui? Então, sempre eu trago trabalho com questões assim de casos concretos que ocorrem para que o aluno consiga identificar no próprio dia a dia. Lembram daquela situação em que existiu isso? Então, sempre eu trago isso para a sala de aula.</p> <p>5) Não consigo identificar. Esse é um debate que nem que nem é mencionado, né? Principalmente nas faculdades privadas, a gente atende a questão de bater metas, de cumprir o conteúdo programático e essas discussões cabe ao professor, né? Porque dentro da faculdade são questões que também não são discutidas.</p> <p>6) Essa é uma característica do estudante de direito, ele tem essa característica de ver – ah, eu só quero aprender a conduta e aplicar, pronto! Eu não quero saber essa contextualização, então é uma característica e eu não consigo identificar que o aluno quer aprofundar a questão, ele vê ainda o direito sobre aquele aspecto muito positivista.</p> <p>7) Não, de forma alguma. A gente tem que desconstruir isso durante as disciplinas de sociologia, de antropologia e aluno sempre vê essas disciplinas como um balde de água fria porque ele quer falar sobre o crime, ele quer falar sobre a pena e ele não quer discutir essas questões.</p> <p>8) Não. Nunca ouvi sobre isso na faculdade.</p>
<p>1) O que você pensa sobre contexto de ensino-aprendizagem no Brasil?</p>	<p>- PROFESSOR 2 (NEGRO):</p> <p>1) Nós vivemos um ensino enraizado, aquele ensino antiquado no qual o professor fica ali falando e o aluno fica anotando. Hoje eu consigo perceber a chama do que talvez seja uma mudança no futuro: a metodologia participativa na qual o aluno, com sua visão de mundo, também contribui com o processo de conhecimento, ele também é protagonista da constituição do conhecimento. Mas isso ainda é muito distante porque nós ainda estamos enraizados. Os alunos... por exemplo: eu estou em sala de aula e falo: “Gente, todos nós vamos construir conhecimento. Vou trazer os conceitos, mas de todos nós, a partir da nossa percepção da nossa vivência, vamos trazer o conhecimento para a sala de aula”, eles não conseguem porque estão desde a educação infantil acostumados a sentar e ouvir o professor falar.</p>

<p>2) Você pensa ser importante o estudo histórico e cultural afro-brasileiro na sociedade?</p>	<p>2) Eu não consigo visualizar isso. Eu não consigo visualizar. Como eu falei, os professores que têm temas específicos que vão passear por esse conteúdo acabam falando sobre, mas nada especificamente voltado para aquilo. Trata-se de Direitos Humanos, que é um tema geral, e aí lá você tem as suas especificidades. Os exemplos acabam tomando forma e essa forma pode chegar ali. Preconceito, né? O racismo, enfim, a questão de gênero também, mas especificamente, não, não temos.</p>
<p>3) Você considera ter capacidade técnica para abordar sobre o tema na graduação de Direito?</p>	<p>3) Capacidade técnica, não. Embora eu faça parte de movimentos, embora minha mãe tenha feito parte de movimentos, tenha me inserido nesse mundo, eu não me considero tecnicamente apto a fazer, porque eu nunca fiz nenhum curso para isso. Tenho algumas vivências, poucas, mas tecnicamente falando não me sinto preparado.</p>
<p>4) Como você adota a transversalidade do tema (e afins) na sua metodologia de ensino?</p>	<p>4) Não, hoje não! Quando fala de Direitos Humanos, a gente fala alguma coisa sobre, porque a questão do preconceito, a questão do negro está ali, então não especificamente o tema em si, mas a gente trabalha de maneira... de forma acessória. A gente traz isso para o conteúdo.</p>
<p>5) Você consegue enxergar que o estudo histórico e cultural afro-brasileiro é abordado na sua faculdade? Por quais instrumentos ou formas?</p>	<p>5) Eu não consigo visualizar isso. Eu não consigo visualizar. Como eu falei, os professores que têm temas específicos que vão passear por esse conteúdo acabam falando sobre, mas nada especificamente voltado para aquilo. Trata-se de Direitos Humanos, que é um tema geral, e aí lá você tem as suas especificidades. Os exemplos acabam tomando forma e essa forma pode chegar ali. Preconceito, né? O racismo, enfim, a questão de gênero também, mas especificamente, não, não temos.</p>
<p>6) Você consegue visualizar a manifestação de interesse por parte dos alunos sobre o estudo histórico e cultural afro-brasileiro?</p>	<p>6) Consigo. Estávamos conversando sobre religião. Exemplo: eles questionam muito, eles trazem para a sala de aula e falávamos sobre religião. Alguém disse que a educação religiosa era obrigação do Estado, e aí o outro aluno disse: "Você consegue imaginar a umbanda sendo ensinado nas escolas?". Ou seja, levantou-se o questionamento sobre uma religião de matriz africana. Então eles têm isso, né? Eles manifestam, eles perguntam, eles falam sobre. Eu vejo esse anseio sobre isso, essa a necessidade de saber sobre, de falar sobre.</p>
<p>7) Na sua percepção, os alunos consideram importante e conseguem compreender a real finalidade do estudo da temática?</p>	<p>7) Não, isso não, isso não vejo.</p>

<p>8) Você sabe como essa temática é tratada no PPC (plano pedagógico de curso) da sua faculdade?</p>	<p>8) Eu acredito que a nossa própria sociedade acaba nos moldando para isso, para não enxergar, né?! Se a gente falar sobre eu vou chegar lá no capitalismo, a influência do capital, enfim. Mas a nossa sociedade nos coloca aquelas viseiras para que a gente enxergue só o que ela quer que a gente enxergue e acha que aquilo é uma história, que aquilo é um “mimimi”, como dizem, não é? Nós estamos acostumados, é uma coisa que está enraizada na sociedade.</p>
<p>1) O que você pensa sobre contexto de ensino-aprendizagem no Brasil?</p> <p>2) Você pensa ser importante o estudo histórico e cultural afro-brasileiro na sociedade?</p> <p>3) Você considera ter capacidade técnica para abordar sobre o tema na graduação de Direito?</p> <p>4) Como você adota a transversalidade do tema (e afins) na sua metodologia de ensino?</p> <p>5) Você consegue enxergar que o estudo histórico e cultural afro-brasileiro é abordado na sua faculdade? Por quais instrumentos ou formas?</p>	<p>- PROFESSOR 3 (BRANCO):</p> <p>1) É importante porque faz parte da nossa história, o Direito também é história, tanto é que tem uma disciplina chamada História do Direito... e é muito importante a gente saber, inclusive, eu já lecionei essa disciplina. Saber de onde vieram os escravos... então é importante saber, para efeitos escolares, assim como nós estudamos história do Brasil, sabemos que os negros africanos...o que eles sofriram, algumas coisas. O nosso próprio Estado, a nossa própria cidade, tem uma Fortaleza em que os negros eram castigados no seu próprio local... então a informação é importante, o que não é importante é a desinformação, com certeza.</p> <p>2) Sim, considero!</p> <p>3) Hoje sim, porque eu já lecionei História do Direito. Para isso eu tive que me preparar principalmente estudando a história que seria desde a chegada dos portugueses, as histórias das constituições, as mudanças que tiveram nas constituições. Então, por eu ter estudado essa parte da história pra lecionar, hoje eu me sinto preparado.</p> <p>4) Hoje, a minha atuação enquanto docente não me dá ideias para fazer essa introdução dessa política, até porque essa disciplina que é a mais ligada a esse assunto que você tá falando, eu já não leciono mais... hoje ela é online, talvez. Nas minhas atuações hoje que é Direito, o Processo Penal que é o Direito Tributário, a Ordem Tributária, o Direito Tributário, entre outras, não me permite, não me dá ideias para trazer esse estudo sobre o racismo porque são assuntos completamente diferentes. Quando eu lecionava História do Direito, quando eu lecionava, principalmente também Direito Internacional, a gente conseguia fazer alguns trabalhos relacionados a essa história, à história negra. Mas hoje, pelas disciplinas que eu leciono, não é mais... inclusive também, outra que eu leciono é Prática Trabalhista. Então nessas disciplinas eu não consigo, hoje, introduzir uma educação racial, introduzir a história negra no Direito.</p> <p>5) Quando eu lecionei essa disciplina, a História do Direito, era presencial, então a gente conseguia fazer alguma coisa, conseguia fazer um estudo, conseguia mandar fazer o aluno produzir um trabalho acerca também da escravidão, só que hoje, essa disciplina se tornou online, e como eu te falei, eu não tenho mais acesso nem a Direito Internacional, que eu poderia tratar disso, e nem a História do Direito.</p>

<p>6) Você consegue visualizar a manifestação de interesse por parte dos alunos sobre o estudo histórico e cultural afro-brasileiro?</p> <p>7) Na sua percepção, os alunos consideram importante e conseguem compreender a real finalidade do estudo da temática?</p>	<p>6) Eu conseguia quando eu lecionava, porque os alunos tinham essa disciplina do primeiro semestre... então os alunos, muitos deles, acabaram de sair do ensino médio, onde a gente estuda também para o Enem, a história. Eu via que eles prestavam bastante atenção porque era como se fosse um assunto muito atual pra eles, era como se fosse uma continuação do ensino médio, eles tinham curiosidade de saber se o que o professor da faculdade ia falar, era o mesmo que o professor do ensino médio tinha falado. Eu via um interesse muito grande na parte deles, inclusive, seria uma aula que eu pensei: “deve ser uma aula que os alunos não vão gostar, vai ser muito teórico”, mas acabou ficando uma aula bem legal.</p> <p>7) Quanto a essa fala que você falou tem algumas ponderações a fazer. Primeiro, eu sou professor de Direito Penal também hoje, então, a primeira coisa que a gente tenta passar por aluno seria essa falsa impressão do que é o racismo, porque há crimes que são relacionados ao racismo, que são crimes inafiançáveis que nós sabemos, só que tem uma diferença muito grande pra injúria racial, inclusive, eu como professor, acabei fazendo um vídeo, mandei pros alunos na época da pandemia, falando que a injúria racial é afiançável e o racismo é inafiançável. A diferença entre eles é pouca, mas dá pra perceber. Esse fato que você falou “fulano é preto”, não é o crime que ainda é inafiançável. Se eu falar “o fulano é preto” eu não vou cometer racismo, eu vou cometer a injúria racial, porque eu estou direcionando para uma pessoa. Racismo... se eu falar, como por exemplo: “todo preto é macaco”, então eu vou direcionar para várias pessoas, e isso é o crime de racismo. Eu estou totalizando, eu estou generalizando um certo gênero, diferente da injúria racial onde eu estou direcionando para uma pessoa. Então esse é o principal objetivo do direito penal: diferenciar primeiramente o racismo e a injúria racial para depois começar a explicar essa segunda parte que seria que o Direito não é uma coisa objetiva. Só te dando um exemplo saindo da linha do racismo: se uma pessoa vai lá, dá um tiro em alguém, ele é julgado por quem? É crime contra a vida, tribunal do júri. Se uma pessoa vai lá, rouba o relógio de alguém, a pessoa reage, ela mata, a pessoa morreu também, mas foi um roubo seguido de morte. Ela vai ser julgada por quem? Pelo júri? Não, vai ser julgada por um juiz togado. Então muita gente pensa assim... é essa que é a diferença que a gente tem que passar por aluno. Ou seja, as duas pessoas morreram, só que um caso foi só a morte e o outro foi o roubo seguido de morte. Tem muita diferença quanto a isso... tem diferença de pena, tem diferença de juiz, tem diferença de julgamento. O crime, por exemplo, do tribunal do júri são duas audiências: é uma audiência de pronúncia e o tribunal do júri. Agora, se eu roubar alguém e mesmo assim matar, é só uma audiência, a pena é menor. Então o Direito não é uma coisa objetiva... falar “ah, isso, é isso, tal crime é mais grave, tal crime é menos grave”. O que a gente vai perceber é que, como sempre, cada caso é um caso e às vezes as pessoas pensam “ah, eu fiz a mesma coisa que o fulano”, só que quando vai contar, por exemplo, pro advogado, ou discutir na sala de aula, a gente vê que, apesar de que as ações foram parecidas, não foram iguais. Diferença de pena, diferença de julgamento, diferença de quem julga, então é isso que a gente tem que passar por aluno. Tanto essas diferenças pra poder mostrar o que é afiançável, o que é inafiançável, qual é o crime mais grave, se é o racismo, se é o homicídio, como você falou, se tem fiança, se não tem. Então é esse que é o legal, que a gente chama “menina dos olhos”, que é o Direito Penal.</p>
---	---

<p>8) Você sabe como essa temática é tratada no PPC (plano pedagógico de curso) da sua faculdade?</p>	<p>8) Hoje, na minha opinião particular, creio eu que não. A faculdade era totalmente presencial... com a pandemia, eu acho que cerca de 40% dos cursos hoje são on-line e os cursos on-line, uma prova é História do Direito. Da parte da ordem social, muitas disciplinas estão on-line, então eu sou desconhecedor do plano pedagógico on-line. Das disciplinas presenciais que eu leciono, acho que eu tenho conhecimento. Creio eu, que o Direito não está abordando na aula extensão, e se ele está trabalho.</p>
<p>1) O que você pensa sobre contexto de ensino-aprendizagem no Brasil?</p> <p>2) Você pensa ser importante o estudo histórico e cultural afro-brasileiro na sociedade?</p> <p>3) Você considera ter capacidade técnica para abordar sobre o tema na graduação de Direito?</p>	<p>- PROFESSOR 4 (BRANCO):</p> <p>1) Ai, a gente tem muitas dificuldades, não é?! Quando falamos de ensino, a dificuldade começa desde a da base até o nível superior. O aluno que tem uma base mal preparada chega no nível superior onde a gente tem que praticamente alfabetizá-lo. E aí você exercer o papel de professora que precisa alfabetizar, que precisa ensinar o aluno a interpretar, que precisa ensinar o aluno a escrever, porque se ele lê, não respondeu à determinada questão e avaliação corretamente... temos ali no dia a dia, também por meio daquela avaliação, que inclusive eu tenho algumas críticas ao método tradicional avaliativo- um sintoma muito grande que é o aluno que não sabe escrever, nem sabe ler e nem sabe interpretar. Então aqui a gente tem uma dificuldade muito grande. Um aluno que também não tem o hábito de leitura, é um aluno que normalmente chega -não generalizando- com algumas dificuldades que fazem até com que ele tenha dificuldade de compreender quando a gente traz um tema um pouco mais polêmico. É da mesma forma como a gente vai ensinar um Direito que eu ensinei, o Direito que precisa para ser compreendido e precisa ser fragmentado. Não tem como você olhar para o Direito no contexto geral e você achar que você entendeu aquilo. E o aluno que não tem hábitos de leitura, que não tem uma base educacional boa, tem essa dificuldade, ele tem a dificuldade de compreender temas sensíveis. A gente tem muitos desafios dentro de sala de aula. Eu acredito que tem também muitas falhas institucionais. O aluno chega com dificuldade e a instituição tem uma metodologia de ensino que não ajuda a vencer essas dificuldades. A nossa metodologia de ensino é despejar o conteúdo (se for seguir o que é determinado) dentro dos prazos curtíssimos que nós temos e no qual não dá para abordar tudo com qualidade. Exigindo do aluno que ele faça uma avaliação onde, no final das contas, ele não é aprovado mesmo com aquelas dificuldades, porque tem mil e uma oportunidades de não ser reprovado de uma forma que ele não está aprendendo. A única coisa que o aluno que não se esforça, que não procura romper essa estrutura educacional que existe, é quando ele sai da instituição ele sai com mil e uma dificuldades, sai quase zerado de conhecimento justamente porque a metodologia de ensino, hoje, procura mudar em alguns aspectos, mas ainda é muito falha.</p> <p>2) Quanto à educação, não só no contexto da diversidade, da questão racial, mas em um contexto da educação como um todo, a gente tem muitos desafios enquanto professora e você romper essa estrutura que já vem preparada para que a gente siga, e oferecer mais do que o aluno precisa para aprender também é um desafio muito grande para o profissional, porque você não é remunerado para aquilo.</p> <p>3) Eu considero que eu faria um esforço muito grande para ter essa capacidade técnica, até em razão da pauta. Mas da mesma forma como o nosso aluno não está sendo preparado para isso, nós enquanto, profissionais, também não fomos preparados para isso. Então a gente que tem o costume de ler, de se informar, de se envolver, de ter as nossas próprias lutas, de conhecer a luta do outro, muitas vezes não temos o conhecimento necessário para.</p>

<p>4) Como você adota a transversalidade do tema (e afins) na sua metodologia de ensino?</p>	<p>4) Eu tenho uma preocupação muito grande com isso. As disciplinas que eu tenho hoje são Direito Tributário e agora, nesse semestre, por uma questão de licença maternidade da professora de final, estou substituindo a professora de Penal, e em Penal possível trabalhar muito bem isso, não é? Eu acredito que a disciplina que eu mais trabalhava era constitucional. Quando dava constitucional, pois ela abre muita oportunidade para a gente falar sobre isso- eu procurava ser muito ousada com esses conteúdos. A outra é tributária. Tributária, a gente não tem tanta liberdade para falar a respeito, mas poderíamos falar sim. Estava mencionando agora na minha aula de Tributário que nem sempre capacidade econômica é sinônimo de capacidade contributiva. Então, às vezes uma família que, por exemplo- se a gente trazer para esse contexto racial- teve poucas oportunidades, tem poucos recursos, claro que vai ser respeitado o princípio da isonomia e a capacidade contributiva dessa família, mas a autoridade administrativa não está ali para analisar se aquela família tem ou não tem condições de pagar o IPTU, por exemplo, de pagar os ICMS de algum produto, de um serviço, de pagar um combustível que tem uma incidência de combustível elevadíssimo. Então uma pessoa que eventualmente seja da comunidade... vamos supor, dentro do contexto do quilombo do Curiaú... uma coisa que é muito comum verificarmos ali é que existem lugares que tem uma família inteira: avó, pai, mãe, neto, sobrinho, irmãos, vivendo numa casa. Se pegar o salário de uma pessoa que eventualmente tem a oportunidade de ganhar 5000 reais, existe uma capacidade econômica que não é equivalente a uma capacidade contributiva, porque quando a gente vai tratar de tributação familiar, aquela capacidade econômica está comprometida. Então o Estado também é muito falho nesse sentido.</p>
<p>5) Você consegue enxergar que o estudo histórico e cultural afro-brasileiro é abordado na sua faculdade? Por quais instrumentos ou formas?</p>	<p>5) É até interessante a pergunta porque ontem eu recebi um e-mail institucional daquele trilhar, aquela volta que a gente precisa responder. Estava falando não sobre estas questões raciais, não estava falando da diversidade, não estava falando se a gente tinha algumas palestras, alguns cursos, alguma coisa que falasse sobre isso aqui na instituição, alguma política institucional local que promovesse o debate a respeito do assunto. Não temos. Não temos em relação à diversidade, não temos em relação à cultura afrodescendente. Temos profissionais LGBTQIA+? Temos. Temos profissionais negros? Temos. Mas não temos debate a respeito da cultura, não temos debate a respeito do racismo, não temos debates a respeito de diversidade. Inclusive, quando é mencionado de realizar projetos sociais, são circunstâncias que são muito esquecidas, vai para a comunidade carente. Mas e o quê mais? Cadê as outras dicas? Como eu sempre falo, é um tema que sempre fica em segundo plano.</p>
<p>6) Você consegue visualizar a manifestação de interesse por parte dos alunos sobre o estudo histórico e cultural afro-brasileiro?</p>	<p>6) Uma pequena parcela dos alunos, sim, mas é uma bem pequena parcela dos alunos. Eles ficam empolgados e aí acaba se tornando motivo de debate, aí sim que o debate acaba envolvendo toda a turma. Mas poucos alunos gostam da análise histórica das culturas. Eu percebo que quando a gente vai conversando sobre isso, que aquela pequena parcela de aluno vai se envolvendo com a conversa, acaba contaminando o restante, digamos assim, no bom sentido, então os outros acabam interagindo muito. São pautas que quando a gente toca, pelo menos nas minhas aulas, eu nunca presenciei nenhum tipo de desrespeito em relação a isso. O que eu presencio é que os alunos passam a interagir muito mais.</p>

<p>7) Na sua percepção, os alunos consideram importante e conseguem compreender a real finalidade do estudo da temática?</p> <p>8) Você sabe como essa temática é tratada no PPC (plano pedagógico de curso) da sua faculdade?</p>	<p>7) Alguns, sim. Outros ficam com aquela cara de “nossa, que chato” ..., mas alguns, sim, eu diria que um bom número, inclusive.</p> <p>8) Olha, eu vou ser muito sincera, o PPC é enorme, eu o li até a metade. Não vi em nenhum momento mencionar sobre isso. Vi sobre muitas questões estruturais de conteúdo na perspectiva da análise do MEC, enfim, mas em nenhum momento, pelo menos até a parte que eu li u vi, mencionar sobre isso.</p>
<p>Bloco 6 - Visão de futuro (expectativas, desejos, sonhos, utopias) da sociedade</p>	
<p>1) Quais as suas expectativas, desejos e sonhos para o seu futuro e o futuro em sociedade?</p>	<p>- PROFESSOR 1 (NEGRO):</p> <p>1) Igualdade! Igualdade eu acho fundamental, né?! Em todos os aspectos, isso iria diminuir as desigualdades, torna uma sociedade mais livre, eu vejo que a igualdade é um valor que poderia assentar os valores da nossa sociedade.</p>
<p>1) Quais as suas expectativas, desejos e sonhos para o seu futuro e o futuro em sociedade?</p>	<p>- PROFESSOR 2 (NEGRO):</p> <p>1) O meu futuro é algo bem específico, não é?! Então assim, hoje eu sou formado em Direito. Pretendo continuar a docência porque acredito que possa fazer a diferença nela. Hoje iniciei um novo curso superior que é a Pedagogia para atrelá-la ao Direito. Entendo que eu também posso fazer uma diferença lá na educação de base, eu quero isso para mim. E sobre o futuro da sociedade, eu ainda visualizo... não acho que é utopia a gente fazer uma revolução na educação e aí quero fazer parte disso, por isso estou me instrumentalizando para isso.</p>
<p>1) Quais as suas expectativas, desejos e sonhos para o seu futuro e o futuro em sociedade?</p>	<p>- PROFESSOR 3 (BRANCO):</p> <p>1) Particularmente, é amor. Eu já passei, como falei anteriormente, em 4 concursos públicos. Não me vejo mais, hoje, trabalhando dinheiro. Hoje eu advogo, sou feliz assim. Talvez o encargocarreira que me faça desistir, se eu mudar de plano seria, a magistratura mais os outros cargos de promotor de professor hoje não fazem parte da minha vontade, não fazem parte dos meus planos, porém eu não descarto mais realização pessoal mesmo é a magistratura todo estadual. Federal em cópia da pergunta pro futuro da sociedade por foto da sociedade é importante fazer a está trabalhar isso né ser importante trabalhar com isso principalmente na carreira que eu quero que eu queira exercer que seja a gente se fode juiz trabalhar justamente nessa a tentativa de julgamento demais</p>

<p>1) Quais as suas expectativas, desejos e sonhos para o seu futuro e o futuro em sociedade?</p>	<p>- PROFESSOR 4 (BRANCO):</p> <p>1) Bom, quando penso nas melhorias, eu penso nas minorias, porque as “ditas minorias”, como você mesmo falou que o percentual negro da população é muito maior... então é até engraçado quando falam dos direitos da minoria, de uma população que não é minoria no Brasil. Mas quando eu penso nas mudanças, eu penso no contexto em que eu estou inserida, que é o dito “minorias”, então eu penso, que, por exemplo, que eu e a Fulana possamos dormir casadas sabendo que eventualmente amanhã não poderá surgir uma lei que venha eventualmente simplesmente prejudicar todos os direitos que a gente lutou para ter até hoje. Penso que os meus filhos estejam inseridos no contexto social de crianças que não são ricas, mas são privilegiadas e que tenham as mesmas oportunidades das pessoas que são menos privilegiadas. Também tenho a expectativa de que, quando eu inserir os meus em uma escola, que não tenham só pessoas brancas, embora eles sejam brancos. De que quando daqui a alguns anos -já trazendo desejo mais a longo prazo- essas diferenças que existem e essas discriminações institucionais, inclusive deixem de existir, e que quando a gente trabalhe debates em sala de aula, debates na instituição não sejam meramente debates para cumprir metas que o MEC exige, mas para que a gente veja de fato um retorno social que é o que se espera do nível superior e da educação. Então eu espero que no contexto racial, a gente tenha realmente muitas mudanças, aproveitando o ano eleitoral para que a gente consiga ter no Congresso Nacional pessoas que realmente estejam comprometidas com a mudança... e do contexto pessoal, mais igualdade, mais respeito, mais isonomia.</p>
--	--

Fonte: Elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

7.1 Relato do perfil do participante

PROFESSOR 1 (NEGRO)

Possui formações em Sociologia pela Universidade Federal do Amapá e Mestrado em Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará, atualmente cursa direito. Oriunda de uma família em que a mãe sempre chefiou a família. Sua mãe era professora do ensino infantil e fez com que os filhos se formassem em escola pública, tanto o ensino fundamental, quanto o médio e o superior.

Filha de uma mãe branca, de família materna com muitos preconceitos raciais, por ter tido um pai preto e pobre. Cresceu dentro de uma família onde a mãe era filha de Portugueses e seu pai Negro, posteriormente seus pais se separaram. Nos dias atuais, conseguiu enxergar claramente que recebia tratamento diferenciado por parte da sua família materna, comenta:

“Bom, eu vejo que a minha infância, hoje, as questões ficam muito claras de nascer, crescer dentro de uma família onde a minha mãe era filha de

Portugueses e meu pai Negro, e depois a minha mãe separada. Hoje, eu vejo claramente como que era esse tratamento, como que era dado familiarmente, na minha infância. A gente era o último a ser convidado pra comer... Porque na época eu não tinha compreensão, achava aquilo tudo naturalizado, que tudo era normal, mas tinha uma questão muito... do próprio racismo dos meus avós de não aceitarem a mamãe ter tido filhos pretos, ter tido se casado com preto, ter sido abandonada por preto e foi assim, uma infância de muito trauma, que hoje eu vejo, depois das muitas leituras ficou muito claro como isso era dividido e isso era uma questão mesmo racial que na época era posta nas nossas relações afetivas, onde eu não consigo ter memória afetiva dos meus avós, justamente por essa questão (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Quando criança, era a última a ser convidada para comer a mesa, em decorrência do racismo dos seus avós maternos, pois não aceitavam que a filha havia tido filhos pretos, ter se casado com preto, ter sido abandonada por preto! Identifica que teve uma infância de muitos traumas, que hoje, depois das muitas leituras ficou clara sua percepção de como era excluída e tratada de forma discriminatória devido a sua identidade racial que, na época, não era algo falado, mas era demonstrado no convívio familiar. Por conseguinte, hoje, quando indagada sobre a questão, não consegue expor ou ter memória afetiva dos seus avós, justamente por essas situações.

Ao se tornar adulta e professora, por ter sofrido o racismo na pele, estudou e se capacitou sobre a temática, com várias especializações sobre o tema, inclusive, objeto de estudo do seu mestrado.

Em minha percepção subjetiva, ao entrevistar, transcrever e citar a entrevista aqui apresentada, identifico na pesquisa uma mulher negra que enfrenta o racismo e expressa uma série de emoções, como mágoa, tristeza, frustração, decepção, ansiedade e até mesmo sentimentos de inadequação. A experiência de uma mulher negra ao ser discriminada é profundamente impactante e pode desencadear uma série de emoções complexas. A discriminação racial é um fenômeno enraizado em preconceitos históricos e estruturas de poder desigual, o que torna o seu impacto particularmente doloroso.

No entanto, apesar dessas emoções negativas, muitas mulheres negras também encontram força e resiliência em meio à discriminação. Elas se levantam, lutam por seus direitos e se unem em busca de igualdade e justiça. A experiência de ser discriminada pode fortalecer a determinação dessas mulheres em desafiar as estruturas de poder opressivas e promover a mudança, como foi trazido aqui na presente entrevista.

PROFESSOR 2 (NEGRO)

O participante da entrevista se identifica como negro. Tem mais de 30 anos. Possui formação em Direito e pós-graduação em Direito do Trabalho e Previdência Social. Iniciou recentemente um segundo nível superior em Pedagogia.

Nascido em uma família de mãe e pais negros, pobres. Foi adotado por uma família de melhor poder aquisitivo e foi criado em uma cidade que o apresentou a um mundo diferente do que é agora. Foi criado em uma cidade operária e na sua cidade era tudo muito bonito, tudo muito perfeito, então cresceu naquela localidade, relata:

“Bom, minha trajetória de vida começa em 17/01/1991, quando eu nasci, obviamente. Fui adotado. Nasci em uma família de mãe e pais negros, pobres, mas fui adotado por uma família de melhor poder aquisitivo e então fui criado em uma cidade na qual me apresentou um mundo diferente do que era fora. Fui criado numa cidade operária que se chama Monte Dourado. Na minha cidade era tudo muito bonito, tudo muito perfeito, então cresci ali. Eu escolhi o curso de Direito... na verdade eu não costumo dizer que eu escolhi o Direito, o Direito me escolheu desde a infância quando eu questionava os meus pais, eu dizia que tal coisa era injusta e meu pai dizia assim: “Menino, tu vai ser advogado”... Eu não sabia o que era isso. E eu sempre fui muito questionador, inclusive com relação à religião, por exemplo, quando eu questionava alguma coisa sobre Santos, o meu pai dizia: “Tu és muito questionador, isso é positivo e tudo mais”. Enfim, cresci, quis fazer História, quis fazer Pedagogia, quis fazer Psicologia, prestei o vestibular para Enfermagem, passei também, mas optei por não fazer. Fiz aqui na instituição onde eu trabalho, para Fonoaudiologia, incentivado por pessoas também do meu ciclo. Mas acabou que eu não quis, tinha a opção de trocar por Direito e troquei por Direito e ali eu me encontrei dentro do que eu acreditava... entender o que era justiça. Eu comecei a entender os argumentos do meu pai, na verdade, as afirmações dele dizendo: “Você vai ser advogado, você é questionador”... Eu me senti à vontade no curso direito por conta disso. Bom, resumidamente é isso (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Escolheu o curso de Direito. Na verdade, não costumava dizer que escolheu o Direito, o Direito o escolheu desde a sua infância quando questionava os seus pais, dizendo que tal coisa era injusta e seu pai respondia: “menino, tu vais ser advogado”! E ele nem sabia o que era ser um advogado. Sempre foi muito questionador, e inclusive, com relação à religião, por exemplo, quando questionava alguma coisa sobre Santo, o pai dizia: “tu és muito questionador, isso é positivo e tudo mais”.

Ao crescer, queria fazer História, Pedagogia, Psicologia, chegando a prestar o vestibular para Enfermagem, e mesmo passando, optou por não fazer. Fez na instituição a qual trabalha, para Fonoaudiologia, incentivado por pessoas, que também eram do seu ciclo. Porém, acabou que não quis e tinha a opção de trocar por Direito,

e trocou. A partir de então, se encontrou dentro do que acreditava entender o que era justiça.

Quando se formou, passou a ter a ideia fixa de que seria advogado somente, que passaria um tempo advogando, que prestaria concurso. Pensa ser muito comum todo mundo ter isso em mente, então se sentiu contaminado por essa ideia de ser concurseiro, ficando 8 anos advogando.

Na advocacia começou a perceber ainda mais aquela ideia de que precisava ajudar as pessoas, então dos 8 anos que ficou somente advogando, advogou mais “pro bono” do que com honorários, por entender a diferença de condição financeira das pessoas. Por saber que tinha potencialidade de ajudar e por existir toda uma questão de formação cristã que o incentivava à caridade. Foi convidado para lecionar em uma escola profissionalizante, a qual lecionou Ética e Legislação Básica do Trabalho. No dia em que saiu do primeiro dia de aula, pensou: “é isso que eu quero, é aqui que eu vou fazer diferença, é aqui que eu posso fazer diferença!”.

A partir de então, começou a investir na carreira docente. Voltou a fazer pós-graduação para que pudesse lecionar em instituições de nível superior, finalizou e foi contratado por uma instituição no período de pandemia. Encara como sendo difícil, complicado, mas segue na docência até então.

Se declara negro, já sofreu preconceitos, mas busca se aprofundar ainda mais sobre o tema, pois acredita que apesar da sabedoria de vida sobre o racismo, ele vai muito além, com vários modos diversos de se praticar.

Partindo para a percepção subjetiva da entrevistadora, identifico que a sociedade frequentemente associa a cor da pele a uma série de estereótipos e preconceitos, tornando a vida dos indivíduos negros um desafio constante. No entanto, nem todas as histórias são marcadas por dificuldades extremas. Fazendo alusão ao exposto pela entrevista, se percebe que, desde cedo, seus pais lhe ensinaram a importância da educação e do respeito.

Ao chegar à idade adulta, ingressou em uma faculdade particular, por ter pais com condições financeiras. Sua dedicação e habilidades abriram portas para oportunidades de carreira promissoras. Ele foi reconhecido por seu talento e competência, independentemente de sua cor de pele. Embora as experiências de discriminação racial existam em sua vida, ele construiu uma base sólida de reconhecimento da sua própria identidade.

Ouso dizer que, o entrevistado, na sua realidade, prova que a cor da pele não define o destino de uma pessoa e que é possível conquistar sucesso e felicidade, independentemente das adversidades enfrentadas. Sua jornada nos lembra que a luta contra o preconceito é constante, mas que cada indivíduo tem o poder de reescrever sua própria história.

PROFESSOR 3 (BRANCO)

Possui mais de 30 anos e é mestrando. Pai de duas filhas que moram com a mãe. Filho de pais separados desde quando tinha 14 anos, mas seus pais sempre foram muito presentes na sua educação em todos os aspectos, expõe:

“Eu sou filho de pais separados desde quando eu tinha 14 anos, mas todos os dois sempre foram muito presentes na minha educação em todos os aspectos. A partir dos meus 14 anos a minha mãe já se juntou com outra pessoa, já casou de novo, e posteriormente meu pai também casou. Sempre tive uma boa relação com todo mundo, meu padrasto, madrasta. A minha mãe faleceu há 3 anos, há exatos 3 anos e 2 meses hoje... e foi um momento bastante difícil, como todo mundo deve saber, imaginar como seja... Mas o que eu fico mais alegre é porque ela conseguiu me ver graduando. Eu tenho 4 pós-graduações, ela conseguiu acompanhar minhas 4 pós-graduações, só o mestrado que ela já não estava mais presente fisicamente. A aparição deles na minha área educacional é total mérito deles. Meu pai já foi concursado, apesar de que ele já era concursado. Ele é aposentado, só que ele continuou a fazer concurso... ele já foi pró-reitor do IFAP no trabalho na área de licitação. Então, ele é aposentado e concursado. Eu nunca tive essa pretensão, apesar de eu ter passado em 4 concursos: concurso da Polícia Militar do Estado do Amapá, Caixa Econômica Federal que eu trabalhei durante três anos, no INSS, no SENAC, e ainda teve a prova da OAB também que não deixa de ser um concurso, a gente só não tem concorrentes, mas a dificuldade é equiparada, talvez, a um concurso público também” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

A partir dos seus 14 anos sua mãe se relacionou com outra pessoa, e posteriormente seu pai também se casou. Sempre teve uma boa relação com todos: padrasto, madrasta. A mãe havia falecido há 3 anos, “há exatos 3 anos e 2 meses hoje”, e foi um momento bastante difícil, como todo mundo deve imaginar como seja, mas o alegrava o fato de ela ter conseguido o ver graduado. Apresenta muita sensibilidade ao falar da perda da sua mãe.

Possui 4 pós-graduações, e identifica que sua carreira nos estudos é total mérito dos seus pais. Seu pai já foi concursado, apesar de ele já ser concursado. Hoje, seu pai é aposentado, só que ele continuou a fazer concurso público. Ele nunca teve essa pretensão, apesar de ter passado em 4 concursos: concurso da Polícia Militar

do Estado do Amapá, Caixa Econômica Federal que trabalhou durante três anos, no INSS, no SENAC, e ainda teve a prova da OAB que considera um concurso.

Se considera plenamente apto para trabalhar história e cultura afro-brasileira dentro da graduação de direito por já ter ministrado a disciplina de História do Direito e se sente confortável e qualificado para trabalhar essas questões.

Entrando na percepção da entrevistadora, visualizo que, como homem branco, cresceu em um ambiente “privilegiado”, onde a cor de pele nunca foi motivo de discriminação ou obstáculo para alcançar seus objetivos. Entende que, estudos bibliográficos gerais são suficientes para o habilitar a ensinar sobre história e cultura afro-brasileira dentro da graduação de direito. Percebo que, falta nas respostas a percepção do que a identidade representa, a espécie da falta de percepção do homem branco em relação ao racismo.

Destaco que a falta de percepção não é uma característica inerente a todos os homens brancos, mas sim uma tendência observada em alguns indivíduos. Reconhecer essa falta de percepção é fundamental para iniciar um diálogo construtivo e promover a conscientização sobre as questões raciais. É necessário que os homens brancos estejam dispostos a ouvir, aprender e se engajar ativamente na luta contra o racismo.

PROFESSOR 4 (BRANCO)

Possui mais de 30 anos de idade, graduada em Direito e possui pós-graduação em Direito Processual Civil, e está pós-graduando em Direito Tributário pela PUC do Rio Grande do Sul e está na docência a mais de 3 anos, e conta sobre sua trajetória:

“Bom, eu tenho até conversando sobre isso com as aulas inaugurais e as palestras que eu tenho promovido aqui na Faculdade a pedido da coordenação. O que me fez começar Direito foi não querer Medicina. A minha família, praticamente desde que eu era criança, meio que determinou que eu faria Medicina e investiram muito na minha educação nesse sentido, mas nem na época e nem hoje eu me identificava com o curso, e aí, diante disso, eu pensei que seria melhor aceito pela família, senão Medicina, porque a gente sempre viveu culturalmente que os 2 melhores cursos é Direito ou Medicina. Então foi muito pela fuga da Medicina, mas eu acabei me encontrando no curso, me apaixonei muito pelo curso e sempre que me perguntam o que eu faria se não fosse Direito, eu não consigo nem responder porque eu sou realmente uma pessoa muito satisfeita com a minha área” (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Sua família, praticamente desde que era criança, determinou que teria que cursar Medicina e investiram muito na sua educação nesse sentido, mas nem na época e nem hoje se identificava com o curso, a partir disso, pensou que seria mais bem aceito pela família, Direito ou Medicina. Então, muito pela fuga da Medicina, acabou cursando Direito e acabou se encontrando no curso, se tornando uma pessoa muito satisfeita com a área.

Reconhece que, possuiu privilégios enquanto criança e adolescente e que sempre teve boas condições financeiras. Ao entrar na fase adulta, se deparou com a descriminalização social em decorrência de sua orientação sexual. A partir de então, passou a destinar olhares mais humanizados aos problemas sociais, pois também passou a sofrer represálias, não por racismo, mas por discriminação.

Em decorrência de uma vivência e experiência social, por ser “diferente”, demonstra ter mais interesse por pautas mais sensíveis, como, por exemplo, o racismo. Identificando sua existência, presenciando, por algumas vezes alguns episódios, mas ainda assim, se sente sem legitimidade para falar sobre.

Identificando a percepção da entrevistadora, observo que, apesar de a entrevistada nunca ter experimentado o racismo, reconhece a importância de compreender e combater essa forma de opressão. Ao confrontar essa falta de experiência direta, mas sofrer preconceito e descriminalização por identidade sexual, tem um olhar mais humanizado que busca compreender as histórias e os relatos de discriminação e injustiça que essas pessoas enfrentam, desenvolvendo empatia genuína e solidariedade. Embora não vivencie o racismo de forma pessoal, compreende que precisa se comprometer a ser uma aliada, apoiadora de movimentos antirracistas e trabalhar para desconstruir os preconceitos arraigados na sociedade.

7.2 Interpretação dos dados obtidos

Observou-se que, no decorrer da construção da presente dissertação, nos deparamos com muitas pautas sociais a serem discutidas, não só no ensino jurídico, mas na sociedade como um todo. Dentre essas, destacamos aquelas que foram apontadas como viés de condução do presente estudo, que se deu como questionamentos iniciais, mas, jamais será uma temática finalizada, e - tudo o que aqui foi posto - jamais teria o condão de ser absorvido como verdade absoluta.

Aponta-se alguns critérios que trazemos em discussão aqui, sobre a técnica da pesquisa utilizada, a entrevista semiestruturada. Como apresentado no capítulo anterior, exibimos uma visão subjetiva do ensino jurídico em Macapá/Amapá sobre a história e cultura afro-brasileira, partindo do ponto de vista de cada professor entrevistado, nesse sentido, trazemos aqui as possíveis interpretações dos resultados sobre alguns pontos levantados, tais como: o perfil da formação do professor de direito, sua atuação técnica, as características do curso de direito, ensino e aprendizagem, atuação das instituições de ensino.

Partindo ainda do critério da subjetividade, baseada na percepção do professor de direito sobre o ensino jurídico relacionado com a história e cultura afro-brasileira, fizemos a exposição das entrevistas completas de 4 professores, sendo 2 autodeclarados brancos e 2 negros. O intuito foi realizar uma análise mais sensível de suas percepções, considerando seu histórico de vida, contexto familiar, condições sociais, econômicas e financeiras e identidade quanto sua etnia.

Destacamos inicialmente, a construção cultural elitizada em torno do curso de direito, essa enraizada percepção tem sido um tema de preocupação e crítica há bastante tempo. A percepção geral é que o curso de direito é frequentemente associado ao status social e ao privilégio, criando uma barreira de acesso para aqueles que não possuem os recursos financeiros ou conexões necessárias para ingressar nessa área.

Uma das principais críticas é a ênfase excessiva dada às faculdades de direito renomadas e de alto custo, que muitas vezes estão concentradas em grandes centros urbanos. Essas instituições privilegiam os estudantes que podem pagar mensalidades elevadas, excluindo assim uma parte significativa da população que deseja seguir uma carreira jurídica, mas não pode arcar com os altos custos.

Além disso, o currículo do curso de direito muitas vezes reflete uma visão elitizada do sistema jurídico, com foco predominante nas áreas corporativas e de direito privado. Temas como direitos humanos, direito ambiental e justiça social podem ser deixados em segundo plano, reforçando a ideia de que o campo jurídico é voltado apenas para os interesses da elite.

Outro aspecto crítico é a baixa representatividade de grupos tidos como “marginalizados” dentro do curso de direito. Mulheres, pessoas negras, LGBTQIA+ e outras minorias são sub-representadas nas salas de aula e na “sociedade jurídica”.

Isso resulta em perspectivas limitadas e falta de diversidade nas discussões e decisões jurídicas, perpetuando desigualdades e injustiças estruturais.

Para combater essa construção cultural elitizada, é necessário repensar o acesso ao curso de direito, além disso, é fundamental ampliar o currículo para abranger uma variedade de áreas jurídicas, incluindo aquelas que visam promover a igualdade e a justiça social. Também é crucial promover a diversidade e a representatividade nos espaços jurídicos, isso contribuirá para uma compreensão mais abrangente e sensível das questões jurídicas, resultando em um sistema mais equitativo e acessível para todos.

Em suma, a construção cultural elitizada do curso de direito é um problema que precisa ser abordado de forma crítica. A promoção da igualdade de acesso, o repensar do currículo e a valorização da diversidade são passos importantes para tornar o campo jurídico mais inclusivo e socialmente responsável. Somente assim poderemos alcançar uma justiça verdadeiramente igualitária para todos os membros da sociedade.

Outro ponto destacado aqui e muito falado nas entrevistas pelos professores, foi sobre a falta de qualificação dos professores de Direito, para a abordagem da história e cultura afro-brasileira em suas aulas, uma verdadeira problemática que merece uma análise crítica. Ao longo dos anos, o Brasil tem enfrentado desafios significativos no que diz respeito à inclusão e ao reconhecimento da diversidade cultural do país. No entanto, o ensino do Direito, muitas vezes, negligência a importância da história e cultura afro-brasileira, perpetuando assim uma lacuna prejudicial no conhecimento dos estudantes.

Ressalto aqui que, a falta da capacitação técnica do professor direito se dá desde a formação inicial educacional, pois é um problema que persiste na estrutura socioeducacional do país e merece um tratamento emergencial. Ao negligenciar a contribuição fundamental da população afrodescendente para a construção do Brasil, privamos nossos estudantes de uma compreensão completa e precisa de nossa identidade nacional. No entanto, muitas vezes ela é relegada a um papel secundário nos currículos escolares, ou até mesmo ignorada completamente.

No entanto, a ausência de qualificação nesse sentido cria barreiras para o pleno entendimento dos estudantes sobre a realidade e os desafios enfrentados pela população afro-brasileira. A falta de conhecimento acerca da contribuição cultural e

histórica desses grupos pode levar a uma abordagem jurídica limitada e, em alguns casos, perpetuar estereótipos e preconceitos.

Além disso, a falta de diversidade entre os próprios docentes de Direito também pode ser apontada como um fator que contribui para essa lacuna educacional. A presença de professores afrodescendentes e de outras origens étnico-raciais no corpo docente seria uma maneira eficaz de trazer perspectivas diferentes e enriquecer o ensino jurídico.

A conscientização e o engajamento dos estudantes também desempenham um papel fundamental nesse processo. É necessário que eles demandem uma formação mais completa, questionando a ausência de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e exigindo uma abordagem mais inclusiva e diversificada em suas salas de aula.

A falta de qualificação dos professores de Direito em ensinar sobre história e cultura afro-brasileira é um problema que precisa ser enfrentado. A inclusão desses temas no currículo e a capacitação adequada dos docentes são passos essenciais para a construção de uma formação jurídica mais abrangente, sendo fundamental que os professores de Direito estejam aptos a abordar questões relacionadas à história e cultura afro-brasileira, pois esses temas são intrinsecamente conectados ao sistema jurídico sensível e à sociedade como um todo.

Destacamos que, falta também a compreensão do professor de direito não só sobre a temática da história e cultura afro-brasileira, como também o desconhecimento de como foi regulamentada sua inclusão no curso direito, a Resolução nº 05/2018, do Ministério da Educação aqui abordada, regulamenta a obrigatoriedade da inserção do conteúdo de forma transversal. Abro aqui um parêntese de que, apenas um professor citou a transversalidade, os demais não manifestaram o conhecimento de tal prática.

Ressaltamos que, a transversalidade no ensino superior refere-se à abordagem que integra diferentes áreas de conhecimento, habilidades e perspectivas em um currículo universitário, buscando romper com a estrutura tradicional de ensino baseada em disciplinas isoladas, promovendo a interdisciplinaridade e a conexão entre os diferentes campos de estudo. Através da transversalidade, os estudantes são encorajados a desenvolver uma compreensão mais ampla e holística do

conhecimento, aplicando conceitos de diversas áreas para resolver problemas do mundo real.

A transversalidade da história e cultura afro-brasileira no ensino jurídico é um caminho necessário para a construção de uma formação mais inclusiva, sensível e comprometida com a justiça social. A incorporação desses elementos proporcionaria uma compreensão mais abrangente do Direito, considerando as desigualdades e violações de direitos que afetam a população negra. É fundamental que as instituições de ensino jurídico assumam o compromisso de promover essa transformação, preparando profissionais conscientes de sua responsabilidade em construir uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos.

Pegando o viés do parágrafo anterior, apontamos outra crítica realizada por parte de todos os professores entrevistados - a falta de atuação das faculdades de direito no ensino da história e cultura afro-brasileira. Assim, a falta de atuação das faculdades de Direito em relação à história e cultura afro-brasileira, aliada à sua ausência nos planos pedagógicos dos cursos, é uma lacuna preocupante que merece uma avaliação crítica e urgente.

Nesse contexto, o papel das instituições de ensino superior, e especificamente das faculdades de Direito, é fundamental para promover a equidade, a justiça e a conscientização sobre a rica contribuição cultural afro-brasileira e a falta de atuação das faculdades de Direito em relação à história e cultura afro-brasileira, bem como sua ausência nos planos pedagógicos de curso, é um problema que exige uma resposta imediata e urgente.

Uma pauta sensível aqui apresentada foi a percepção de como o professor negro vislumbra a história e cultura afro-brasileira, sua dimensão, importância e resistência de ser debatida e como o professor branco expõe sua percepção. Sobre o quadro apresentado com as entrevistas ressaltamos alguns aspectos. Na fala dos professores negros é lamentável constatar que, enfrentamos a persistência do racismo, que silencia e oprime a voz da pessoa preta que busca falar sobre sua própria história e cultura.

A pessoa preta que se dedica a falar sobre a história e cultura afro-brasileira enfrenta obstáculos significativos. O racismo estrutural enraizado em nossa sociedade ignora e desvaloriza suas contribuições. O conhecimento produzido por esses

indivíduos muitas vezes é subestimado e desacreditado, privando a sociedade de uma compreensão mais profunda e precisa de sua própria história.

Ademais, nas falas apresentadas dos professores negros, aduzimos que o racismo também se manifesta em formas sutis, como o silenciamento e a exclusão. A pessoa preta é frequentemente interrompida, ignorada ou desacreditada ao falar sobre sua própria experiência e conhecimento. Além disso, nas percepções apresentadas pelos entrevistados pretos, a pessoa preta que busca se afirmar como especialista em história e cultura afro-brasileira muitas vezes enfrenta resistência e hostilidade, como se o movimento de negação do racismo tentasse silenciar aqueles que ousam desafiar a narrativa hegemônica, rejeitando seu conhecimento como "vitimismo" ou "revanchismo". Essa negação obstinada contribui para a perpetuação do racismo e para a "invisibilização" das lutas e conquistas da comunidade negra.

Por outro lado, relatando a visão sobre a história e cultura afro-brasileira pela ótica dos professores autodeclarados brancos, podemos interpretar que a percepção inicial é sobre o racismo unicamente. Alguns podem ter uma compreensão superficial, acreditando que o racismo é um problema do passado e que não afeta diretamente suas vidas. Outros podem reconhecer a existência do racismo, mas podem não estar cientes da extensão dos seus efeitos e das experiências vividas por pessoas racializadas.

O contato com relatos pessoais de discriminação, a ampliação do conhecimento histórico e o diálogo com pessoas racializadas são elementos-chave para esse despertar. De certo modo, os entrevistados brancos reconhecem sua posição privilegiada pelo critério cor da pele, mas também reconhecem que precisam se engajar em um processo de autodescobrimento e reflexão crítica sobre suas próprias atitudes e comportamentos. Isso envolve confrontar preconceitos internalizados, estar aberto a aprender com as experiências de pessoas racializadas e buscar a desconstrução de estereótipos arraigados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como escopo analisar as questões relacionadas ao racismo, etnia, raça e história e cultura afro-brasileira dentro de contextos históricos, sociais e jurídicos no ensino jurídico, em específico, no Município de Macapá, Estado do Amapá, e, dentro de uma perspectiva histórica, política e social, procuramos questionar como o ensino da história e cultura afro-brasileira é inserido na formação do aluno em Direito. Para tanto, procurou-se conhecer as concepções e conceitos dos temas aqui apresentados.

Sabemos que a história é dinâmica e social, portanto, é compreensível que para conviver em meio a essas dicotomias, se fez necessário construir um discurso, assim, tornou-se comum afirmar que o trabalho escravo forneceu as bases para a construção do Brasil, desde o período colonial até próximo do final do Império brasileiro, quando a Lei Áurea libertou os escravos no país. Formalmente, porque a população negra não teve oportunidade, nos planos social e econômico, de se integrar à vida nacional, restando a eles papéis subalternos associados à pobreza material, ao analfabetismo, fazendo do negro liberto um cidadão de segunda categoria.

Essa conjuntura política, social e econômica descrita acima, apresenta intensamente conflitantes os anseios de liberdade entre diferentes setores da sociedade brasileira. É com a independência e a necessidade de emancipação e consolidação do Estado que os Bacharéis (alunos de direito para a pesquisa) vão ter o seu papel de destaque, tanto na reforma das instituições jurídicas como na criação da instância educacional que iria formar a elite responsável pela consolidação do Estado Nacional e pela transformação da sociedade.

Era necessário, depois da independência política, alcançar a independência cultural e, portanto, a questão educacional era prioritária, muito embora não houvesse harmonia entre as posições que priorizavam a alfabetização, os liceus ou os cursos jurídicos. A opção escolhida pela Assembleia Constituinte de 1823 foi a criação de cursos jurídicos.

Por meio da presente pesquisa, foi possível examinar, através das reformas implementadas no curso de Direito desde o seu primeiro curso em 1827, que a maioria dos conteúdos estudados pelos acadêmicos dos cursos jurídicos se restringiam a interpretação e aplicação das normas.

Identificamos que, no início, os que tinham acesso aos cursos eram apenas os herdeiros das famílias mais abastadas. A criação dos cursos foi uma opção política e não teve nenhuma relação com o incentivo à instrução nestas terras, seu objetivo principal era fornecer burocratas ao Estado, colaborando para que a dominação e opressão das classes dominantes permanecesse.

Nesse cenário elitizado e excludente característico do curso de Direito, surge as ideias de Tobias Barreto, um jovem advogado de espírito indômito, que imergiu em um mundo peculiar de culturismo jurídico. Sua devoção ao aprimoramento intelectual e técnico transcendeu os limites convencionais, moldando sua mente com aprofundado conhecimento doutrinário, jurisprudencial, legislativo, e, principalmente social e filosófico. Além disso, Tobias entendia que a excelência no culturismo jurídico não se limitava apenas ao aspecto técnico, ele também valorizava a ética e a responsabilidade social na prática do direito. Sempre comprometido com a justiça e a equidade, ele utilizava sua força intelectual para fomentar mudanças positivas na sociedade.

A partir de então, passamos a colocar em debate os verdadeiros problemas sociais dentro ensino jurídico, a verdadeira realidade da sociedade. No recorte da presente pesquisa, ao aprofundar os estudos nas regulamentações do curso de direito, em especial a Resolução nº 05/2018, do Ministério da Educação, trouxemos uma discussão sobre a história e cultura afro-brasileira a ser inserida no ensino jurídico.

Identificamos que, apesar de todos os avanços legislativos, jurídicos e sociais, ainda o ensino jurídico se desenvolve com escassez social, inclusive, quando traz regulamentação, antes mesmo de empregar o mínimo de conhecimento necessário a ser inserido no processo de inclusão da medida legal, principalmente quando voltamos o olhar ao tema da presente pesquisa – identificamos que não houve um preparo para a inserção da história e cultura afro-brasileira na graduação de direito.

Observamos que, conceitos são misturados ou desconhecidos, como o conceito de racismo, suas características, suas práticas; conceito de raça, de etnia – discussões essas imprescindíveis para serem inseridas e debatidas dentro da história e cultura afro-brasileira e dentro do ensino jurídico.

A necessidade de capacitar professores de Direito para ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira é fundamental para promover uma educação jurídica

mais inclusiva e abrangente, existindo diversas razões pelas quais essa capacitação é crucial.

A primeira, o combate ao racismo estrutural: o ensino sobre história e cultura afro-brasileira possibilita uma compreensão mais profunda das raízes do racismo no Brasil e como ele se reflete nas estruturas jurídicas. Capacitar os professores de Direito nessa temática é uma forma de combater o racismo estrutural presente no sistema jurídico.

A segunda, a promoção da diversidade: ao incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo do Direito, os professores capacitados podem proporcionar uma perspectiva mais ampla e diversificada aos estudantes. Isso ajuda a promover a valorização da diversidade étnico-cultural e a desconstrução de estereótipos negativos.

A terceira, a compreensão dos direitos fundamentais: a história e a cultura afro-brasileira estão intrinsecamente ligadas aos direitos fundamentais, como igualdade racial, liberdade religiosa e combate à discriminação. Capacitar os professores de Direito nessa temática permite uma compreensão mais profunda desses direitos e como eles são aplicados na prática.

A quarta, o empoderamento dos estudantes afrodescendentes: ao incluir a história e a cultura afro-brasileira no ensino jurídico, os professores capacitados contribuem para o empoderamento dos estudantes afrodescendentes, permitindo que eles se vejam representados e valorizados no contexto acadêmico e profissional.

Assim, capacitar os professores de Direito para ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira é uma necessidade essencial para promover uma educação jurídica mais inclusiva, combater o racismo estrutural e fortalecer os direitos fundamentais. Essa abordagem contribui para uma formação mais completa e consciente dos futuros profissionais do Direito.

Identificamos também que, se faz necessário a fomentação urgente de “solução do problema” na base, no processo de construção do indivíduo, na formação humanizada. Implicaria dizer que existe a necessidade em cultivar a consciência sobre a importância do respeito e da valorização da pessoa em todos as suas percepções de valores, identidades, moral, etnia, gênero.

Acreditando que, ao fomentar políticas públicas para formação continuada ou capacitação específica em professores, para adquirir conhecimentos não só jurídicos,

mas também sociais, assim, o professor estará mais preparado para abordar questões sociais, legais e direitos humanos relacionados à população afrodescendente de forma mais precisa e abrangente. Isso permite uma análise mais profunda das injustiças históricas, promovendo uma educação mais inclusiva e consciente. Além disso, a capacitação pode fornecer ao professor ferramentas para discutir e combater o racismo estrutural e promover a igualdade racial na sociedade.

Por fim, a presente pesquisa não se alude em sentido terminativo, deixando muitos mais questionamentos do que um resultado propriamente dito. Talvez, o real sentido da pesquisa seja esse: deixar perguntas, aguçar os “por quês”. Indagar o leitor e expandir horizontes mais críticos sobre o tema. Assim, esperasse que, atinja o intuito da curiosidade a outros leques, a novas pesquisas e ao que novos estudos poderiam contribuir de forma significativa para o ensino jurídico da história e cultura afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Bernadette Siqueira (org.). **História da Filosofia**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004, p. 466.
- ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder**. O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 96.
- ALVES, R. S. **Ensino de história e cultura afro-Brasileira e africana**: da lei ao cotidiano Escolar. Faculdade de Ciências Campus de Bauru, 2007.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Frederico. Do profissional-docente ao docente profissional: a valoração simbólica dos títulos acadêmicos e da experiência docente no campo jurídico brasileiro. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et al (org). **As representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012. 205 p. ISBN: 978-85-8042-360-0.
- APARECIDO, F. D. **A história da população negra no Brasil e os Direitos Humanos: Uma conversa necessária em tempos de intolerância**. Disponível em: https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/download/7687/pdf_158, acesso em: 16 de maio de 2022.
- ASSIS, R. D. **Aplicando a lei 10.639/03 no ensino de história, de acordo com as diretrizes curriculares**. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660898006/html/>, acesso em: 18 de maio de 2022.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARROS, Z. S.; *et al.* **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. 2013.
- BITTAR, Eduardo C. **Estudos sobre Ensino Jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. São Paulo: Atlas, 2006.
- BITTENCOURT, C. M. **Identidade Nacional e ensino de História do Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 222.
- BORGES, E. M. F. **Inclusão da história e da cultura afro-Brasileira e indígena nos currículos da Educação básica e superior**: momento histórico Ímpar. 2015. Disponível em: <https://revistacientifica.facmais.com.br/wp->

content/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf, acesso em 20 de maio de 2022.

BORGES, E. M. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica**. Revista Mestrado em História, v. 12, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2ª edição. 1989, p. 212.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 (Decreto Federal que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI)**. Texto disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>., acesso em: 20 de maio de 2022.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital Pibid nº 02/2009, 24 de setembro de 2009.

BRASIL. **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Brasília: 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004** (Lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES). Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97809/lei10861-04>, acesso em: 20 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005** (Lei que criou o Programa Universidade para Todos - PROUNI). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm, acesso em: 20 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 22 de maio de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF: 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: câmara dos deputados, série legislação, 2014.

BRITO, A. S. S.; GOMES, M P. **O ensino da história e cultura afro – brasileira e africana no currículo escolar**. 2018. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias->

humanas/especializacao-4/805-o-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana-no-curriculo-escolar/file, acesso em: 18 de maio de 2022.

CARNEIRO, SUELI. **Dispositivo da Racialidade. A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** Rio de Janeiro. Editora Schwarcz S.A. 2023.

CARVALHO, R. S. T. **Temática da história da África e da cultura afro-brasileira na formação do pedagogo(a).** 2021. Disponível em: <https://www.revive.com.br/blog/elaine-assolini/tematica-da-historia-da-africa-e-da-cultura-afro-b/>, acesso em: 19 de maio de 2022.

CARVALHO, J. M. de. **Pontos e bordados:** escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.p. 90.

CATANI, A. M.; HENRY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior** (texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>, acesso em: 01 de janeiro de 2022.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In:* CANDAU, Vera M. **Didática crítica e intercultural:** aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAGAS, C.C. Negro: **Uma identidade em Construção.** Dificuldade e Possibilidades. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAGAS, W. F. História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica da Paraíba. **Educação & realidade**, v. 42, p. 79-98, 2017.

CHAVES, A. **A cultura afro-brasileira em foco:** 10 anos da aprovação da lei 10.639/03 e o papel da mídia – um olhar sobre o jornal folha de s. paulo - janeiro de 2003 e 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-imprensa/a-cultura-afro-brasileira-em-foco-10-anos-da-aprovacao-da-lei-10.639-03-e-o-papel-da-midia-2013-um-olhar-sobre-o-jornal-folha-de-s.-paulo-janeiro-de-2003-e-2013>, acesso em: 20 de maio de 2022.

CLARO, R. **Olhar a África: fontes visuais para sala de aula.** São Paulo: Hedra Educação, 2012.

CUNHA JUNIOR, H. **Africanidades e educação:** pensando sobre a inclusão universitária dos afrodescendentes. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2011.

CUNHA JR, H. **A Inclusão da história africana no tempo dos parâmetros curriculares nacionais.** São Paulo: USP, 2007.

CUSTÓDIO, E.S.; CUSTÓDIO, R.I.O.; FOSTER, E.L.S. **O currículo escolar e o desafio da lei 10.639/2003**: as perspectivas de uma educação incluyente.

Disponível em:

<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/2383/2308>, acesso em: 20 de janeiro 2022.

CHAUI, Marilena. **Convite a Filosofia**. 13ª Ed. Editora Ática: São Paulo, 2009, p. 65.

CRISTIANI, Claudio Valentim. **O DIREITO NO BRASIL COLONIAL** In: Lições de História do Direito. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p. 210.

DIAS, E. C.; CECCATTO, A. **Entre teoria e prática: a formação docente e a apropriação da lei 10639/2003 no cotidiano escolar**. *Historia & ensino*, v. 21, n. 2, p. 283-306, 2015.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNANDES, V.B.; SOUZA, M. C. C. C. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade**. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rieb/a/Qxn7Fj4Q5d73gGYsQKHyJ4s/?format=pdf&lang=pt>, acesso em: 01 de maio de 2022.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **A criação dos cursos jurídicos e a concepção de ciência do direito**. In: Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios e criação dos cursos jurídicos no Brasil / coord. Aurélio Wander Bastos Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1978. p. 169.

FERREIRA, R. F. **Afrodscendente: Identidade em Construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Justificativa da Pedagogia do Oprimido**. In FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEBRAN, R.A.G.; LUVIZOTTO, C.K.; POMCIANO, D.D. Proposta curricular de história: considerações acerca da história e da cultura afro-brasileira. **Educação em Revista**, v. 11, n. 02, p. 75-94, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIFE. **Lei que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira completa 15 anos e ainda enfrenta dificuldades de implementação**. 2018. Disponível em: <https://gife.org.br/lei-que-torna-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-completa-15-anos/>, acesso em: 18 de maio de 2022.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 132-154, 2011.

GOMES, Ana Paula Maria Araújo; SÁ, José Ivan Calou de Araújo. A escola do Recife e a sua contribuição científica. Disponível em:
<<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=8ee3592d7d251e3f>> Acesso em 10 de jun. 2023.

GONTIJO, R. **Identidade nacional e ensino de História: Ensino de Historia e Conceitos, temática e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GONZALES, Lélia. **Lugar de Negro** / Lélia Gonzales e Carlos Hasenbalg. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1982.

GOULART, R. S.; MELO, K. R. **A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental.** 2013. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entre-textos/article/view/16035/13888>>. Acesso em 22 de maio de 2022.

GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. **Tirando a Máscara: Ensaio Sobre um Racismo disfarçado.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade Stuart Hall.** 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDMAN, Francisco Foot. **Antigos Modernistas.** In: NOVAES, Adauto (org.). Tempo e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 289.

HESPANHA, Antonio M. **A história do direito na história social.** Lisboa: Livros Horizontes, 1978, p. 33.

HEINZ, Flávio. **Considerações acerca de uma história das elites.** Logos – Revista de divulgação científica, nº 1, maio de 1999, p. 47. vol. 11. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Rio Grande do Sul, 1999.

HOLANDA, S. B. Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995, p. 160.

Interseccionalidade [recurso eletrônico] / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.

LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Altas, 2009.

LIMA, HERMES. **Tobias Barreto (A Época e o Homem) (Em apêndice o Discurso em mangas de camisa com as notas e adições).** COMPANHIA EDITORA NACIONAL. Serie 5.ª BIBLIOTECA BRASILIANA PEDAGÓGICA, Vol. 140 BRASILEIRA, São Paulo e Rio de Janeiro: 1939, p. 118.

LOPES, José Reinaldo Lopes. **O oráculo de Delfos: Conselho Estado e direito no Brasil oitocentista**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 11.

OLIVA, A. R. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVA, A. R. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de Historia (USP)**, n. 161, p. 213-244, 2009.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília; Rio de Janeiro: 2006.

LUGÃO, R. C. *et al.* **Reforma universitária no Brasil: uma análise dos documentos oficiais e da produção científica sobre o REUNI**. Disponível em: http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wpcontent/BD_documentos/coloquio10/167.pdf, acesso em: 10 de março de 2022.

MACHADO NETO, Antonio Luiz. **Teoria pura e teoria geral do direito**. São Paulo: Revista Brasileira de Filosofia, n. 164, 1978. p. 14.

MACIEL, J. F. R. **História do Direito**. 4 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010, p. 144

MARTINS, F. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

MÁRQUES, Fernanda Telles. **Formação jurídica e (trans) formação de professores de Direito nas primeiras décadas do Brasil Império**. Revista Espaço Acadêmico, n. 120, maio, 2011, p.147.

MELLO FILHO, Álvaro. **Selo OAB luta por uma educação que atenda o mercado**. Ordem dos Advogados do Brasil. Conselho Federal. 2011. Disponível em: www.oab.org.br/Util/Print/23179?print=notícia. Acesso em: 01 de julho de 2023.

MERCADANTE, Paulo. **Tobias Barreto e a cultura brasileira**. Paulo Mercadante. In: O pensamento de Tobias Barreto. Colóquio. Lisboa, 4 a 7 de julho de 1990. Universidade Nova de Lisboa: Lisboa, 1991, p. 36-7.

MENDES, Antonio Celso. **Filosofia Jurídica no Brasil**. São Paulo: Ibrasa; Curitiba: Champagnat, 1992, p. 20.

MENEZES, Tobias Barreto. **Estudos de Filosofia**, 2ª ed., São Paulo: Grijalbo, 1977, p. 330.

MUNANGA. Kabengele. **UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RACA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA**. edisciplinas.usp.br, 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 21.06.2023

NUNES, Rizzato. **Manual de Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo, Editora Saraiva, 2009. ISBN 97-8850-220256-6.

OLIVEIRA; M. S. T.; FERREIRA, A. P. R.Souza.; ARAGÃO, W. H. **As tecnologias digitais como prática pedagógica na educação Afro-Brasileira (Lei nº 10.630/2003)**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

OSLEN, A.C.L. **A eficácia dos direitos fundamentais sociais frente à reserva do possível**. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/teste/arqs/cp007711.pdf>, acesso em: 01 de maio de 2022.

PAIVA, C. N. R. S. **Os conteúdos de história e cultura afro- Brasileira, africana e indígena na sala de Aula: os marcos legais**. Universidade estadual da paraíba Centro de humanidades – campus de guarabira Departamento de história Coordenação do curso de história. Guarabira: 2014.

PAIM, Antônio. **PROBLEMÁTICA DO CULTURALISMO**. 2ª EDIÇÃO. Coleção: FILOSOFIA-24. CEFIL EDIPUCRS, Porto Alegre: 1995, p.31

PEREIRA, Nilo. **Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil**. (Documentos Parlamentares), Brasília/Rio de Janeiro: Fundação casa Rui Barbosa, 1977.

PORTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico**. Porto Alegre: S. Fabris, 2003. ISBN 97-8858-827-8456.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre as ações de atualização didático-pedagógica**. Porto: Universidade do Porto Editorial, 2010. ISBN 97-8989-826-515-9.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**, 19ªed., São Paulo: Saraiva, 1999, p. 39-40 **Revista do Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros**. Rio de Janeiro, uno 1 ,1.1, nº 2, abr., mai., jun.de 1862, pp- 49-53. (Edição fac-similar.)

RECK, D. N. Breve história da África e dos africanos e o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas: da historiografia africana à aplicação da Lei 10.639/ 03. **Revista Latino-Americana de História**, Vol. 2, nº. 6, 2013.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. **O SINAES como sistema**. Disponível em http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_6_dez2006/_Est_Artigo2_n6.pdf, acesso em: 20 de março de 2022.

RIBERIO, D. A lei nº 10639/03: limites e perspectivas para a educação das relações étnico-raciais. In: XII congresso nacional de Educação, Paraná, 2015

ROCHA, R. M. de C. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica/ ilustrações de Marcial Ávila**. Belo

Horizonte: Mazza Edições. 2011.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. À Luz Da Lei 10.639/03, Avanços e Desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas. **Revista da ABPN.**, v. 5, n. 11, p. 55-82, 2013.

RODRIGUES, E. N. B. **Percepções dos professores do ensino médio sobre o curso de Formação continuada em história e cultura africana e afro-Brasileira:** entre o discurso e a ação. Universidade Federal do Amapá – Mestrado em desenvolvimento regional, 2015.

RODRIGUES, R. C.; BARBALHO, A. A. A Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena na Rede de Ensino: um estudo sobre a implementação da Lei Nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v 06, n. 17, 2016.

Rumo a um feminismo descolonial [recurso eletrônico] / María Lugones; tradução Juliana Watson e Tatiana Nascimento. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 935-952, setembro-dezembro/2014.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Santa Catarina: Secretaria de Estado de Santa Catarina, 2014.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. Benzi. **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª Ed. São Paulo: Global; Brasília, 2004.

SILVA, G. A. **Identificando a cultura afro-brasileira e africana:** Patrimônio imaterial e patrimônio material. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/identificando-a-cultura>, acesso em: 20 de maio de 2022.

SILVA, Edilza Maria. **Aspectos do positivismo em Machado de Assis.** 2009. 86 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009, p.28.

SPELLER, P. ROHL, F., MENEGHEL, S. M. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964por.pdf>, acesso em: 10 de maio de 2022.

SCHWARZ, Roberto. **“As Idéias Fora do Lugar”.** Cadernos Cebrap. São Paulo, n.3,1973, p. 153-159.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições, e questão racial no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p.174.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 121.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, SP: Salta, 2015, p.53.

VEIGA, Ima P.A. **Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência**. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIDEIRA, Susana Antas. **Liberalismo e questão social em Portugal no século XIX: contributo para a História dos Direitos Sociais**. Editora: Alameda da Universidade: Lisboa, 2016, p.700.

VIEIRA, C. B. **A questão racial e a cultura afro-brasileira**: Um estudo acerca dos livros didáticos. Universidade de Brasília: 2020.

VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República: Momentos Decisivos**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 26-27.

XAVIER, A. R. **A Legislação e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: desafios e perspectivas**. 2015. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-135/a-legislacao-e-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana-desafios-e-perspectivas/>, acesso em: 22 de maio de 2022.

WITTMANN, L. T.; *et al.* **Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena**: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/download/36102/19086/>, acesso em: 18 de maio de 2022.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2003, p.68.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.