



**Universidade de Brasília
Faculdade de Direito**

FERNANDA PEREIRA DA SILVA

Educação Jurídica Antirracista e a experiência na “PAD” de Direito e Relações Raciais

**BRASÍLIA - DF
AGOSTO/2024.**



Universidade de Brasília
Faculdade de Direito

FERNANDA PEREIRA DA SILVA

Educação Jurídica Antirracista e a experiência na “PAD” de Direito e Relações Raciais

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Direito da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Direito.

Professora Orientadora: Carla Beatriz de Almeida

BRASÍLIA - DF
AGOSTO/2024

CIP - Catalogação na Publicação

PS586e Pereira da Silva, Fernanda.
Educação Jurídica Antirracista e a experiência na "PAD" de
Direito e Relações Raciais / Fernanda Pereira da Silva;
orientador Carla Beatriz de Almeida. -- Brasília, 2024.
75 p.

Monografia (Graduação - Direito) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Racismo. 2. Educação Jurídica. 3. Faculdade de Direito
da Universidade de Brasília. I. de Almeida, Carla Beatriz ,
orient. II. Título.



**Universidade de Brasília
Faculdade de Direito**

Educação Jurídica Antirracista e a experiência na “PAD” de Direito e Relações Raciais

Fernanda Pereira da Silva

Banca:

Orientadora: Ma. Carla Beatriz de Almeida (UnB)

Examinadora 1: Ma. Carla Beatriz de Almeida (UnB)-Presidenta

Examinadora 2: Me. Arthur Arede (UnB) – Avaliador

Examinadora 3: Ma. Michele Faise de Almeida (UnB) - Avaliadora

Resultado: Aprovado em 30/08/2024.

**Brasília,
AGOSTO/2024.**

Dedico este trabalho à minha mãe,
Eliane Pereira da Silva.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me guiado e protegido até aqui.

Agradeço a minha família, minha mãe, Eliane Pereira da Silva, meu pai, Bráulio Pereira da Silva, aos meus irmãos, Daniela Pereira da Silva, Renato Pereira da Silva, Luciana Pereira da Silva e Bráulio Pereira da Silva Júnior e ao meu namorado Alexandre Rodrigues da Cunha.

Agradeço ao Centro de Convivência Negra - CCN, em especial ao programa AfroAtitude, que foi um espaço no qual pude me empoderar, me fortalecer e desenvolver letramento racial dentro da universidade.

Agradeço a Universidade de Brasília e a Faculdade de Direito da UnB, que foi minha segunda casa ao longo desses 5 anos.

Agradeço a Professora Doutoranda Carla Beatriz de Almeida, por ter me acolhido e me orientado nesta trajetória de escrita.

Agradeço ao Centro Acadêmico de Direito Gestão Esperança, aos meus colegas de luta pela educação e permanência na UnB.

Por fim, agradeço ao PET Direito, que me proporcionou uma formação ainda mais completa e enriquecedora. Através deste grupo, convivi com estudantes brilhantes que engrandeceram a minha formação.

RESUMO

Este trabalho explora como a Educação Jurídica no Brasil se mantém desconectada da realidade social, especialmente no que diz respeito às políticas de inclusão de estudantes de minorias raciais. O racismo, profundamente enraizado na formação histórica do Brasil, permeia as instituições, incluindo as universidades, que apesar de contarem com docentes qualificados, frequentemente carecem de preparo para abordar as relações raciais em suas práticas pedagógicas. O objetivo deste TCC é refletir sobre o cenário da educação jurídica antirracista, em especial, na disciplina optativa de Direito e Relações Raciais oferecida pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB) como uma iniciativa que promove o pensamento crítico e o ensino das relações raciais no Brasil. A pesquisa é composta por uma revisão bibliográfica sobre racismo estrutural e a formação histórica do Brasil, demonstrando a conexão intrínseca entre esses temas, com uma análise qualitativa da disciplina de Direito e Relações Raciais na UnB. Ao destacar a importância de uma formação jurídica que incorpore o debate racial, este trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre a necessidade de atualização curricular nas faculdades de Direito, visando uma educação mais inclusiva e conectada às realidades sociais do país.

Palavras-chave: Racismo. Educação Jurídica. Antirracismo. Faculdade de Direito. UnB.

ABSTRACT

This study explores how Legal Education in Brazil remains disconnected from social reality, particularly regarding policies for the inclusion of students from racial minorities. Racism, deeply rooted in Brazil's historical formation, permeates institutions, including universities, which, despite having qualified faculty, often lack the preparation to address racial relations in their pedagogical practices. The aim of this thesis is to reflect on the scenario of anti-racist legal education, particularly focusing on the elective course "Law and Racial Relations" offered by the Law School of the University of Brasília (UnB) as an initiative that promotes critical thinking and the teaching of racial relations in Brazil. The research consists of a literature review on structural racism and Brazil's historical formation, demonstrating the intrinsic connection between these themes, along with a qualitative analysis of the "Law and Racial Relations" course at UnB. By highlighting the importance of legal education that incorporates racial debate, this study seeks to contribute to the reflection on the need for curricular updates in law schools, aiming for a more inclusive education that is connected to the social realities of the country.

Keywords: Racism. Legal Education. Anti-racism. Law school. UnB.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Servidores Efetivos UnB: Tipo de Vínculo. Ano 2023.....23

Tabela 2 - Servidores Efetivos UnB: Gênero. Ano 2023.....23

Tabela 3 - Servidores Efetivos UnB: Cor/ Origem étnica. Ano 2024.....24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF - Ação por Descumprimento de Preceito Fundamental
ADC - Ação Declaratória de Constitucionalidade
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE/UnB - Conselho, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
FCA - Fracionamento do Cargo por Área
FD - Faculdade de Direito
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
INSE - Índice Socioeconômico
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARÉ - Núcleo de Estudos em Cultura Jurídica e Atlântico Negro
MNU - Movimento Negro Unificado
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
PAD - Atualização e Prática do Direito
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPGD - Programa de Pós-Graduação em Direito
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
STF - Supremo Tribunal Federal
TEN - Teatro Experimental do Negro
UnB - Universidade de Brasília
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo 1: O Racismo e suas vertentes.....	14
1.1 Breve história da formação da população brasileira.....	14
1.2 Racismo Individual e institucional	21
1.3 Racismo Estrutural.....	27
1.4 Racismo Acadêmico.....	29
Capítulo 2: Políticas Educacionais e o Antirracismo.....	36
2.1 As Cotas Raciais no Ensino Superior e nos Concursos Públicos.....	36
2.2 A Lei 10.639/2003 e a relevância do letramento racial.....	45
Capítulo 3 A importância do debate racial na Educação Jurídica.....	49
3.1 Ensino Jurídico Tradicional.....	49
3.2 Construção de uma Jurídica Antirracista.....	52
3.2.1. O currículo na Faculdade de Direito da UnB.....	57
3.2.2 A experiência da PAD na Faculdade de Direito da UnB.....	60
Considerações Finais.....	66
Referências.....	68
Anexo.....	72

Introdução

O racismo se constitui como um dos principais marcadores da desigualdade racial no Brasil, refletindo nas mais diversas áreas. A Educação jurídica no Brasil apresenta um distanciamento significativo da realidade social do país. Mesmo com a implementação das cotas raciais, o currículo, o perfil docente e a universidade ainda não se adequaram a esses novos discentes. Este trabalho busca apresentar a temática da Educação Jurídica antirracista a partir da disciplina de “Direito e Relações Raciais” da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB). A pergunta central que guia esta pesquisa é: “O debate racial pode contribuir para repensar o modelo da educação jurídico tradicional?”.

Para responder a essa questão, utilizou-se uma metodologia composta por revisão de literatura e análise qualitativa da disciplina de “Direito e Relações Raciais” oferecida pela FD/UnB. A revisão de literatura permite uma compreensão ampla e aprofundada dos conceitos e debates existentes sobre racismo, antirracismo e suas implicações no campo jurídico. A análise qualitativa, por sua vez, proporciona um olhar detalhado sobre a implementação da disciplina de “Direito e Relações Raciais” na formação dos estudantes de Direito.

Este trabalho está organizado em três capítulos principais. O primeiro capítulo, “O Racismo e Suas Vertentes”, inicia com um breve contexto histórico da população brasileira e explora as diferentes formas de racismo presentes na sociedade brasileira e suas manifestações no campo jurídico. A análise abrange o racismo individual, institucional, estrutural e acadêmico, revelando problemas profundos e persistentes que se manifestam em diversas esferas da vida social e acadêmica, conforme apontado por estudiosos como Silvio Almeida e José Jorge de Carvalho.

O segundo capítulo, “Políticas Educacionais e o Antirracismo”, aborda as políticas públicas e institucionais voltadas para a promoção do antirracismo na educação, com ênfase nas cotas raciais e suas consequências no ensino superior e nos concursos públicos. Este capítulo examina a evolução das políticas de cotas no Brasil, desde a exclusão histórica de negros do sistema educacional até as políticas afirmativas contemporâneas, destacando os avanços e os desafios enfrentados.

O terceiro e último capítulo, “A Importância do Debate Racial no Ensino Jurídico”, discute a relevância e os desafios da inclusão do debate racial no currículo de Direito,

destacando a experiência da disciplina de “Direito e Relações Raciais na UnB” como um estudo de caso. Este capítulo também enfatiza a necessidade de reformular a formação pedagógica dos docentes e adotar metodologias que promovam a justiça racial e a inclusão de diversas perspectivas na educação jurídica.

A análise das deficiências estruturais da educação jurídica no Brasil revela que a abordagem tradicional tem falhado em promover transformações sociais e justiça racial. Para superar essas deficiências, é crucial reformular a formação pedagógica dos docentes, investindo na formação contínua e em metodologias participativas. Transformar a educação jurídica com uma perspectiva antirracista é essencial para construir uma sociedade verdadeiramente justa. Por meio desta pesquisa, espera-se contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel da educação jurídica na promoção da justiça racial e na formação de profissionais de Direito mais conscientes e comprometidos com a transformação social.

Capítulo 1: O Racismo e suas vertentes

Este capítulo propõe explorar e analisar os conceitos de racismo individual, institucional, estrutural e acadêmico, abordando suas interconexões e como se manifestam no contexto brasileiro. O racismo no Brasil, seja em sua forma individual ou institucional, possui raízes históricas e profundas, que vão além de ações isoladas, estando intrinsecamente ligado às estruturas sociais, políticas e econômicas do país. A perpetuação do mito da democracia racial contribuiu para a negação dessas desigualdades, criando uma falsa percepção de igualdade, especialmente entre as elites, como veremos a seguir.

1.1 Breve história da formação da população brasileira

Desde a chegada dos primeiros escravizados africanos ao Brasil em 1530 até a abolição em 1888, ser negro era sinônimo de escravo, enquanto ser branco significava ser livre e cidadão (Prudente, 1988, p. 138). Inclusive, a Constituição Imperial de 1824 não falava abertamente sobre o regime escravocrata, pois objetivava manter uma coerência com os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade herdados do ideário liberal revolucionário de 1789. Embora fosse uma constituição liberal coexistiu com a escravidão que permaneceu em vigor até 1889 (Prudente, 1988, p. 136 - 138).

Segundo Livia Sant'Anna Vaz, todo o texto da Constituição Imperial preconizava a ideia de igualdade formal e no art. 179, XIII, não havia qualquer menção à palavra escravo. Conforme afirma a autora, tal razão se deve ao fato de que os escravizados não eram considerados seres humanos, ao menos no que diz respeito ao *status* de sujeitos de direitos (Vaz, 2022, p. 31-32).

Conforme Eunice Prudente destacou foram quase quatrocentos anos, onde os negros foram tratados como objetos de compra e venda, podendo até serem sujeitos à hipoteca. Os escravos eram considerados bens móveis agrupados junto aos semoventes. Ressalta, ainda, que o escravo podia pertencer a mais de um proprietário, sendo tratado como objeto de condomínio, podendo ser alugado a um dos condôminos ou a terceiros. Com a morte do proprietário, os escravos eram incluídos no acervo hereditário e junto com os demais bens eram distribuídos entre os herdeiros. Os filhos dos escravos eram legalmente chamados de “frutos” ou “aumentos” (Prudente, 1988, p. 137).

Em suas palavras, Eunice Prudente afirmou:

O escravo podia ser alforriado a título oneroso ou gratuito, por carta, testamento ou disposição de lei. Também no ato do batismo o senhor podia declarar livre seu escravo. Com o ato de liberalismo a alforria era condicionada a prazos, cláusulas adjetas, condições. A prestação de serviços era o modo mais utilizado, fosse ao próprio proprietário ou a terceiros por ele indicado durante o lapso de tempo. Todavia as alforrias podiam ser revogadas por ingratidão do liberto para com seu patrono. Vigiam disposições das Ordenações do Reino, Livro IV, Título 63, § 7º, afrontando a Constituição Imperial (art. 7º), porque pela alforria o escravo entrava para o mundo livre. Tornava-se cidadão, brasileiro, entretanto, revogada a alforria, ocorria a reescravização, com a perda dos direitos de cidadão. Ocorre que a Constituição brasileira não previa perda de cidadania nessas condições (Prudente, 1988, p. 137).

Embora o negro escravizado fosse “bem móvel” para o direito civil, no direito penal brasileiro ele era tratado de forma especial, “não para ter sua vida, seu patrimônio protegido, mas para ser mais severamente punido que as pessoas livres” (Prudente, 1988, p. 138).

Assim, a Constituição de 1824 tinha caráter liberal e previa a criação de um Código Civil e Criminal baseado em princípios de justiça e equidade, além de estabelecer a abolição de açoites, tortura, marca de ferro quente e outras penas cruéis. No entanto, o Código Criminal de 1830 impunha penas cruéis aos escravos que resistissem à escravização, desconsiderando as disposições da Constituição, mesmo no contexto da doutrina liberal (Prudente, 1988, p. 138).

Apesar das garantias processuais previstas pela Constituição Imperial, o Código de Processo Criminal de 1832, artigo 332, exigia votação unânime para a imposição da pena capital. Com a Lei nº 4, de 10 de junho de 1835, a exigência foi alterada para 2/3 dos votos para condenação à pena de morte do réu escravo, desconsiderando a culpabilidade e permitindo que o escravo acusado fosse julgado pelo juiz local, sem direito a apelação. Essas leis cruéis, como a Lei nº 4/1835, evidenciam a resistência do negro à escravidão e a utilização do Direito como instrumento de opressão (Prudente, 1988, p. 139).

Abdias do Nascimento também descreveu que os escravizados foram utilizados como soldados para as guerras dos dirigentes brancos. Quando convocados para a guerra, os filhos dos senhores preferiam arriscar a vida negra a sua própria vida branca. O autor afirma que essa prática também ocorreu durante a Guerra do Paraguai (Nascimento, 2016, p. 80).

Prudente acrescentou que a libertação dos escravos foi um processo gradual que incluiu a Lei dos Sexagenários (Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885), quando os escravos com mais de 65 anos, considerados improdutivos pelos proprietários; a Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871), que estabelecia que os filhos de mulheres escravas

nascidos a partir da data da lei seriam considerados livres. No entanto, os menores permaneceram sob a autoridade dos senhores de suas mães até completarem oito anos, após, o senhor poderia optar por receber uma indenização do Estado ou continuar a utilizar os serviços do menor até os 21 anos. Na prática, os proprietários frequentemente optavam pela indenização e os menores acabavam sendo entregues pelo Estado a associações, muitas vezes abandonados nas ruas das cidades, da mesma forma que os idosos sexagenários (Prudente, 1988, p. 139).

Em 1808, a população negra era mais numerosa que a população branca. No entanto, a partir de 25 de novembro de 1808, iniciou-se a política imigratória para o Brasil. A disposição legal que admitia imigrantes europeus sem exigir comprovação de origem foi estabelecida pelo Decreto nº 5.524, de 7 de janeiro de 1874. Entre essa data e 1900, o Brasil recebeu 803.000 imigrantes, dos quais 577.000 eram italianos (Prudente, 1988, p. 140).

No Brasil, a pirâmide socioeconômica é racialmente estratificada, com a população afro-brasileira predominando na base da pirâmide entre assalariados e subempregados. Em contraste, os imigrantes europeus, asiáticos e seus descendentes estão presentes em todas as classes sociais. Dessa forma, o Direito brasileiro desempenhou funções distintas para dois grupos de imigrantes e escravizados. Para os imigrantes, as leis imigratórias tinham um caráter benéfico e visava à promoção humana, oferecendo salários, proteção à família, educação para as crianças, reconhecimento do casamento protestante e respeito pelas lideranças oficiais, como diplomatas, padres e pastores. O objetivo dessas leis era integrar a família imigrante ao Brasil (Prudente, 1988, p. 140).

A autora também evidencia a separação das famílias dos escravizados com as vendas e as trocas de escravos, dificultando a formação do núcleo social básico, a família. O sucesso dos imigrantes europeus e asiáticos foi atribuído, como se comprovou, à proteção dada às suas famílias e às medidas legais destinadas a integrar as famílias imigrantes na sociedade brasileira. Por outro lado, as leis escravistas tinham um caráter punitivo e visavam manter o *status quo*. Elas promoviam destruição da autoestima, descaracterização cultural, submissão a prisões e penas corporais, impedindo a formação de núcleos familiares, proibiam ações conjuntas, disseminavam medo e desconfiança, e eliminavam lideranças. O objetivo dessas leis era dividir para submeter (Prudente, 1988, p. 138 - 140).

No campo educacional, o negro escravizado também era excluído. A lei geral sobre a educação imperial, a Lei de 15 de outubro de 1827, estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras nas cidades mais populosas do Império. E a Constituição Imperial de 1824 garantia a todos os cidadãos a gratuidade da instrução primária e descentralizava as regulamentações escolares. No entanto, a aplicação dessas leis foi marcada por restrições severas ao acesso de escravizados e pessoas negras à educação formal. Desde 1835, diversas províncias começaram a implementar leis e regulamentos que proibiam o acesso de escravos e pessoas negras às escolas públicas. Essas restrições persistiram ao longo do século XIX, com várias províncias e regulamentos locais, como os de Pernambuco e São Pedro do Rio Grande do Sul, reforçando essas proibições. Mesmo em leis que permitiam a matrícula, como a de Santa Catarina em 1874, exigiam condições que dificultavam a inclusão de escravizados e libertos (Vaz, 2022, p. 33-42).

Vaz ressaltou que, historicamente, pessoas negras e escravizadas foram proibidas de frequentar as escolas, o que resultou em sua marginalização perante o sistema educacional. Logo, os elevados níveis de escolaridade da população branca se mantiveram ao longo dos séculos como acúmulos hereditários transmitidos pelo mesmo grupo étnico-racial, em detrimento à estagnação imposta à população negra (Vaz, 2022, p. 30).

A Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, aboliu a escravidão, concedendo ao negro brasileiro a cidadania e os direitos e obrigações correspondentes. No entanto, essa titularidade de direitos acabou sendo uma mera formalidade, já que os negros não eram aceitos como trabalhadores livres no mercado de trabalho, que preferia imigrantes (Prudente, 1988, p. 141).

Tal cenário foi expresso por Florestan Fernandes. Para quem no pós-abolição, a população negra foi abandonada à própria sorte, não sendo devidamente integrada à sociedade. Os senhores, o Estado e a igreja foram, portanto, exonerados de qualquer responsabilidade (Fernandes, 2008, p. 42).

Nesse sentido, não houve providências legais significativas para a integração dos recém-libertados. Ao contrário, em 1899, o ministro das finanças Rui Barbosa, ordenou “a incineração de todos os documentos - inclusive registros estatísticos, demográficos, financeiros relacionados à escravidão africana no Brasil” (Nascimento, 2016, p. 93).

Esse movimento foi relatado também por Eunice Prudente, Tal atitude por parte do ministro teve como objetivo imediato de impedir a cobrança de indenizações prometidas aos

senhores de escravos, mas isso resultou em um prejuízo irreparável à recuperação da memória nacional. Bem como, tivemos um desprezo pelos negros, mesmo por aqueles que eram abolicionistas até 1888, é evidente ao analisar as leis imigratórias. O Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, estabelecia que a entrada na República era livre para indivíduos aptos para o trabalho, exceto para os indígenas da Ásia e da África (Prudente, 1988, p. 141).

Em relação a tal conjuntura, o sociólogo Florestan Fernandes frisou: o negro recém-liberto, que inicialmente trabalhava na lavoura, começou a perder espaço para os imigrantes brancos, sendo marginalizado e relegado a posições menos valorizadas. Apesar dos esforços da população negra para encontrar uma posição na sociedade de classes, os empregadores preferiam contratar trabalhadores europeus, resultando em um desajustamento econômico e desequilíbrio social ainda mais grave para os negros, sendo necessário, uma segunda abolição, uma vez que a marginalização dos negros foi, assim, um elemento estruturante da sociedade brasileira pós-abolição, e não um simples subproduto da transição econômica (Fernandes, 2008, p. 51-60).

Conforme Abdias do Nascimento, o negro após a escravidão foi visto como um problema para sociedade. As autoridades e os governantes não se importaram em condenar os africanos “livres” a um novo estado econômico de escravidão em liberdade (Nascimento, 2018, p. 81).

É importante ressaltar que esse processo resultou em uma marginalização ainda mais acentuada dos negros, consolidando um ciclo de pobreza e exclusão social que perdura até os dias atuais. Essa exclusão não foi um acidente, mas sim um processo deliberado, reforçado por uma ideologia racista que considerava os negros como inferiores e, portanto, inadequados para participar da sociedade de classes emergentes.

E com o avanço da industrialização nas cidades do Sudoeste brasileiro, a criação de escolas públicas gratuitas, cursos noturnos e profissionalizantes, e a ação constante de Associações Negras, como a Frente Negra Brasileira, em 1924, permitiram que a população negra começasse, com décadas de atraso, a competir com os imigrantes e seus descendentes (Prudente, 1988, p. 141-142).

Em 1944, Abdias do Nascimento, juntamente com outros negros, fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), retomando as denúncias e reivindicações diante da sociedade e exigindo ações que garantissem seus direitos e combatessem o racismo. E a constituição de

1934, em seu art. 138, estimula a educação eugênica e ao tratar da imigração, adota o princípio de cotas nacionais para entrada de imigrantes. Bertúlio afirma que esta constituição, embora não tenha sido aplicada, afirmou o pensamento da elite sobre as relações raciais no Brasil. Com a Constituição Outorgada de 1937, em seu art. 151, a preocupação com a imigração ainda permaneceu (Bertúlio, 1989, p. 46-47).

O Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945, estabelecia que, na admissão de imigrantes, dever-se-ia atender à necessidade de preservar as características da ascendência europeia e proteger o trabalhador nacional (Prudente, 1988, p. 141-142).

Em 1945, a Convenção Nacional do Negro, liderada por Abdias do Nascimento, levantou pautas revolucionárias sobre questões raciais, reivindicando a inclusão explícita dos negros e indígenas na constituição como parte das origens étnicas do povo brasileiro e a criminalização do preconceito de cor, tanto nas empresas quanto na sociedade em geral (Bertúlio, 1989, p. 49).

A primeira lei brasileira específica contra discriminação racial foi a Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951, a lei Afonso Arinos. Essa lei classificava a prática de racismo como uma contravenção penal (Prudente, 1988, p. 141-142).

Antes dessa lei, embora as constituições de 1934 e a de 1937 preconizava que todos são iguais perante a lei, era impossível um negro vítima de racismo ingressar no judiciário. A Lei Afonso Arinos se mostrava limitada e desatualizada, Bertúlio afirma que a referida lei se limitava a preconceito e discriminação ocorridos em bares e restaurantes, limitando a sua aplicação em outras esferas, tais como as ocorridas no local de trabalho (Bertúlio, 1989, p. 54).

Assim, o direito brasileiro protegia com rigor os direitos da sociedade escravista, agora aborda a discriminação racial de forma branda e apresenta falhas na redação da Lei nº 1.390/51 (Prudente, 1988, p. 142).

A discriminação racial e as atitudes racistas no Brasil, embora negadas por representantes do Estado e elites, são evidentes nos dados oficiais. Essa situação pode explicar a ausência de informações sobre raça nos censos, como no de 1970, justificada pela Comissão Censitária Nacional com a alegação de que as definições raciais variam muito (Bertúlio, 1989, p. 55).

O quesito “cor” apareceu nos censos de 1890, 1940, 1960 e 1980. Nos anos 1970, movimentos como o “Black is Beautiful” reacenderam a valorização da cultura africana, sendo vistos como uma ameaça pelos órgãos de segurança, que responderam com pressões legais e políticas. Na década de 1960, denúncias sobre a situação dos negros no Brasil eram frequentes, como em 1961, quando o repórter L. Villarinho observou que, embora os negros dominassem o futebol, estavam sub-representados na educação e nas estatísticas de crimes. Em 1969, as leis de exceção censuraram discussões raciais. Em 1976, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio incluiu o item "cor" tanto para autodeclaração quanto para classificação pelo IBGE, revelando 41,9% de brancos, 7,6% de pretos, 0,97% de amarelos e 7,6% de pardos, além de autodeclarações como "claro" (2,5%), "moreno claro" (2,8%) e "moreno" (34,4%). O Censo de 1980 agrupou as cores em brancos (54,23%), negros (44,77%), amarelos (0,56%) e não declarados (0,44%) (Bertúlio, 1989, p. 57).

Durante a campanha constituinte de 1986, o movimento negro participou ativamente, embora a questão racial não tenha sido uma prioridade no debate político, exceto para candidatos negros. Em agosto de 1986, a Convenção Nacional do Negro na Constituinte apresentou propostas sobre igualdade racial (Bertúlio, 1989, p. 59-60).

Essa situação foi revista pela Assembleia Nacional Constituinte, e a Constituição Federal de 1988 introduziu a disposição de que a prática do racismo é um crime inafiançável e imprescritível, com pena de reclusão, conforme a lei (Prudente, 1988, p. 142).

Em 1988, o Projeto de Lei nº 668/88, de Carlos Alberto Caó (PDT), definiu como crime atos de preconceito racial. Aprovado pela Câmara dos Deputados foi parcialmente vetado pelo Senado e resultou na Lei nº 7.716, sancionada em 5 de janeiro de 1989. Esta lei histórica responde a uma demanda antiga das lideranças afro-brasileiras e da sociedade civil, estabelecendo penas para várias formas de discriminação racial, como recusa de acesso a cargos públicos e empregos. Por exemplo, a Lei prevê penas de reclusão de 2 a 5 anos para a recusa de acesso a cargos administrativos e a empregos em empresas privadas.

Apesar dessa legislação, mudanças profundas na educação formal são necessárias, pois pesquisas demonstram que o negro desempenhou um papel civilizador significativo na formação das nações americanas. Além disso, a educação informal e a atuação dos meios de comunicação de massa também são essenciais para combater práticas racistas. Portanto, os efeitos da Lei nº 7.716 na sociedade dependem da combinação de ações legais, educação e

participação ativa da sociedade civil, incluindo o movimento negro e associações afro-brasileiras (Prudente, 1988, p. 145).

Portanto, a trajetória histórica da formação da população brasileira revela um legado de desigualdade e marginalização racial profundamente enraizado. Desde a chegada dos primeiros africanos escravizados em 1530 até abolição da escravidão em 1888, o sistema legal e social brasileiro estruturou-se de maneira a perpetuar a supremacia branca e a opressão negra. O período pós-abolição revelou a falha do Estado em integrar adequadamente os negros à sociedade, substituindo a escravidão por uma nova forma de marginalização econômica e social.

1.2. Racismo individual e institucional

Inicialmente, convém elucidar que a raça como referência para distinguir categorias de seres humanos é um conceito moderno que remonta o século XVI. Conforme Silvio Almeida, a raça é um conceito dinâmico que está intrinsecamente relacionado a contextos históricos. O autor afirma que por trás da raça, há sempre um conflito, o que faz dela um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça é a “história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (Almeida, 2019, p. 24-25).

Almeida afirma que foram as circunstâncias históricas que deram um sentido específico à ideia de raça. O autor cita o colonialismo, um processo com o objetivo de levar a civilização onde ela não existia, como um processo que resultou na destruição e na morte (Almeida, 2019, p. 25). E o racismo seria uma forma sistemática de discriminação baseada na raça, manifestando-se através de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, dependendo da raça a que pertencem (Almeida, 2019, p. 32).

Já Cida Bento afirma que foi no processo de colonização que a branquitude se constituiu, nela, os europeus criaram uma identidade comum e utilizou os negros como contraste (Bento, 2017, p. 28-29).

A negação do racismo não é um fenômeno contemporâneo, e sim um mecanismo que foi utilizado para legitimar estruturas de violência e exclusão racial. Durante o século XX, tanto a elite acadêmica quanto políticos propagaram a ideia de democracia racial, um mito que afirma que ambas as raças vivem em pé de igualdade, desfrutando de iguais oportunidades no território nacional.

O livro “Casa grande e Senzala” de Gilberto Freyre difundiu o mito da democracia racial e contribuiu para uma falsa percepção de igualdade entre brancos, negros e indígenas, promovendo a ideia de harmonia entre as raças. Freyre retirava o foco do debate sobre o racismo para uma discussão humanista mais ampla, utilizando-se da ideologia da “morenidade”, que ocultava a real discriminação racial enfrentada pelos negros e perpetuava a desigualdade racial (Carvalho, 2003, p. 317).

Clóvis Moura afirmou que o mito do bom senhor criado por Freyre é uma tentativa sistemática e deliberadamente arquitetada para interpretar as contradições estruturais do escravismo como meros episódios superficiais, sem relevância, que não comprometem a suposta harmonia entre exploradores e explorados durante aquele período (Moura, 1988, p. 18).

Ainda, nas palavras do referido autor:

[...] Elide-se, assim, a escala de valores que a estrutura de dominação e o seu aparelho ideológico impuseram para discriminar grande parte dessa população não-branca. Essa elite de poder que se auto-identifica como branca escolheu, como tipo ideal, representativo da superioridade étnica na nossa sociedade, o branco europeu e, em contrapartida, como tipo negativo, inferior, étnica e culturalmente, o negro. Em cima dessa dicotomia étnica estabeleceu-se, como já dissemos, uma escala de valores, sendo o indivíduo ou grupo mais reconhecido e aceito socialmente na medida em que se aproxima do tipo branco, e desvalorizado e socialmente repellido à medida que se aproxima do negro. Esse gradiente étnico que caracteriza a população brasileira, não cria, portanto, um relacionamento democrático e igualitário, já que está subordinado a uma escala de valores que vê no branco o modelo superior, no negro o inferior e as demais nuances de miscigenação mais consideradas, integradas, ou socialmente condenadas, repelidas, à medida que se aproximam ou se distanciam de um desses pólos considerados o positivo e o negativo, o superior e o inferior nessa escala cromática. Criou-se, assim, através de mecanismos sociais e simbólicos de dominação, uma tendência à fuga da realidade e à consciência étnica de grandes segmentos populacionais não-brancos. Eles fogem simbolicamente dessa realidade que os discrimina e criam mitos capazes de fazer com que se sintam resguardados do julgamento discriminatório das elites dominantes (Moura, 1988, p. 62).

Sob a celebração da mestiçagem brasileira, a voz negra e a identidade negra foram silenciadas, enquanto mantinha o *status quo* favorável aos brancos. A identidade negra era desautorizada e os negros impedidos de afirmarem sua própria identidade (Carvalho, 2003, p. 317).

Nascimento afirma que Nina Rodrigues foi um dos precursores do racismo científico no Brasil, propagando que a raça negra no Brasil se constituía em um dos fatores de inferioridade do nosso povo (Nascimento, 2016, p. 82).

Clóvis Moura destaca que as ciências sociais no Brasil permanecem, até hoje, subordinadas aos padrões considerados científicos das metrópoles dominantes, seguindo o exemplo de Nina Rodrigues (Moura, 1988, p. 19).

Conforme ressaltou Dora Lúcia de Lima Bertúlio:

Democracia racial e miscigenação são duas bandeiras assumidas por todos. Essas estruturas e reestruturações das relações raciais, de forma a “criar” um novo segmento mais próximo do padrão branco (mestizo/mulatos), são identificados como política oficial do Estado, na medida da convivência e omissão. Neste caso o silêncio é a voz mais alta. O sistema de ensino, por exemplo, que é orientado pelo Estado, com seu padrão branco, é contundente. Desde os heróis nacionais às famílias exemplares nos livros didáticos, todos brancos; da história oficial dirigida para a compreensão da contribuição dos povos formadores de nossa nação em que negros e índios não passam de figuras exóticas com seus cultos mágicos e ocultistas, propensos à dança, música e ariscos ao trabalho e, talvez o mais fundamental para a formação psicossocial das crianças: a ausência absoluta de histórias da África no sistema formal de ensino, e, portanto, a descaracterização das raízes da população negra brasileira, descendentes de povos “sem” civilização e “sem” história (Bertúlio, 1989, p. 48).

Para José Jorge de Carvalho (2003), a narrativa disseminada pela elite acadêmica branca desviava o debate acerca das péssimas condições de vida enfrentadas pela população negra, que vivia em completa pobreza, desamparo e com baixíssimos índices de educação, habitação, saúde e emprego (Carvalho, 2003, p. 322).

Vale ressaltar que até os dias de hoje, o argumento da “mestiçagem” ainda dificulta a formação de uma identidade negra, utilizando-se do argumento de que aqui no Brasil, somos todos morenos.

Abdias do Nascimento (2016) afirma que a insistência de Freyre pela ideologia da “morenidade” é intencional, e representa uma ideologia racista, ao passo que objetiva o desaparecimento da identidade e o processo político de embranquecimento da população negra brasileira. Segundo o referido autor, essa ideologia objetiva negar ao negro a capacidade de se autodefinir, subtraindo-lhe os meios de identificação racial (Nascimento, 2016, p. 50).

Segundo Abdias do Nascimento, o “mulato” representava o símbolo da nossa democracia racial, e que ele representa o primeiro degrau da escala de embranquecimento da população brasileira, entretanto, assim como o negro, também era vítima de desprezo e discriminação. Já que o processo de miscigenação foi um processo de genocídio da população negra, pois o objetivava que o “problema” negro desaparecesse com o crescimento da população mulata. O autor cita a política imigratória como outro processo de embranquecer a

população do país, objetivando o desaparecimento do negro. Tal processo se fundamenta nas teorias do racismo científico, que pregava a superioridade da raça ariana sobre a negra (Nascimento, 2016, p. 84-85).

A eliminação da raça negra não se tratava de uma ideologia abstrata, e sim de uma estratégia calculada de destruição desse povo. A população negra não foi objeto de políticas públicas ou investimentos estatais após a abolição, no entanto, a imigração europeia foi estimulada e financiada pelo Estado brasileiro.

Carvalho (2003) afirma que a democracia racial e a mestiçagem brasileira são desmentidas pela persistência das desigualdades raciais no Brasil, que são destacadas por números, entre eles, o baixo número de profissionais negros. O autor expõe que enquanto a elite branca acadêmica criticava o racismo existente nos Estados Unidos e na África do Sul, ela era conivente com o racismo ocorrido internamente e que ao menos nesses países, as pessoas brancas sempre se assumiram como brancas, enquanto no Brasil, os brancos se dizem parte de uma “morenidade” ao passo que se beneficiam do racismo, enquanto a população negra sofria com as discriminações raciais (Carvalho, 2003, p. 317).

Podemos afirmar que esse silenciamento acerca da raça resultou em um país no qual o racismo é mascarado, camuflado, porém extremamente eficaz no seu objetivo de liquidar a vida de pessoas negras. A falta de debate acerca da questão racial criou uma desmobilização política dos negros e a ausência de conflito racial. Como resultado, temos uma população que não tem letramento racial, que não conhece a sua história e que tem vergonha de se afirmar negra (Nascimento, 2016, p. 42).

O racismo se materializa tanto pela discriminação individual quanto a sistêmica e tem como base a raça, que se manifesta através de práticas conscientes ou não, que resultam em desvantagens para a população negra e privilégios para a população branca. Dessa forma, o racismo não é apenas um fenômeno social isolado, mas um sistema de desigualdade social, econômica, política e jurídica (Almeida, 2019, p. 51).

Sob a perspectiva do racismo individual, “não se consideram instituições ou sociedades racistas, apenas indivíduos racistas que agem isoladamente ou em grupo” praticando atos discriminatórios ou atos violentos contra pessoas negras (Almeida, 2019, p.36). Um exemplo recente dessa prática foi a denúncia de racismo apresentada pela diretora

da Escola Franciscana Nossa Senhora de Fátima por meio de uma nota pública¹. O ato racista ocorreu durante uma partida de futebol da Liga das Escolas, realizada em 2 de abril de 2024, no Colégio Galois, no qual alunos da Escola Franciscana foram alvo de insultos como “macaco”, “filho de empregada” e “pobrinho”, além de receberem ofensas em relação aos seus cabelos por parte dos estudantes da escola anfitriã.

Segundo Almeida (2019), a concepção de racismo individual é limitada, pois afirma que não existe racismo, apenas preconceito, por se tratar de práticas comportamentais. Neste sentido, a forma de combater o preconceito na nossa sociedade seria por meio da educação e da conscientização. Para o autor, ao focarmos apenas nas práticas racistas individuais, ignoramos os impactos do racismo institucional e estrutural, e não o enfrentaremos devidamente (Almeida, 2019, p. 36).

Dentro dessa lógica, os conflitos raciais fazem parte das instituições, visto que estas são dominadas por homens brancos que se utilizam de mecanismos institucionais para promover seus interesses políticos e econômicos, em outras palavras, as instituições são fundamentais para a consolidação da supremacia branca (Almeida, 2018, p. 43). De acordo com Silvio Almeida, a visão institucional do racismo enfatiza o poder como o cerne das relações raciais, e desta forma, detém poder quem controla a organização política e econômica da sociedade (Almeida, 2019, p. 44).

Destacamos que o racismo institucional também pode ser percebido no estudo feito pelo Observatório da Branquitude, que analisou os dados do Censo Escolar 2021 e do Índice Socioeconômico (INSE, 2021), e constatou que escolas com maioria de alunos negros têm infraestrutura pior. Segundo os resultados da pesquisa, “69% das escolas de educação básica com melhor infraestrutura no Brasil são majoritariamente brancas” (Observatório da Branquitude, 2024), enquanto a maioria das escolas frequentadas predominantemente por alunos negros carece de recursos essenciais, como biblioteca, laboratório de informática e quadra de esportes.

Conforme podemos observar, as instituições se manifestam com padrões discriminatórios com base na raça, que servem para manter a supremacia racial no poder.

¹ CORREIO BRAZILIENSE. **Denúncia de racismo em escola particular é investigada pelo MP**, 2024. Disponível em: <

Dessa forma, as dominações exercidas por homens brancos em instituições públicas e privadas dependem, primeiramente, da existência de regras e normas que dificultam direta ou indiretamente a ascensão de negros e mulheres, e em segundo lugar, da ausência de espaços para discussões sobre a desigualdade racial e de gênero, naturalizando o domínio de homens brancos (Almeida, 2019, p. 45).

Cida Bento (2017) afirma que em uma sociedade marcada pela persistência do racismo, a preferência por um determinado perfil de indivíduo para ocupar cargos de liderança e decisão em instituições financeiras, educacionais, de saúde, segurança, entre outras, precariza a situação de vida da população negra, resultando na sua super-representação na situação de pobreza (Bento, 2017, p. 76). Para a autora, a verificação do racismo em uma instituição não se limita apenas aos atos discriminatórios em si, mas também se estende às taxas, quantidade de profissionais, prestadores de serviços, líderes e parceiros que refletem um perfil carente de diversidade (Bento, 2017, p. 77).

Nesse sentido, o racismo e a desigualdade racial no Brasil são constantemente negados, entretanto, a própria realidade da população negra brasileira demonstra as suas existências. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021), a população negra (incluindo pretos e pardos) constitui a maioria dos 20% dos trabalhadores com os salários mais baixos, correspondendo a 69%, em contraste com os brancos que compõem apenas 30% desse segmento. O inverso também é notado entre os 20% que recebem os salários mais altos, no qual 64% são brancos e 34% são negros. No que se refere aos postos de gestão, apenas 29% são ocupados por negros, enquanto os brancos representam 69% (Nunes, Lazaretti, Portella, França, 2023, p. 188).

Dados de 2021 divulgados pelo IBGE revelam profundas desigualdades entre a população ocupada no Brasil. Em média, brancos receberam R\$ 19 por hora de trabalho, um valor 74% superior ao rendimento dos pretos (R\$ 10,90) e 68% maior que o dos pardos (R\$ 11,30). Este estudo presente na segunda edição do levantamento “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, examina disparidades em áreas como: mercado de trabalho, moradia e educação. Entre trabalhadores com ensino superior, brancos ganhavam R\$ 34,40 por hora, aproximadamente 50% mais que pretos (R\$ 22,90) e 40% acima dos pardos (R\$ 24,80). (Geledés, 2024).

Outro indicativo alarmante que demonstra a desigualdade racial são os dados que foram divulgados pelo estudo “Pele Alvo: a Bala não Erra o Negro” da Rede de Observatórios

da Segurança e do Cesec, com base na Lei de Acesso à Informação. Segundo a pesquisa, do total de 4.219 registros de mortes nos oito estados que compõem a Rede de Observatórios da Segurança (BA, CE, MA, PA, PE, PI, RJ, SP), um a cada quatro não continham a informação sobre a cor/raça das vítimas. Em 2022, a polícia de oito estados brasileiros matou 4.219 pessoas, das quais 2.700 eram negras (pretos ou pardos), representando 65,7% do total. Quando considerados apenas os casos com cor/raça informada (3.171), a proporção de negros aumenta para 87,4% (Ramos *et al*, 2023).

Portanto, é evidente que o racismo permeia profundamente a vida da população negra, tanto em sua manifestação individual quanto sistêmica, resultando em desigualdades persistentes ao longo dos anos, que conjuntamente, contribuem para uma menor mobilidade social da população negra. Desde a precarização das condições de vida até a sub-representação em posições de liderança e decisão, os padrões discriminatórios presentes em diversas esferas institucionais refletem uma realidade marcada pela supremacia racial e pela exclusão sistemática. Esses casos ilustram como o racismo continua a moldar as oportunidades e os destinos das pessoas negras, destacando a necessidade urgente de enfrentar e superar essas formas de opressão enraizadas na nossa sociedade. No tópico seguinte, abordaremos o conceito de racismo estrutural.

1.3. Racismo estrutural

A priori deve-se frisar o racismo estrutural como um conceito que mostra o racismo profundamente enraizado e institucionalizado nas estruturas estatais, sociais, políticas, econômicas e culturais da nossa sociedade. Ele não se manifesta apenas em atos individuais de discriminação ou preconceito, mas é sustentado por normas, práticas e políticas que perpetuam desigualdades raciais e privilegiam certos grupos raciais em detrimento de outros. Esse tipo de racismo opera de forma sistêmica, influenciando o acesso a oportunidades, recursos e direitos fundamentais, de modo que as desigualdades raciais se tornam parte integrante do funcionamento cotidiano da sociedade. E para sua perpetuação, o racismo cria uma ideologia que justifica de forma racional a desigualdade racial e forma sujeitos que não se abalam diante da discriminação e da violência racial sofrida pela população negra (Almeida, 2019, p. 63).

Para Silvio Almeida, o racismo constitui todo um complexo imaginário social que é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça. A presença do racismo implica na supremacia branca em vários

aspectos da vida social, e essa dominação surge de um sistema, que por sua estrutura concede vantagens e privilégios às pessoas brancas. A ideologia racista faz com que a desigualdade racial vivenciada na pobreza seja interpretada como uma suposta falta de mérito da população negra (Almeida, 2019, p. 74).

Os estereótipos étnico-raciais reforçam estigmas negativos sobre pessoas negras e se perpetuam no imaginário social brasileiro pelos meios de comunicação e pela publicidade, que frequentemente associam características negativas a pessoas negras, reforçando preconceitos e discriminações. Um exemplo dessa propagação foi a campanha publicitária do Governo do Distrito Federal (GDF), que associava o cabelo *black power* de um homem negro às queimadas, pois reforça os estigmas acerca do cabelo da população negra que é visto como sujo ou feio (Brasil de Fato, 2023).

Um exemplo outro que podemos citar foi a publicidade feita pela loja Reserva em Salvador, que retratava um manequim negro quebrando a vitrine da loja para supostamente subtrair produtos (Ministério Público do Estado da Bahia, 2023). Este tipo de representação reforça a visão estigmatizada e racista de que pessoas negras estão associadas a comportamentos criminosos, perpetuando assim a desigualdade e a exclusão social. Esse tipo de prática revela a necessidade de um olhar crítico sobre as mensagens veiculadas na mídia e a importância de promover a diversidade e a inclusão em todas as esferas da sociedade.

Frisamos que as ideologias de inferioridade racial datam do século XIX e continuam a ecoar no racismo contemporâneo. Para Livia Sant'Anna Vaz, o racismo persiste como o principal fator de desigualdades na sociedade brasileira, mesmo após mais de 134 anos da abolição formal da escravidão. Embora os negros representem 56% da população brasileira, continuam enfrentando os piores índices de analfabetismo, escolaridade reduzida, limitado acesso ao emprego e remuneração salarial inferior, entre outros aspectos essenciais que compõem os direitos fundamentais de caráter social (Vaz, 2022, p. 65).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua de 2023², divulgada pelo IBGE, a taxa de desemprego de mulheres e negros no final de 2023 foi superior à média nacional. No último trimestre de 2023, o índice de desemprego no Brasil foi

² MOURA, Bruno de Freitas. Desemprego de mulheres e negros termina 2023 acima da média nacional. In: **Agência Brasil**, 16 fev. 2024. Disponível em: [https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2024-02/desemprego-de-mulheres-e-negros-termina-2023-acima-da-media-nacional#:~:text=A%20menor%20discrep%C3%A2ncia%20registrada%20foi,%25\)%20superaram%20a%20m%C3%A9dia%20nacional](https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2024-02/desemprego-de-mulheres-e-negros-termina-2023-acima-da-media-nacional#:~:text=A%20menor%20discrep%C3%A2ncia%20registrada%20foi,%25)%20superaram%20a%20m%C3%A9dia%20nacional.). Acesso em: 27 jun. 2024.

de 7,4%. Especificamente, a taxa de desemprego das mulheres alcançou 9,2%, enquanto a dos homens foi de 6%. A população branca apresentou uma taxa de 5,9%, ao passo que as taxas para negros (8,9%) e pardos (8,5%) superaram a média nacional (Agência Brasil, 2024).

Almeida (2019) afirma que o racismo não é um elemento acidental e sim constituinte dos estados modernos, visto que o racismo não poderia persistir sem ser alimentado e alimentar as estruturas estatais. O direito não apenas falha em combater o racismo, mas também é por meio dele que os sujeitos são racializados. A legislação que criminaliza corpos negros e empobrecidos cria um contexto em que são estabelecidos padrões suspeitos, sendo que, se a lei representa o Estado, então o suspeito padrão é considerado também suspeito pelo próprio Estado (Almeida, 2019, p. 140).

Dora Lúcia de Lima Bertúlio afirma que o racismo e todas as violações aos direitos humanos coexistem com os critérios de justiça, igualdade jurídica e legalidade (Bertúlio, 1989, p. 9). Para Bertúlio (1989), a discriminação racial enfrentada pela população negra no Brasil não se limita à esfera da dominação econômica, permeando todas as áreas de suas vidas. Nesse sentido, o Direito não atua de forma adequada como regulador social para esses indivíduos, aos quais deveria servir e proteger. Apesar de compor uma parcela significativa da população brasileira, os negros (pretos e pardos) não têm influência na formação do Direito, sendo frequentemente estigmatizados como potenciais criminosos, suspeitos ou sujeitos ao controle estatal. A autora afirma que o Direito no Brasil é percebido como um instrumento para manter os privilégios políticos, econômicos e raciais da elite branca, reproduzindo o racismo presente na sociedade (Bertúlio, 1989, p. 10).

Em suma, o conceito de racismo estrutural permite entender a profundidade do racismo presente nas instituições e práticas sociais, revelando um sistema interconectado que perpetua desigualdades e marginaliza as populações negras de maneira sistêmica.

1.4. Racismo acadêmico

Grada Kilomba (2019) reflete sobre o racismo acadêmico ao afirmar que a universidade não é um local neutro, e sim um espaço branco no qual o privilégio de fala tem sido negado às pessoas negras. A autora afirma que historicamente, a universidade é um espaço onde pessoas negras são silenciadas, enquanto acadêmicos brancos têm elaborado discursos teóricos que retratam pessoas negras como “o outro”, inferior, subjugando africanos em subordinação ao sujeito branco (Kilomba, 2019, p. 50).

Esse lugar de “outro” no qual as pessoas negras são colocadas dentro das universidades não significa que não há resistência, mas sim, falta de representação (Kilomba, 2019, p. 51). Segundo essa pesquisadora, não é que pessoas negras não tenham falado, mas sim que as suas vozes têm sido desqualificadas pelo sistema racista em que vivemos, além de não serem consideradas produtoras de conhecimento válido. Para a autora, a academia é um espaço de violência para pessoas negras e não um espaço de conhecimento (Kilomba, 2019, p. 51).

Kilomba afirma que seu trabalho sobre racismo cotidiano é constantemente visto como não-científico, e que esses comentários feitos por sujeitos brancos funcionam como uma forma de silenciamento dentro da universidade, colocando o seu discurso direto para a margem, enquanto o discurso branco permanece no centro. A autora afirma que não se trata de simples comentários, e sim de uma dimensão hierárquica de poder que determina quem pode falar e aqueles que possuem os meios necessários para implementar suas próprias vozes (Kilomba, 2019, p. 52).

Assim, os estudantes negros não estão nas margens acidentalmente, foram colocados nesse lugar por estruturas dominantes que regulam o que é o verdadeiro conhecimento. Kilomba afirma que as estruturas que definem o que é conhecimento são dominadas por pessoas brancas e que enquanto posições de autoridade e comando nas universidades forem negadas as pessoas negras, a ideia do que é ciência permanecerá sendo ideia da branquitude e o que encontramos nas universidades são resultados de uma relação desigual de poder racial (Kilomba, 2019, p. 53).

A autora propõe uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como componentes do discurso acadêmico, uma vez que não há discursos neutros. A autora afirma que quando acadêmicos brancos afirmam ter um discurso neutro, não se trata de neutralidade, e sim de um lugar de poder (Kilomba, 2019, p. 58).

Carvalho (2003) também contribuiu para a reflexão sobre o racismo acadêmico, apontando que esse fenômeno se caracteriza pelo silenciamento sistemático em relação à ausência da representação negra e de outras minorias étnicas dentro das universidades públicas brasileiras desde a década de 30. Para o autor, a função social da universidade pública deveria ser formar líderes que refletissem a diversidade étnica e racial do país. Num contexto de igualdade racial, negros, brancos e indígenas estariam nas posições tanto como docentes, quanto como discentes e pesquisadores, entretanto, embora a população negra

(pretos e pardos) representasse 47% da população brasileira nos anos 2000, sua presença nas universidades era sub-representada (Carvalho, 2003, p. 303).

A questão da exclusão racial dentro das universidades foi negligenciada pela elite acadêmica brasileira, sendo somente com a implementação das cotas raciais que o tema começou a ser abordado abertamente, especialmente no meio acadêmico. A predominância de uma universidade majoritariamente branca nunca gerou nenhum desconforto dentro da elite acadêmica, sobretudo nos cientistas sociais (Carvalho, 2003, p. 304). Para Carvalho, o problema vai além de meras práticas racistas, mas de um esforço sistemático para excluir negros e indígenas (Carvalho, 2003, p. 305).

O referido autor considera a política de cotas raciais para ingresso nas universidades uma medida conservadora, e que para compreender a ausência negra dentro das universidades, devemos analisar o topo da pirâmide acadêmica e não a sua base (Carvalho, 2003, p. 304). Nos anos 2000, presença a média de estudantes negros era de 12%, e estavam concentrados nos cursos de baixa demanda e nas faculdades menos prestigiadas, rotuladas como “universidades negras”, enquanto faculdades de renome eram as “universidades brancas” (Carvalho, 2003, p. 305).

Apesar de não existir uma segregação explícita no Brasil, negros, brancos e indígenas estavam segregados tanto na sociedade quanto na academia. Até mesmo nas chamadas universidades negras, a presença de professores negros era escassa, exacerbando a discriminação (Carvalho, 2003, p. 306).

Além disso, é importante destacar que, proporcionalmente, havia mais professores brancos do que alunos brancos dentro das universidades, evidenciando os obstáculos históricos ao ingresso de intelectuais negros nas universidades públicas do país (Carvalho, 2003, p. 306).

Carvalho cita Guerreiro Ramos, Edison Carneiro e Clóvis Moura como exemplos de intelectuais negros que tiveram seu acesso ao corpo docente das universidades públicas barrado, cujos conhecimentos foram deslegitimados e rotulados como militantes (Carvalho, 2003, p. 307). A ausência desses intelectuais trouxeram consequências extremamente negativas para as comunidades negras, privando a universidade pública de suas contribuições, limitando o desenvolvimento de suas pesquisas e restringindo a capacidade de formar novos pesquisadores negros (Carvalho, 2003, p. 307).

Segundo Carvalho (2003), muitos pesquisadores que teorizaram sobre as relações raciais no Brasil, esqueceram de analisar a composição racial dos docentes e pesquisadores dos quais faziam parte. Em 2003, apenas cerca de 1% de professores universitários eram negros. Na Universidade de Brasília (UnB), dentro de 1.500 professores, apenas 15 eram negros, uma proporção de 1% que se repetia nas demais universidades federais (Carvalho, 2003, p. 308).

Carvalho enfatiza que os professores negros que ingressaram nas áreas de ciências humanas e sociais contribuíram significativamente com pesquisas e ampliaram os debates sobre a questão negra, e que é justamente por causa desse baixo número de professores negros que muitas questões relacionadas às relações raciais no Brasil não avançaram e não foram devidamente discutidas (Carvalho, 2003, p. 308).

Em 2003, apesar de décadas de investimento e expansão de vagas, a presença de professores negros permaneceu extremamente baixa, com a Universidade de São Paulo (USP) contando apenas com 0,1% de professores negros após setenta anos de existência. Sem as cotas raciais, seria impossível uma integração racial nas academias brasileiras. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a USP foram fundadas exclusivamente para a elite branca e essa estrutura racial ainda persiste, pois essas universidades públicas formaram várias gerações de professores brancos que se consolidaram nos quadros docentes de várias outras universidades públicas (Carvalho, 2003, p. 312).

A Universidade de Brasília (UnB) também se fundou com vários professores brancos vindos da USP e da UFRJ, que formaram vários outros mestres e doutores que também passaram a ocupar cargos em outras universidades federais e estaduais (Carvalho, 2003, p. 313). Pode-se perceber que, mesmo 80 anos depois, estabeleceu-se uma rede acadêmica que reproduz essencialmente o mesmo padrão racial até os dias atuais. A composição docente continua majoritariamente branca em todos os níveis de ensino e pesquisa, refletindo uma estrutura de exclusão racial (Carvalho, 2003, p. 313).

Segundo o Decanato de Gestão de Pessoas da UnB, a tabela apresentada abaixo mostra o número de servidores efetivos na UnB. De acordo com os dados de 31 de março de 2023, a UnB possui um total de 2.608 professores do magistério superior ativos, dos quais 2.579 estão ativos na própria instituição, enquanto 26 estão ativos em outros órgãos e 3 estão em situação de excedente à lotação. Além disso, há 4 professores titulares-livres do magistério superior, todos ativos na UnB. Assim, o total de professores na UnB é de 2.612:

Tabela 1 – Servidores Efetivos UnB: Tipo de Vínculo. Ano 2023

1.1 Servidores efetivos da UnB

Tabela 1 - Servidores Efetivos da UnB, por situação de vínculo

Cargo	Ativo na UnB	Ativo em Outro Órgão	Excedente à Lotação	Total
Servidores Técnico-Administrativos em Educação	2953	98	2	3053
Professor do Magistério Superior	2579	26	3	2608
Professor Titular-Livre do Magistério Superior	4	0	0	4
Total	5536	124	5	5665

Fonte: DW SIAPE, 31/03/2023.

Em relação ao gênero, a UnB possui um total de 2.608 professores do magistério superior, dos quais 1.186 são mulheres, representando aproximadamente 45.48%, e 1.422 são homens, representando aproximadamente 54.52%:

Tabela 2 – Servidores Efetivos UnB: Gênero. Ano 2023

Tabela 2 - Servidores Efetivos da UnB, por sexo

Cargo	Feminino	Masculino	Total
Servidores Técnico-Administrativos em Educação	1580	1473	3053
Professor do Magistério Superior	1186	1422	2608
Professor Titular-Livre do Magistério Superior	1	3	4
Total	2767	2898	5665

Fonte: DW SIAPE, 31/03/2023.

A tabela abaixo ilustra a composição racial dos professores efetivos da UnB, revelando que, dos 2612 professores, apenas 85 (aproximadamente 3.26%) são pretos e 420 (aproximadamente 16.1%) são pardos, enquanto a esmagadora maioria, 1738 (aproximadamente 66.6%), é branca. Essa desproporção reflete um sistema educacional que historicamente marginalizou a população negra (pessoas pretas e pardas), perpetuando uma elite acadêmica predominantemente branca:

Tabela 3 – Servidores Efetivos UnB: Cor/ Origem étnica. Ano 2023

Tabela 3 - Servidores Efetivos da UnB, por cor/origem étnica

Cargo	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Não informado	Total
Servidores Técnico-Administrativos em Educação	97	1378	3	1100	241	234	3053
Professor do Magistério Superior	56	1735	8	420	85	304	2608
Professor Titular-Livre do Magistério Superior	1	3	0	0	0	0	4
Total	154	3116	11	1520	326	538	5665

Fonte: DW SIAPE, 31/03/2023.

Tais dados se coadunam com a perspectiva expressa por Carvalho (2003), que é a falta de consciência, vontade das instituições e dos professores brancos em reconhecer e abordar a disparidade racial, pois a academia brasileira ainda opera sob a ilusão de ser um ambiente sem cor. O autor propõe uma intervenção direta do Estado na hierarquia acadêmica, sugerindo medidas como preferência em concursos para candidatos negros com doutorado e mestrado, além de uma conscientização racial nas universidades. Ainda, afirma que se deve centrar os esforços no topo da pirâmide acadêmica. O autor destaca a necessidade de enfrentar a suposta neutralidade racial da elite acadêmica brasileira e reconhecer como essa comunidade de pares foi historicamente construída sobre bases excludentes (Carvalho, 2003, p. 314).

A ideologia da democracia racial perdurou por tanto tempo não devido a seus argumentos bem fundamentados, mas sim pelo financiamento estatal através de bolsas de pesquisa e de professores brancos que se dispunham a endossar as ideias de Gilberto Freyre. A obra de Freyre negava o discurso antirracista, apoiando-se no Estado, que tinha interesse em disseminar a ideia de um país racialmente integrado, apesar de várias evidências em contrário. A elite acadêmica contribuiu para a disseminação do mito da democracia racial, e enquanto os intelectuais negros denunciavam a realidade de exclusão vivida pela população negra, foram silenciados como resultado (Carvalho, 2003, p. 316).

No debate sobre as ações afirmativas no Brasil, argumentos freyreanos foram utilizados para desvirtuar o avanço do debate, pois, segundo eles, as raças não existem, e ao negar a raça, nega e silencia o protesto negro contra a discriminação racial. A resistência às cotas e reservas de vagas nas universidades públicas perpetuavam a exclusão racial, até mesmo as universidades estrangeiras de excelência eram mais integradas racialmente. As ações afirmativas na pós-graduação eram defendidas por Carvalho (2003), como necessárias

para combater a exclusão racial no ensino superior. Para o autor, o sistema de ingresso na pós-graduação já é parcial e baseado em preferências, o que compromete a noção de meritocracia (Carvalho, 2003, p. 317).

Carvalho propunha um sistema de preferência para a concessão de bolsas de pesquisa para estudantes negros em todas as modalidades nas agências federais de fomento. A urgência da integração racial no contexto acadêmico brasileiro é ressaltada pela sensação de isolamento enfrentada por professores e estudantes negros. Os baixos números de professores e pesquisadores negros nas universidades evidenciam a necessidade de ações afirmativas para promover a inclusão racial, pois as universidades brasileiras produziram esse modelo racista e eurocêntrico, com uma composição predominantemente branca (Carvalho, 2003, p. 336).

Nesse sentido, o racismo acadêmico promove a exclusão e marginalização de negros e outras minorias étnicas nas universidades brasileiras. Esse fenômeno persiste nas estruturas acadêmicas e culturais das instituições, afetando não apenas a representatividade, mas também a qualidade e diversidade do ambiente educacional. Portanto, a falta de representatividade, as barreiras institucionais e a constante necessidade de reafirmação de suas capacidades são desafios que comprometem a equidade e a inclusão nas universidades.

Capítulo 2: Políticas Educacionais e o Antirracismo

Este capítulo examina a evolução das cotas raciais no ensino superior e nos concursos públicos, bem como aborda a Lei nº 10.639/2003 e o conceito de letramento racial. A legislação educacional brasileira excluiu e limitou o acesso à educação formal da população negra. E como veremos a seguir, essa exclusão resultou em disparidades educacionais persistentes ao longo dos anos. Assim, as cotas raciais surgem como uma política reparatória para enfrentar essas desigualdades históricas e promover maior inclusão. A Lei nº 12.711/2012 estabelece a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, incluindo uma cota específica para negros, indígenas e quilombolas. A Lei nº 10.639/2003, ao integrar a História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, marca um avanço importante na educação brasileira, promovendo o letramento racial e desafiando as estruturas discriminatórias, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e equitativa.

2.1 As Cotas Raciais no Ensino Superior e nos Concursos Públicos

As cotas raciais são medidas de reparação histórica concedida à população negra brasileira e tem por objetivo a inclusão social desse grupo que foi marginalizado. Por meio das cotas, buscam-se atenuar os impactos do racismo na contemporaneidade, resultantes de um passado marcado por discriminações institucionais e estruturais na nossa sociedade, reconhecendo sua vulnerabilidade social e a consequente disparidade de oportunidades em relação às pessoas brancas (Vaz, 2022, p. 78).

As cotas raciais na UnB se iniciaram após o Caso Ari, no qual Arivaldo de Lima Alves, o primeiro estudante negro e homossexual a ingressar no doutorado pelo Departamento de Antropologia da UnB, foi vítima de uma injusta reprovação em uma disciplina obrigatória em 1998. O corpo docente do Departamento de Antropologia era composto exclusivamente de pessoas brancas e seu professor demonstrava resistência à sua presença na turma. Apesar do bom desempenho acadêmico e do apoio de seu orientador, a revisão da nota de Ari demorou para acontecer.

A revisão de sua nota se tornou uma luta, iniciou discussões e estabeleceu as bases para a elaboração do primeiro projeto de cotas raciais para as universidades federais e sua subsequente adoção pela Universidade de Brasília (UnB) em 2003. A UnB foi uma das pioneiras no Brasil a implementar políticas de reserva de vagas no ensino superior. Isso ocorreu após a aprovação, em junho de 2003, do Plano de Metas para Integração Social,

Étnica e Racial. O sistema de cotas raciais teve início no vestibular de 2004. Após esse momento, várias universidades estaduais e federais começaram a implementar políticas afirmativas (Moura, p. 136 - 137).

Após 14 anos do Caso Ari na UnB, a Lei nº 12.711/2012 foi editada, dispondo sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, prevendo que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, **no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.**

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, **50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita.** (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023)

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, **em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição**, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023) (grifo nosso) [...] (Brasil, 2012).

Conforme afirma Vaz (2022), as cotas raciais estabelecidas pela Lei nº 12.711 de 2012 são subcotas das cotas sociais, pois a legislação dá prioridade às cotas sociais, levando em conta a origem socioeconômica dos candidatos (Brasil, p. 104), pois reserva 50% das vagas para estudantes que tenham estudado o ensino médio integralmente em escola pública, e que seja oriundo de família com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita. Para Carvalho (2022), o modelo de subcotas não visou fortalecer a emergente ascensão social da população negra, mas sim iniciar novamente a situação como estava há um século atrás (Carvalho, 2022, p. 10).

Não existe na legislação brasileira cotas exclusivamente raciais para acesso às universidades públicas, o que significa que estudantes negros que não tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, não terão direito às vagas reservadas. A UnB é uma das poucas universidades federais que em seu vestibular reserva cotas exclusivamente raciais. Por outro lado, estudantes brancos que estudaram em escola pública serão beneficiados pelas ações afirmativas cujo propósito deveria ser a luta contra o racismo e não o combate à pobreza (Vaz, 2022, p. 104).

Em continuidade, Vaz afirma que um dos impactos mais brutais do racismo é a naturalização da ausência de pessoas negras na universidade. Para a autora, essa é a maneira que a estrutura racista se perpetua, permitindo a existência de espaços meticulosamente delimitados para pessoas negras, com concessões que não vão além da ascensão individual de poucos representantes (Vaz, 2022, p. 82).

Desse modo, ao aumentar a presença negra em posições sociais que eram predominantemente ocupadas por pessoas brancas, as cotas raciais reduzem a ênfase na representação individual de pessoas negras, promovendo progressivamente uma conquista emancipatória coletiva. Vaz argumenta que não é que a ascensão individual seja pouco relevante, mas que a presença coletiva, alinhada com uma postura antirracista, pautada na identidade, consciência e letramento racial é revolucionária (Vaz, 2022, p. 83).

Um dos principais marcos legislativos para a promoção e proteção da igualdade racial no ordenamento jurídico brasileiro foi o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010. A lei estabeleceu diretrizes destinadas à inclusão social da população negra, abrangendo desde o acesso à saúde, educação, terra, moradia, cultura e lazer até a sua inserção no mercado de trabalho e nos meios de comunicação (Vaz, 2022, p. 93).

A jurisprudência brasileira oscilava entre a legalidade e a ilegalidade das cotas raciais nas universidades públicas até a decisão da Ação por Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em abril de 2012 (Vaz, 2022, p. 97). Em 2009, o partido Democratas moveu a ADPF nº 186 questionando os atos administrativos do Conselho, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE/UnB), os quais estabeleciam a reserva de 20% das vagas oferecidas pela instituição para estudantes negros, além de reserva para indígenas (Vaz, 2022, p. 96).

O partido contestou o que chamou de políticas afirmativas racializadas e argumentou que raça não deveria ser um critério constitucional para diferenciar o exercício dos direitos dos cidadãos. Tal qual alegou que o sistema de cotas poderia intensificar o preconceito racial, violando arbitrariamente o princípio da igualdade e gerando discriminação reversa entre os brancos pobres, além de beneficiar a classe média negra (Vaz, 2022, p. 97).

O ministro relator Ricardo Lewandowski abordou em seu voto as concepções de igualdade formal e igualdade material, justiça distributiva, políticas de ação afirmativa, critérios para ingresso no ensino superior e a função integradora da universidade. Ainda, o

ministro sustentou que o uso exclusivo do critério socioeconômico é inadequado para fomentar a integração social de grupos marginalizados, e defendeu que as políticas de ação afirmativa devem levar em conta aspectos étnicos e raciais. Em decisão unânime, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a constitucionalidade do sistema de cotas raciais para admissão nas universidades públicas brasileiras (Vaz, 2022, p. 98).

Após a conclusão da votação no STF, a Lei nº 12.711/2012 foi aprovada, instituindo as cotas sociorraciais para o acesso às instituições federais de ensino superior. No ano de 2024, completam-se mais de 20 anos em que as cotas raciais foram iniciadas na Universidade de Brasília (UnB), e mais de uma década da Lei 12.711 de 2012, conhecida como Lei de cotas sociorraciais. Ressalta-se que o sistema de cotas só se estabeleceu há aproximadamente uma década após sua implementação inicial nas universidades pioneiras (Vaz, 2022, p. 102).

O sistema de cotas que temos no Brasil foi resultado da luta antirracista dos movimentos negros, que objetivavam a diminuição das desigualdades raciais. As cotas raciais estão sendo diluídas pela desracialização, o que diminui consideravelmente sua precisão e eficácia no combate ao racismo (Vaz, 2022, p. 106). Quando, pela primeira vez na história do Brasil, uma política reparatória específica para a população negra é introduzida, a resposta final da branquitude, diante da inevitabilidade de sua implementação, é tentar eliminar a raça como elemento central dessa política (Theodoro *apud* Vaz, 2022, p. 106).

Conforme a alteração art. 7º da Lei nº 12.711/2012 promovida pela Lei nº 14.723, de 2023:

A cada 10 (dez) anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a avaliação do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. (Brasil, 2023).

A autora Livia Sant'Anna Vaz indagou: “Será que apenas 10 ou 20 anos de lei de cotas serão suficientes para reverter os efeitos de aproximadamente 400 anos de escravização?” Em seguida argumenta que a finalidade da ação afirmativa é desfazer estruturalmente a hierarquização racial da sociedade e que somente quando alcançarmos esse objetivo é que a promoção da igualdade racial deixará de ser uma exigência constitucional. Portanto, é necessário um monitoramento constante, análise e ajuste das políticas afirmativas para subsidiar sua continuidade ou término, bem como ajustes nos critérios e formas de

aplicação. Se as cotas raciais forem encerradas prematuramente, há o risco de retrocesso no processo inclusivo (Vaz, 2022, p. 109).

Outro ponto destacado por Vaz são as fraudes no sistema de cotas raciais, que tem comprometido significativamente a sua eficácia, dificultando o objetivo primordial de inclusão de pessoas negras nas universidades. Pessoas socialmente lidas como brancas e que nunca se identificaram como negras estão reivindicando uma identidade negra oportunista, buscando se beneficiar das cotas reservadas nas universidades e concursos públicos. Ao longo dos 20 anos de implementação das ações afirmativas, a falta de mecanismos de controle permitiu que pessoas socialmente brancas se autodeclararem como negras para acessar as vagas reservadas (Vaz, 2022, p. 148).

Apenas recentemente é que as comissões de heteroidentificação foram amplamente estabelecidas por algumas instituições de ensino superior, visando validar as autodeclarações raciais e prevenir distorções na execução da política pública, garantindo assim resultados mais concretos. Para a autora, essa prática de burlar o sistema de cotas revela uma característica essencial do racismo à brasileira que se adapta mantendo os privilégios raciais da branquitude (Vaz, 2022, p. 110).

Convém elucidar que a branquitude, conforme Maria Aparecida da Silva Bento define, seria um fenômeno que se perpetua ao longo do tempo através de um pacto de cumplicidade tácito entre pessoas brancas, objetivando manter seus privilégios. Para a autora, esse pacto possui um componente narcísico de autopreservação, onde o “diferente” é visto como uma ameaça ao “normal” e ao “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na raiz do preconceito e influencia a forma como percebemos e reagimos ao outro (Bento, 2022, p. 18).

E o racismo e a discriminação racial se fundamentam nas construções sociais que categorizam e marginalizam certos indivíduos com base em suas características fenotípicas, associadas ao grupo étnico-racial a que pertencem. Em outras palavras, nas dinâmicas das relações raciais brasileiras, o preconceito de cor é predominante. Assim, esses indivíduos são afetados pela discriminação devido à sua aparência racial, e não necessariamente por sua ascendência (Vaz, 2022, p. 149).

Logo, a pesquisadora Vaz argumenta que o critério de ascendência levará à aplicação indiscriminada das cotas raciais caso pessoas brancas amparadas pela miscigenação brasileira reivindiquem alguma ancestralidade negra para se beneficiarem das cotas raciais. Assim,

afirma que aqui no Brasil, o racismo se manifesta com base na aparência individual das pessoas, não dependendo necessariamente da aparência de seus antepassados para que sofram discriminação racial. Portanto, o único critério a ser considerado nas ações afirmativas é o fenótipo do próprio indivíduo que está competindo pelas vagas (Vaz, 2022, p. 151).

Não há dúvidas de que o sistema de cotas tem impactado significativamente a sociedade ao aumentar a presença de estudantes negros nas universidades. Segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, referente à proporção de estudantes entre 18 e 24 anos que frequentavam o ensino superior, no período de 2004 a 2014, revela a diferença de acesso a esse nível de escolaridade, conforme raça/cor. Em 2004, o percentual de negros nessa faixa etária que estavam numa faculdade era de 16,7%, tendo saltado para 45,5% em 2014. No mesmo período, a porcentagem de estudantes brancos nesta faixa etária matriculados em faculdades aumentou de 47,2% para 71,4% (Vaz, 2022, p. 112).

De acordo com a pesquisa mais recente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) sobre educação, divulgada pelo IBGE em 2023: “29,5% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam no ensino superior e 6,5% já tinham se formado. Em contraste, apenas 16,4% dos jovens pretos e pardos dessa faixa etária estavam cursando uma graduação, e apenas 2,9% haviam obtido o diploma” (O Globo, 2024).

Ainda segundo a referida pesquisa, dos 9 milhões de brasileiros entre 14 e 29 anos que não completaram o ensino médio, 71% são pretos e pardos, enquanto 27% são brancos. Em relação ao analfabetismo na faixa etária de 18 a 24 anos, a taxa é de 3,4% entre brancos e de 7,5% entre pretos e pardos. No ensino técnico, a taxa de matrícula é de 10,1% entre alunos brancos e de 8,4% entre alunos pretos e pardos, indicando uma menor representação destes últimos no ensino técnico. Em relação ao tempo na escola, a média de anos de estudo é de 10,8 anos para brancos e de 9,2 anos para pretos e pardos, ou seja, uma pessoa branca estuda em média 1,6 ano a mais que pretos e pardos no Brasil (O Globo, 2024).

O critério determinante para avaliar a necessidade de renovação da política pública não é simplesmente o número de pessoas negras matriculadas nos cursos universitários, e sim quantas delas de fato se formaram. Isso reforça a importância da manutenção e aprimoramento das políticas de permanência, especialmente para os estudantes cotistas. Sem essas políticas, muitos acabam enfrentando dificuldades materiais, psicológicas e financeiras que impedem a conclusão bem sucedida de seus cursos de graduação (Vaz, 2022, p. 112).

Nos últimos anos, observa-se um gradual desinvestimento nas universidades públicas, especialmente em suas políticas de permanência, o que sugere um crescente desinteresse das elites brasileiras por essas instituições, agora que não são mais exclusivas da branquitude devido às ações afirmativas. Como resultado, muitos optam por buscar oportunidades em universidades estrangeiras mais conceituadas. Esse padrão, recorrente ao longo da história, reflete uma manifestação do elitismo racista, que se recusa a democratizar o ensino de forma racialmente inclusiva (Vaz, 2022, p. 114).

Apesar dos avanços evidentes ao longo dos últimos anos, a população negra ainda se mantém sub-representada nos níveis mais altos de ensino no Brasil. Nos cursos de graduação de maior prestígio, como Medicina, Direito e Engenharia, e nos programas de pós-graduação, essa disparidade é ainda maior. Vaz (2022) ressalta que a política de cotas tem desempenhado um papel significativo na democratização efetiva e qualificada do ensino superior no país, e argumenta que há bases sociais, políticas e jurídicas suficientes para justificar a necessidade de sua manutenção e aprimoramento pelo poder legislativo (Vaz, 2022, p. 116).

É importante mencionar que as cotas raciais no Brasil receberam status de emenda constitucional com a aprovação da Convenção Interamericana contra o Racismo, que constitucionalizou as políticas de ação afirmativa de promoção da igualdade racial no país e foi ratificada em 2021, logo, são compromissos assumidos pelo Estado Brasileiro que não podem ser desconsiderados, sob pena de inconstitucionalidade por omissão (Vaz, 2022, p. 142-143).

Além das cotas para ingresso na educação superior, as cotas raciais também se consolidaram nos concursos públicos e na pós-graduação. A Lei nº 12.990 de 2014 implementou as cotas raciais para candidatos negros nos concursos, reservando 20% das vagas para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (Brasil, 2014; Vaz, 2022, p. 117).

A principal diferença entre o sistema de cotas estabelecido pela Lei nº 12.711/2012 (cotas nas universidades) e o instituído pela Lei nº 12.990/2014 (cotas nos concursos públicos) é que este último se refere especificamente às cotas raciais, enquanto o primeiro trata de subcotas. A Lei nº 12.990/2014 foi revisada em maio de 2024 e aprovada pelo Senado, o projeto prorroga por mais dez anos e amplia para 30% a reserva de vagas em concursos públicos federais para pretos, pardos, indígenas e quilombolas. Apesar dos votos

contrários de senadores da oposição, o PL 1.958/2021 foi aprovado em votação simbólica e segue agora para a Câmara dos Deputados (Agência Senado, 2024).

Vaz pondera que desde o início da aplicação das cotas raciais nas universidades, os resultados indicam o início de um processo de democratização do ambiente acadêmico. Ela defende a continuidade dessa política, visando atingir níveis que reduzam a hierarquização racial no meio educacional. Ainda assim, para a autora, a implementação das cotas raciais nos concursos públicos ainda não gerou os efeitos concretos esperados. Por essa razão, ela aponta a existência, em certos contextos, de uma espécie de “simulacro” das cotas raciais (Vaz, 2022, p. 119).

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) apresentou a Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) nº 41 ao STF em janeiro de 2016, sustentando que a Lei 12.990/2014 está em conformidade com o princípio da igualdade material, os preceitos fundamentais da Constituição Federal e a convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. A OAB argumentou que a lei visa promover maior representatividade da população negra no serviço público federal, reconhecendo que a discriminação racial também afeta o mercado de trabalho. Em 2017, por unanimidade, o STF reconheceu a plena constitucionalidade da Lei 12.990/2014 e ratificou a legitimidade dos critérios subsidiários de heteroidentificação racial para candidatos cotistas, desde que respeitadas à dignidade da pessoa humana, o contraditório e a ampla defesa (Vaz, 2022, p. 120-122).

Na linha de entendimento traçada por Livia S. Vaz, não estender a lei de cotas aos demais entes da federação pode intensificar as disparidades regionais no país, deixando a critério destes a implementação do direito à promoção da igualdade racial da população negra, contrariando o que preconiza a própria Constituição Federal, especialmente em relação à erradicação da pobreza, marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais (Vaz, 2022, p. 121).

O parágrafo único do art. 1º da Lei nº 12.990/2014 estabelece que a reserva de vagas será aplicada apenas quando o número total de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três). Ressalta-se que nos concursos para docentes nas universidades federais, há uma fragmentação das vagas por especialização, que frequentemente resulta em concursos com menos de três vagas por especialidade, inviabilizando a aplicação das cotas raciais estabelecidas pela Lei nº 12.990/2014. Mesmo que os editais formalmente prevejam a reserva

de vagas para candidatos cotistas, na prática, a maioria das vagas oferecidas não atende aos critérios estabelecidos pela lei (Vaz, 2022, p. 124).

De acordo com o relatório baseado em evidências “A Implementação da Lei nº 12.990/2014: Um Cenário Devastador de Fraudes”, produzido pelo Observatório das Políticas de Ações Afirmativas (Opará) em parceria com o Movimento Negro Unificado (MNU), a Universidade de Brasília (UnB), desde a publicação do Edital nº 341/2014 até o Edital nº 359/2022, publicou 588 editais para provimento de profissionais no cargo público de Professor da Carreira do Magistério Superior e 8 editais para o cargo de Professor Titular-Livre do Magistério Superior, totalizando 596 certames. Desses, 592 (99,33%) apresentaram uma ou duas vagas, número insuficiente para a implementação da Lei nº 12.990/2014 (Oliveira; Santos; Santos, 2024, p. 803-813). Conforme o relatório, a UnB adotou o Fracionamento do Cargo por Área (FCA) como estratégia para burlar a Lei nº 12.990/2014, publicando vários editais com uma ou duas vagas, fazendo com que a referida lei não incida.

Para contextualizar a necessidade de avanços nas políticas de ação afirmativa, Carvalho (2003) já destacava a importância das cotas raciais na pós-graduação, que só veio a ser implementado 13 anos depois com a Portaria Normativa nº 13 de 2016, que dispõe da promoção de ações afirmativas na pós-graduação. A Portaria afirma no seu art. 1º que as Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas. E no art. 2º, que as IFES devem criar comissões para aperfeiçoar essas políticas, enquanto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é responsável pela coordenação do censo discente e avaliação das ações afirmativas (Brasil, 2016).

A Universidade de Brasília, por meio de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), aprovou, no dia 4 de junho de 2020, por unanimidade, a política de ações afirmativas para ampliar o acesso de negros, indígenas e quilombolas a cursos de mestrado e doutorado, conforme a Resolução CEPE nº 44/2020. De acordo com o art. 1º e §1º da Resolução, são destinadas 20% das vagas de cada edital para candidatos negros. Para

indígenas e quilombolas, é criada ao menos uma vaga adicional, para cada um dos perfis, em todas as seleções dos programas de pós-graduação (Universidade de Brasília, 2020).

Ainda, Lei nº 14.723, de 2023, incluiu o Art. 7º-B na Lei nº 12.711/2012, que estabelece que as instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada à importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para a inclusão de pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2023).

Precisamos de uma política abrangente para promover a igualdade racial e erradicar o racismo, integrando várias leis e regulamentos importantes. Isso inclui as leis 10.639/2003, 11.645/2008, 12.711/2012, 12.990/2014 e a Portaria CAPES 13/2016, bem como o Decreto 9.427/2018, que reserva 30% das vagas em estágios na administração pública direta, autárquica e fundacional para negros (Carvalho, 2003, p. 14).

É fundamental destacar que a legislação acima mencionada está alinhada com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). Além disso, uma política estrutural eficaz requer uma reformulação curricular em todos os níveis de ensino para descolonizar suas raízes eurocêntricas nas instituições de ensino superior. Para Carvalho, a política de cotas raciais tem ajudado a superar a desigualdade racial, mas apenas uma política de cotas epistêmicas pode superar o currículo colonizado que perpetua o racismo e a desigualdade epistêmica (Carvalho, 2022, p. 14).

Nesse sentido, as cotas raciais no ensino superior, na pós-graduação e nos concursos públicos representam um marco crucial na promoção da igualdade racial e na reparação das injustiças sofridas pela população negra. A crescente presença de estudantes negros nas universidades não apenas enriquece o debate acadêmico, mas também transforma a dinâmica educacional. Estes estudantes passam de objetos de pesquisa para sujeitos ativos e produtores de conhecimento, influenciando diretamente a universidade com suas experiências e perspectivas.

2.2 A Lei 10.639/2003 e a relevância do letramento racial

A Lei nº 10.639 de 2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da

temática de História e Cultura Afro-Brasileira. Essa lei foi fruto de reivindicações do movimento negro em prol de pauta na seara educacional e dentro das políticas de memória e reconhecimento das contribuições dos povos da diáspora no Brasil. E nessa perspectiva de atuação, tal movimento contribuiu e, ainda, contribui para a sedimentação do letramento racial.

A Lei nº 9.394/96 passou a vigorar com a inclusão dos seguintes artigos:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

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

Para Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Pizauro Sanchez, a lei 10.639/2003 questiona o currículo oficial e,

É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade. O currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deve apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil. Assim, a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira (Almeida, Sanchez, 2017, p. 57).

Para os referidos autores, o ensino da história e da cultura afro-brasileira não tem uma relação direta e imediata com a mudança das relações sociais desiguais, mas pode servir como um meio para tensionar as desigualdades raciais e desconstruir gradualmente mentalidades e práticas sociais discriminatórias. Além disso, contribui para a construção coletiva de uma realidade que valorize a diversidade, garantindo que certos grupos não sejam responsabilizados por não se adequarem aos espaços discriminatórios, e permitindo que deixem de serem invisíveis, silenciados e excluídos (Almeida, Sanches, 2017, p. 58).

O objetivo principal da Lei nº 10.639/2003 é promover o letramento racial desde a base do sistema educacional. O letramento racial refere-se ao desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões raciais, capacitando alunos e professores a identificar, questionar e

combater as práticas racistas e os estereótipos que permeiam a sociedade. Ao incluir o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo, a lei procura fornecer uma educação que reflita a diversidade étnico-racial do Brasil e promova o respeito às diferenças.

O estabelecimento da Lei nº 10.639/2003 representou um importante avanço na democratização do ensino, bem como da luta antirracista, pois educa às novas gerações. Entretanto, a lei não se refere à necessidade de qualificar os professores para ministrarem as disciplinas referentes à lei, ao contrário, joga a responsabilidade para os professores. Para que isso possa se concretizar, é necessária uma mudança profunda nos programas e currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que, no atual estágio, elas não são capazes de concretizar os objetivos da Lei nº 10.639/2003. A falta de formação adequada dos professores para abordar essas temáticas, a escassez de materiais didáticos que contemplem a diversidade racial de maneira apropriada e a resistência por parte de alguns setores da sociedade que ainda reproduzem preconceitos raciais (Santos, 2005).

Nessa lógica, a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017) ressalta a força dos movimentos sociais nas lutas por emancipação e por democracia. A autora enfatiza que o letramento racial promovido pelo movimento negro por meio da educação de pessoas, coletivos e instituições sociais estimula debates importantes para a nossa sociedade, com uma perspectiva crítica, emancipadora e empoderadora sobre as relações raciais. O movimento possui a capacidade de reconhecer, reivindicar, enfrentar e combater o racismo em suas diversas manifestações e tem usado disso para fazer com que o debate acerca da raça avance (Gomes, 2017, p. 16).

Nesse sentido, o movimento negro é um dos principais atores políticos da atualidade e centraliza debates importantes para a nossa sociedade, como o racismo, as ações afirmativas e a superação das desigualdades raciais. Esse movimento social também ressignificou o termo raça, compreendendo-a como potência, questionou a história do Brasil e da população negra em nosso país, bem como teceu arcações teóricos para a análise do racismo à brasileira, seu impacto estrutural, social e econômico. Politizando o termo raça, o movimento tenta romper com visões distorcidas e estereotipadas sobre pessoas negras, a sua cultura e a sua história. Interpreta a raça como uma construção social e rompe com a ideia de inferioridade racial pregada pelo racismo (Gomes, 2017, p. 22).

Nilma Lino Gomes (2017) entende o movimento negro como um coletivo que age com postura política de combate ao racismo, sobretudo no campo da educação, que é um

direito social que foi conquistado pela população negra no Brasil ao longo dos séculos, e é um importante meio de emancipação social enquanto espaço de formação humana (Gomes, 2017, p. 25). O movimento negro em conjunto com outros intelectuais destacou o racismo como fator estruturante da sociedade e sem essa luta, a questão da discriminação racial não teria chegado às agendas políticas governamentais (Gomes, 2017, p. 27).

Gomes aponta o Movimento Negro Unificado (MNU) como um dos coletivos mais importantes na formação de ativistas e intelectuais negros, que são referências nas pesquisas sobre as relações raciais, e também o responsável pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana, demonstrando assim sua relevância no cenário educacional e político brasileiro (Gomes, 2017, p. 32).

A educação e o trabalho foram eleitos pelo MNU como duas das pautas mais importantes na luta contra o racismo. Durante a década de 80, a luta do movimento negro pela educação tinha um caráter mais universalista, entretanto, quando essas políticas estavam sendo implementadas, constatou-se que grande parte da população negra não estava sendo contemplada e a partir daí as ações afirmativas, sobretudo as cotas raciais, passaram a ser uma demanda do movimento (Gomes, 2017, p. 33).

Nos anos 2000, várias universidades passaram a adotar as políticas de ações afirmativas nas formas de ingresso, sobretudo as cotas raciais, que já faziam parte das discussões internas do movimento negro (Gomes, 2017, p. 35). Em 2003, foi promulgada a lei 10.639/03, que inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Em 2008, a Lei nº 9.394/1996 foi alterada pela Lei nº 11.645/08 para a inclusão da temática indígena. Aos poucos, podemos observar que o Estado brasileiro vem incorporando a questão racial em políticas públicas relacionadas à educação, e tudo isso é resultado direto das ações do movimento negro em prol do fim da desigualdade racial em nossa sociedade (Gomes, 2017, p. 36-38).

Portanto, a Lei nº 10.639/2003 representou um avanço significativo ao integrar a História e a Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, promovendo um reconhecimento mais amplo das contribuições dos povos afrodescendentes no Brasil. Esta legislação reflete uma reivindicação histórica do movimento negro, que continua a desempenhar um papel crucial na luta pela justiça racial.

Capítulo 3 - A Importância do Debate Racial na Educação Jurídica

Este capítulo examina o ensino jurídico tradicional e a relevância da construção de uma educação jurídica antirracista, com foco na análise da PAD na Faculdade de Direito da UnB no 1º Semestre de 2024. O ensino jurídico nas instituições brasileiras, muitas vezes, se limita à aplicação técnica das normas jurídicas sem uma análise crítica, perpetuando desigualdades sociais e excluindo debates sobre justiça racial. Essa abordagem formalista e acrítica impede que os alunos vejam o Direito como um agente de mudança social, reforçando barreiras para a inclusão de grupos marginalizados, como veremos a seguir.

3.1 O Ensino Jurídico Tradicional

Adilson José Moreira, Philippe Oliveira de Almeida e Wallace Corbo afirmam que a educação jurídica oferecida pelas instituições de ensino superior é incompatível com o projeto de transformação social, pois constitui um dos principais obstáculos à realização de qualquer forma de justiça racial (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 3-4).

A educação jurídica é muitas vezes mecânica e acrítica, o que impede os estudantes a verem o direito como um instrumento de emancipação social. Os autores ressaltam que a educação jurídica está desconectada da realidade social, apresentando o sistema jurídico como racional e lógico, enquanto a realidade é marcada por incoerências e discriminações. Essa desconexão frustra especialmente os estudantes de minorias raciais, que veem que a prática jurídica tem pouca capacidade de promover transformações sociais significativas.

E essa abordagem formalista promove o liberalismo individualista, tratando os indivíduos como cidadãos abstratos e desconsiderando as diversas formas de pertencimento social. Os direitos são vistos apenas como prerrogativas formais, sem considerar as barreiras ao acesso. O formalismo jurídico nos currículos promove uma simplificação da realidade social, dificultando a efetivação do sistema protetivo da Constituição (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 4 - 6).

Além do formalismo, a educação jurídica enfrenta o problema do legalismo; os estudantes são ensinados a referenciar as normas jurídicas, impedindo uma análise crítica do contexto social no qual essas normas se aplicam, perpetuando as disparidades raciais e ignorando as exclusões históricas (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 7).

O professor, ao invés de fomentar a crítica, promove uma visão conformista que reproduz os valores e interesses dos grupos dominantes, não dialogando com a realidade social, invisibilizando hierarquias e injustiças, tratando as demandas de grupos vulneráveis como incompatíveis com a ordem jurídica existente. E grande parte do corpo docente, composto por juízes e promotores, baseiam suas aulas na autoridade, e não nas pesquisas científicas. A falta de metodologias participativas reforça a visão de que o professor detém todo o conhecimento, impedindo a construção coletiva do saber (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 8 - 9).

Ademais, um ponto importante a destacar é a homogeneidade racial do corpo docente, pois a falta de diversidade resulta em perspectivas similares que ignoram a relevância da questão racial e faz com que a justiça racial seja vista como irrelevante. Esses estudantes, ao ingressarem em escritórios ou órgãos públicos, tendem a perpetuar a ideia de que raça e racismo são irrelevantes para análise jurídica (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 10).

Dessa maneira, a educação jurídica no Brasil contribui para a reprodução de hierarquias sociais. Isso ocorre devido à lógica que permeia a elaboração dos currículos, à seleção de docentes, à pedagogia utilizada e à homogeneidade racial dos corpos docentes, todos responsáveis por difundir a percepção de que a justiça racial não é um tópico jurídico, mas uma discussão sociológica. Essa educação perpetua a hierarquia, fazendo com que operadores jurídicos desenvolvam e reproduzam uma perspectiva opressora. Dessa forma, o ensino jurídico continua a apoiar a reprodução de formas de controle social que mantêm as relações de poder vigentes na sociedade (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 13-14).

Nesse sentido, diante desse cenário de um ensino jurídico tradicional, temos outras práticas que se perpetuam, conforme as reflexões de José Garcez Ghirardi e Juliana Ferrari de Oliveira, o ensino do Direito continua descontextualizado, unidisciplinar e dogmático pela falta de reflexão sobre o saber pedagógico dos professores (Ghirardi, Oliveira, 2016, p. 383).

Os autores afirmam que, em geral, a carreira docente começa logo após a contratação, com professores recebendo ementas prontas e planejando suas aulas de forma individual. As instituições que os contratam assumem que já estão preparados para ensinar, eximindo-se de qualquer responsabilidade em sua formação pedagógica. Assim, a transição para a docência ocorre de maneira “natural”, onde profissionais e pesquisadores simplesmente

passam a ser considerados professores sem preparo adicional (Ghirardi, Oliveira, 2016, p. 384).

Ghirardi e Oliveira afirmam que as estruturas institucionais e as metodologias tradicionais se reforçam mutuamente, criando um quadro poderoso de inércia e resistência à inovação. Sob essa perspectiva, uma atuação mais eficaz das instituições de ensino é essencial (Ghirardi, Oliveira, 2016, p. 384).

Os referidos pesquisadores afirmam que a docência é uma tarefa complexa que nunca se conclui definitivamente. Por isso, há uma necessidade correlata de investimento em formação continuada, tanto por parte dos próprios professores quanto das instituições em que atuam. Promover encontros de discussão e reflexão sobre a prática docente, oficinas pedagógicas, cursos, palestras e debates são iniciativas que as instituições de ensino devem assumir (Ghirardi, Oliveira, 2016, p. 383).

Sendo importante destacar que o desenvolvimento pedagógico dos professores faz parte do papel fundamental das instituições. A transformação desejada para a aula jurídica também exige que o docente se reconheça em constante aprendizado, entendendo que essa trajetória é contínua, mas não solitária e independente. Nesse sentido, essa mudança de perspectiva requer participação, vontade e o compromisso de todos os envolvidos no processo educacional, especialmente das instituições de ensino, que são corresponsáveis pela formação continuada dos professores de ensino superior (Ghirardi, Oliveira, 2016, p. 383).

Ressalta-se a importância da inclusão dos estudantes no processo de mudança é essencial para que as propostas sejam compreendidas e adotadas. É fundamental que os alunos conheçam o Projeto Pedagógico de Curso, entendam a filosofia da instituição e estejam cientes dos projetos desenvolvidos, garantindo assim sua adesão às inovações propostas. Isso não significa transferir a responsabilidade final pelas diretrizes gerais do curso, mas sim aprimorar essas diretrizes através do feedback discente, aumentando a eficácia das ações institucionais. Para isso, o autor propõe a criação de espaços de diálogo entre a coordenação de curso, a coordenação pedagógica e o corpo discente (Ghirardi, Oliveira, 2016, p. 383).

Ou seja, nos debates sobre a transformação da educação jurídica, critica-se a predominância de aulas expositivas e a falta de interação dos alunos. Defende-se a

necessidade de tornar o aluno protagonista no processo de aprendizagem e construção do conhecimento (Ghirardi, Oliveira, 2016, p. 383).

Os autores destacam a urgente necessidade de reformular a educação jurídica no Brasil. A educação jurídica tradicional perpetua hierarquias sociais e racialmente excludentes, além de adotar uma abordagem dogmática e descontextualizada. Os currículos e as metodologias de ensino, focados no formalismo e no individualismo, negligenciam a integração de perspectivas críticas e sociais necessárias para promover justiça racial e transformação social.

Assim, Ghirardi e Oliveira (2016) complementam essa crítica ao destacar a falta de formação pedagógica dos professores de Direito, resultando em um ensino que não promove a capacidade crítica dos alunos. A ausência de metodologias participativas e a desvalorização de conteúdos críticos nos currículos refletem uma cultura educacional resistente à inovação.

Portanto, a transformação da educação jurídica no Brasil exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas e curriculares, promovendo a formação continuada dos professores e integrando os alunos como protagonistas no processo de aprendizagem. As instituições de ensino superior devem assumir um papel ativo na promoção de debates e colaboração entre alunos e professores, criando espaços de diálogo que favoreçam a inclusão de perspectivas diversas e críticas. Somente com essas mudanças será possível romper com práticas historicamente enraizadas e contribuir efetivamente para a justiça social e racial no campo jurídico.

3.2 Construção de uma Educação Jurídica Antirracista

Segundo Moreira, Almeida e Corbo, uma educação jurídica antirracista requer uma reflexão coletiva sobre justiça racial, integrando esse tema de forma transversal no currículo das instituições de ensino jurídico. A educação jurídica precisa comprometer-se com práticas e reflexões que promovam a liberdade, mas atualmente reflete uma sociedade de dominação racial. É necessário abandonar pedagogias que legitimam a dominação racial e criar novos parâmetros para refletir sobre o Direito em uma sociedade racialmente dividida (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 17).

Nesse linear, para desenvolver uma pedagogia que construa coletivamente o sentido da justiça racial, é essencial analisar os mecanismos de opressão racial e permitir que os

estudantes se envolvam em práticas transformadoras. Para isso, requer que a educação jurídica se torne uma ferramenta para construir coletivamente o sentido de justiça racial, permitindo que os estudantes diagnostiquem e alterem os processos de discriminação. (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 19).

Para que a educação jurídica contribua para justiça racial, é necessário adotar um caráter dialógico, promovendo um diálogo contínuo entre professores e alunos. Os autores destacam que esse diálogo é fundamental para formação de uma consciência crítica, o reconhecimento e a humanização de todos os envolvidos no processo educativo. O programa de ensino deve ser elaborado de maneira a não reproduzir apenas os pontos de vista de autores hegemônicos, mas incluir as experiências e compreensões de grupos raciais subalternizados (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 20-21).

É importante ressaltar que a raça continua sendo um elemento crucial na distribuição de poder, impactando, conseqüentemente, na forma como o Direito é ensinado e praticado (Almeida, 2023, p. 711).

Questões como a seletividade penal, genocídio negro e o encarceramento em massa têm sido sistematicamente levantadas por estudantes negros e descartadas como incidentais ou de menor importância por professores sem letramento racial. Representando um sintoma de um ensino jurídico comprometido com a colonialidade e a salvaguarda da supremacia branca. Esse ensino produz advogados, promotores e juizes indiferentes às dinâmicas de hierarquização racial presentes em nossa sociedade (Alexander, 2020; Borges, 2020 *apud* Almeida, 2023, p. 711).

Assim, tal autor compreende que ainda não fomos capazes de reformar substancialmente as faculdades de Direito para garantir que os subalternos possam se expressar e que os saberes provenientes de comunidades negras, deslegitimadas pelo racismo epistêmico, desafiem a dogmática jurídica, pois o “racismo epistêmico” e a “colonialidade do saber” são características da educação jurídica vigente. A contribuição das comunidades negras para formação do Direito contemporâneo é sistematicamente ocultada dentro de uma narrativa eurocêntrica e branca (Almeida, 2023, p. 712).

Apesar do aumento na proporção de alunos pretos e pardos, as instituições de ensino jurídico não adaptaram seus planos político-pedagógicos para incluir temas relacionados às vivências de pessoas não-brancas. Almeida destacou uma dissonância entre as expectativas

dos estudantes negros e as propostas do corpo docente majoritariamente branco e heterossexual (Almeida; Franzoni, 2022, *apud* Almeida, 2023, p. 712).

Assim, os processos tradicionais de ensino-aprendizagem assumem que a transmissão de conhecimento deve ignorar as experiências prévias de educadores e alunos. Essa visão, fundamentada no modelo bancário de educação, segundo Paulo Freire, reforça o caráter alienante das instituições pedagógicas atuais, que se afastam intencionalmente da vida cotidiana das comunidades em que estão inseridas. Portanto, uma educação comprometida com o pensamento crítico deve, antes de tudo, reconhecer a corporeidade de professores e alunos, e as marcas e cicatrizes que refletem o lugar que ocupam nas dinâmicas sociais além dos muros da escola (hooks, 2017 *apud* Almeida, 2023, p. 715).

Nesse sentido, a análise de marcadores sociais como raça e gênero é fundamental para entendermos as trajetórias de docentes e discentes, bem como o papel que cada um pode desempenhar em sala de aula. É necessário descolonizar e promover a diversidade nas faculdades de Direito, tornando-as mais adequadas para uma reflexão multicultural e multiétnica (Almeida, 2023, p. 715).

É preciso questionar a homogeneidade racial e ideológica dominante dos corpos docentes nas universidades. Essa análise vai além da identidade racial de pessoas brancas e foca nas relações de poder derivadas dessas identidades. As disparidades raciais consolidam hierarquias de poder que determinam a ocupação de espaços e as compreensões das relações raciais. Uma educação antirracista deve evitar teorias e práticas que não considerem a participação e a situação das minorias raciais conforme destacam Moreira, Almeida e Corbo (2022, p. 155).

A crescente diversidade nas salas de aula, impulsionada por programas de ações afirmativas que aumentaram significativamente a presença de pessoas negras, indígenas e de áreas periféricas nas universidades, exige novas epistemologias. Essa diversidade desafia a ideia de que a realidade pode ser compreendida de uma única forma e enriquece a experiência de aprendizado (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 26).

A utilização de novas perspectivas epistemológicas pode ser uma experiência valiosa para alunos de grupos raciais subordinados, mas muitos membros do grupo racial hegemônico podem ver isso como algo irrelevante para reflexões jurídicas ou como uma ameaça à

legitimidade dos arranjos sociais e políticos que estruturam a realidade em que vivem (Moreira, Almeida, Corbo, 2022, p. 156).

Logo, os desafios de uma educação jurídica antirracista são vastos, mas eles apontam para uma realidade em que a compreensão da complexidade de nossa situação pode formar profissionais do direito capazes de contribuir de maneira mais eficaz para a construção de uma sociedade justa. Especificamente, essa realidade multicultural serve como um ponto de partida crucial para a construção coletiva dos conceitos de justiça racial em nossa sociedade, permitindo a consideração das perspectivas de diversos grupos (Moreira, Almeida, Corbo, 2022, p. 156).

A discussão sobre justiça racial deve investigar os processos sociais que causam a opressão de grupos raciais subordinados e as ações necessárias para inclusão desses grupos. Tal análise não deve ser teórica e dissociada da prática, mas sim um diagnóstico da realidade em que vivemos, refletindo sobre as práticas coletivas que contribuem para a marginalização racial. O debate sobre justiça racial precisa identificar tópicos geradores que estabeleçam parâmetros para reflexão e engajamento, especialmente porque profissionais do Direito têm uma posição privilegiada e devem promover transformações sociais.

Uma educação jurídica antirracista deve se comprometer com a revelação dessa realidade, trazendo a questão para o debate e propondo maneiras de compreender sua dinâmica social. A injustiça racial, sendo um aspecto codificado da nossa sociedade, requer que a educação jurídica se empenhe em decodificá-la para promover mudanças sociais significativas (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 22).

Nesse sentido, as discussões sobre justiça racial não devem se limitar à perspectiva tradicional, mas incluir uma pluralidade de epistemologias, como as decoloniais, interseccionais e raciais críticas, que complementam e iluminam diferentes aspectos do tema. Isso é crucial para evitar a alienação dos alunos de minorias raciais, cujas experiências muitas vezes não são consideradas relevantes na reflexão jurídica tradicional (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 22).

A educação jurídica antirracista, assim, deve promover uma revolução de valores, começando com a reflexão sobre o papel do Direito na sociedade, deve se comprometer com a decodificação da realidade social para promover mudanças significativas e incluir debates sobre justiça racial como parte central do currículo. Deve se comprometer com a mudança dos

mecanismos sociais que contribuem para a subordinação de grupos marginalizados. As injustiças raciais na sociedade são também resultado de uma visão restrita do papel das normas constitucionais e do fato de que as instituições estatais muitas vezes falham em promover a integração de todos os grupos marginalizados (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 22).

Para que uma pedagogia jurídica seja politicamente engajada, é fundamental criar um ambiente acadêmico democrático, onde todos os participantes compartilhem a responsabilidade pela construção do conhecimento coletivo. A sala de aula deve ser um ambiente onde todos se vejam como parte de uma comunidade de aprendizado, com responsabilidade compartilhada pela dinâmica do espaço (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 26-27).

A perspectiva do multiculturalismo desperta a necessidade de revisar proposições pedagógicas que assegurem que grupos subalternizados devem ser educados conforme os parâmetros dos grupos dominantes. Essa postura ignora a valiosa contribuição que a experiência social desses grupos pode trazer para as discussões jurídicas sobre justiça. E a experiência dos grupos subalternizados deve ser vista como referência normativa para debates sobre justiça nas instituições de ensino jurídico. A maior diversidade nos espaços sociais implica uma reconfiguração das práticas e ideologias institucionais que moldam o funcionamento da sociedade (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 28-29).

A experiência dos grupos subalternizados nos espaços acadêmicos não pode mais ser ignorada, especialmente quando debates sobre justiça e igualdade frequentemente são conduzidos apenas por professores que possuem conhecimento teórico. É crucial reconhecer que os princípios contemporâneos de justiça são frutos das lutas políticas de grupos subalternizados, o que implica que a educação antirracista deve basear-se nas experiências históricas desses grupos em busca de maior integração social. Essa questão é particularmente relevante no ensino jurídico, onde a formação de profissionais responsáveis pela administração da justiça deve considerar o debate racial de forma significativa (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 30 - 31).

O multiculturalismo deve ser interpretado como um fator essencial para transformar a realidade. Para isso, é necessário desenvolver uma prática pedagógica politicamente engajada que fomente uma pedagogia multicultural, integrando diferentes matrizes de

conhecimento e superando a noção de um pensamento universal que pretende abranger todas as formas de ser no mundo (Moreira, Almeida e Corbo, 2022, p. 31).

Portanto, a transformação significativa da educação jurídica antirracista requer um compromisso com a justiça racial como um horizonte normativo e uma prática social. Isso envolve a adoção de práticas pedagógicas que promovam emancipação, a formação de uma consciência crítica e a capacidade de diagnosticar e alterar processos de discriminação.

3.2.1. O currículo da Faculdade de Direito da UnB

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, é o regulamento vigente e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, revogando a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017 (Brasil, 2018).

Conforme art. 3º, o curso de graduação em Direito deve proporcionar ao graduando uma formação sólida e abrangente, que inclui uma base geral e humanística. Os alunos devem desenvolver habilidades de análise crítica, dominar conceitos e a terminologia jurídica, além de aprimorar suas capacidades de argumentação e interpretação dos fenômenos jurídicos e sociais. O curso também deve promover o conhecimento das formas consensuais de resolução de conflitos e estimular uma postura reflexiva e crítica. Essa abordagem visa preparar os alunos para o exercício do Direito, à prestação de justiça e o fortalecimento da cidadania, garantindo uma aprendizagem dinâmica e autônoma. (Brasil, 2018).

Conforme § 4º art. 2º, no Projeto Pedagógico do Curso (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 afrobrasileira, africana e indígena**, entre outras (Brasil, 2018). (Grifo nosso)

O artigo 5º estabelece que o curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a integração de conhecimentos, deve incorporar no PPC conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do

Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC. (Brasil, 2018).

O § 3º do art. 5º dispõe acerca da possibilidade das IES introduzirem conteúdos:

Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário (Brasil, 2018).

Nesse sentido, o art. 9º da resolução também dispõe sobre as possibilidades das IES definirem conteúdos:

Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º (Brasil, 2018).

Portanto, o currículo universitário deve orientar o ensino de acordo com as necessidades sociais e os objetivos do curso, sendo dinâmico e adaptável às mudanças. Para garantir uma formação criativa e atualizada, as faculdades devem frequentemente atualizar seus currículos.

O currículo de disciplinas da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, com entrada em vigor em 2019.2, de acordo com a Portaria SERES/MEC Nº 387/2024, conta atualmente com uma carga horária obrigatória de 3150 horas e carga optativa mínima de 390 horas, quais sejam: (UNB, 2024). Em relação às disciplinas obrigatórias, segue:

Quadro - Disciplinas Obrigatórias:

No 1º Nível: ECO0019 - INTRODUÇÃO À ECONOMIA - 60h; FDD0006 - INTRODUÇÃO AO DIREITO 1 - 60h; FDD0153 - PESQUISA JURÍDICA - 60h; FIL0069 - INTRODUÇÃO À FILOSOFIA - 60h; POL0011 - INTRODUÇÃO À CIÊNCIA POLÍTICA - 60h; SOL0042 - INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - 60h; contando com Carga Horária Total de 360h.

No 2º Nível, são disciplinas obrigatórias: FDD0013 - SOCIOLOGIA JURÍDICA - 60h; FDD0167 - INTRODUÇÃO AO DIREITO 2 - 60h; FDD0242 - HISTÓRIA DO DIREITO - 60h; FDD0249 - TEORIA GERAL DO ESTADO - 60h; FDD0272 - ÉTICA E DIREITO - 60h; FIL0064 - ÉTICA - 60h como optativa, contando com Carga Horária Total de 360h.

No 3º Nível, são disciplinas obrigatórias: FDD0017 - TEORIA GERAL DO PROCESSO 1 - 60h; FDD0019 - TEORIA GERAL DO DIREITO PÚBLICO - 60h; FDD0062 - TEORIA GERAL DO DIREITO PRIVADO - 60h; FDD0165 - TEORIA GERAL DO DIREITO PENAL - 90h; FDD0248 - MODELOS E PARADIGMAS DA EXPERIÊNCIA JURÍDICA - 60h, com Carga Horária Total de 330h.

No 4º Nível, são disciplinas obrigatórias: FDD0021 - DIREITO CONSTITUCIONAL 1 - 60h; FDD0025 - DIREITO ADMINISTRATIVO 1 - 60h; FDD0039 - DIREITO PENAL 1 - 60h; FDD0092 - DIREITO DAS OBRIGAÇÕES - 60h; FDD0169 - TEORIA GERAL DO PROCESSO 2 - 60h; e optativas, FDD0278 - EXAME DE PROFICIÊNCIA 1 - 15h; PCL0015 - PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE 1 - 60h, com Carga Horária Total de 375h.

No 5º Nível, as disciplinas obrigatórias são: FDD0023 - DIREITO CONSTITUCIONAL 2 - 60h; FDD0027 - DIREITO ADMINISTRATIVO 2 - 60h; FDD0041 - DIREITO PENAL 2 - 60h; FDD0045 - DIREITO PROCESSUAL CIVIL 1 - 60h; FDD0097 - DIREITO DOS CONTRATOS - 60h, com carga Carga Horária Total de 300h.

No 6º Nível, as disciplinas obrigatórias são: FDD0011 - FILOSOFIA DO DIREITO - 60h; FDD0029 - DIREITO ADMINISTRATIVO 3 - 60h; FDD0047 - DIREITO PROCESSUAL CIVIL 2 - 60h; FDD0065 - DIREITO DAS COISAS - 60h; FDD0072 - DIREITO COMERCIAL 1 - 60h, com Carga Horária Total de 300h.

No 7º Nível, as disciplinas obrigatórias são: FDD0049 - DIREITO PROCESSUAL PENAL 1 - 60h; FDD0068 - DIREITO DE FAMÍLIA - 60h; FDD0074 - DIREITO COMERCIAL 2 - 60h; FDD0145 - DIREITO PROCESSUAL CIVIL 3 - 60h; FDD0239 - PROJETO DE MONOGRAFIA - 30h; FDD0259 - ESTÁGIO 1 - 60h, com Carga Horária Total de 330h.

No 8º Nível, as disciplinas obrigatórias são: FDD0031 - DIREITO FINANCEIRO - 60h; FDD0051 - DIREITO PROCESSUAL PENAL 2 - 60h; FDD0176 - DIREITO DAS SUCESSÕES - 60h; FDD0261 - ESTÁGIO 2 - 60h; FDD0267 - DIREITO DO TRABALHO - 60h e optativa, FDD0279 - EXAME DE PROFICIÊNCIA 2 - 15h, com Carga Horária de Total: 315h.

No 9º Nível, as disciplinas obrigatórias são: FDD0033 - DIREITO TRIBUTÁRIO - 60h; FDD0035 - DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO - 60h; FDD0174 - DIREITO COMERCIAL 3 - 60h; FDD0245 - RESPONSABILIDADE CIVIL - 30h; FDD0262 - ESTÁGIO 3 - 60h; FDD0268 - DIREITO COLETIVO DO TRABALHO - 60h; com Carga Horária Total: 330h.

No 10º Nível, as disciplinas obrigatórias são: FDD0053 - DIREITO PROCESSUAL DO TRABALHO - 60h; FDD0241 - DIREITO ECONÔMICO - 60h; FDD0263 - ESTÁGIO 4 - 60h; FDD0264 - ESTÁGIO 5 - 60h; FDD0269 - REDAÇÃO DE MONOGRAFIA - 60h; com Carga Horária Total de 300h.

Fonte: Estrutura Curricular da FD/UnB.

Em relação às disciplinas obrigatórias, ressalta-se que não há nenhuma disciplina com temática racial no currículo da FD/UnB.

Dessa forma, a ausência de disciplinas que abordem a temática racial no currículo do curso de Direito da UnB representa uma lacuna na formação dos futuros operadores do Direito em relação às questões de raça, racismo e antirracismo. A ausência dessa temática no currículo obrigatório pode resultar na perpetuação de uma visão limitada das dinâmicas raciais presentes na sociedade. Sem uma formação específica e aprofundada, os alunos não irão desenvolver a consciência crítica necessária para enfrentar e combater o racismo estrutural e institucional, que afeta diversas áreas do Direito. Além disso, a omissão dessa

temática limita a capacidade dos estudantes de contribuírem para a promoção da justiça racial e da equidade.

A inclusão de disciplinas obrigatórias sobre questões raciais no currículo poderia contribuir para a mudança desse cenário de silenciamento. A Comissão Acadêmica dos cursos de Direito, que elabora e ajusta o currículo conforme as orientações do MEC, desempenha um papel fundamental nesse processo. É vital que essa comissão considere as demandas por uma formação mais inclusiva e atualize o currículo para refletir a realidade social e as necessidades dos alunos. Garantir que todos os graduandos tenham uma formação sólida em questões raciais não apenas enriquece sua educação, mas também contribui para um sistema jurídico mais justo e preparado para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

3.2.2 A experiência da PAD na Faculdade de Direito da UnB.

A disciplina de Direito e Relações Raciais foi essencial para minha formação, pois com ela tive o meu primeiro contato com teóricos negros. Cursei a referida no 1º semestre de 2019, quando ainda estudava Administração na UnB. Como estudante - oriunda integralmente de escola pública do Distrito Federal -, não tive contato durante todo o ensino médio ou educação básica, com uma educação voltada para o pensamento crítico e as relações raciais no Brasil. O único momento no qual a história negra era abordada na sala de aula, era durante a disciplina de história para falar sobre o período da escravidão, no qual todos os alunos negros se sentiam constrangidos, pois o tema era tratado de forma inferiorizante, pois só retratava a população negra como meros objetos escravizados, e não abordava completamente a história e cultura afro-brasileira, tal como preconiza a Lei nº 10.639/2003.

Quando decidi cursar essa disciplina, já pensava em estudar Direito, mas foi somente no segundo semestre de 2019 que fui aprovada no vestibular da UnB e iniciei a minha graduação em Direito. Cursar essa disciplina foi extremamente essencial para minha formação como mulher, negra e periférica, pois durante todos os anos de estudo não tive contato com um ensino antirracista, pensamento crítico ou as relações raciais no Brasil, ou tampouco com professores que abordassem a temática racial como uma forma de empoderar estudantes negros. Destaco a importância desta disciplina na minha graduação, que me marcou completamente, e hoje é o objeto de estudo desta pesquisa.

A disciplina de Direito e Relações Raciais é ministrada de forma conjunta por professores e orientandos do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da

Universidade de Brasília. A disciplina que cursei era ofertada por alunos do MARÉ - Núcleo de Estudos em Cultura Jurídica e Atlântico Negro da Faculdade de Direito da UnB, grupo coordenado pelo prof. Dr. Evandro Piza Duarte.

A disciplina foi ofertada pela primeira vez pelos pesquisadores do MARÉ no 1º semestre de 2017, e se chamava “Direito, Relações Raciais e Diáspora Africana”, e buscava abordar o direito e as relações raciais na perspectiva interdisciplinar dos estudos da diáspora africana, do pensamento negro e dos estudos críticos da raça. A referida disciplina foi ofertada por 7 semestres consecutivos, sendo ofertada pela última vez pelos pesquisadores do MARÉ no primeiro semestre de 2020. A disciplina voltou a ser ofertada novamente no segundo semestre de 2023, pelo Prof. Dr. Evandro Piza Duarte, e novamente neste semestre de 2024, cuja ementa será analisada adiante.

Antes de analisar a referida ementa, é importante ressaltar que a disciplina é ministrada de forma optativa em uma PAD. A PAD cujo nome é “Atualização e Prática do Direito 3 - Código FDD0244”, cuja ementa versa:

Destina-se a disciplina, na sua seriação, a abrir espaços para a reflexão sobre as práticas-forense, do ministério público, advocacia, negocial, arbitral e jurídico-administrativo e para atualização curricular com a incorporação programática de temas novos ou que tenham relevância científica, impróprios ou impossíveis de se comportarem em disciplinas autônomas. Os conteúdos programáticos serão variáveis e obedecerão às determinações de um comitê de programação de cada período, considerando-se nesta programação orientação sobre as interfaces disciplinares e a interdisciplinaridade propriamente dita, no contexto curricular. A disciplina também destina-se a estabelecer bases conceituais em apoio às atividades de práticas jurídicas desenvolvidas por núcleo de prática jurídica constituído nos termos e para os fins estabelecidos na portaria no 1886/94-Mec. (Estrutura Curricular do Curso de Direito da FD/UNB).

Nesse sentido, é uma disciplina que permeia uma escolha por parte dos docentes da Faculdade em trabalhar com temas com os quais tenham mais aderência e/ou interesse de pesquisa e os estudantes escolhem fazer ou não, logo, ressalta-se que ter essa formação é uma opção do discente que pode optar quais PADs fará durante o curso.

A disciplina de Direito e Relações Raciais contribui para a promoção do pensamento crítico e discute a questão racial no currículo da Faculdade de Direito da UnB. Neste semestre de 2024.1, a disciplina é oferecida. Assim, solicitei ao professor responsável, Jef Cardoso Oliveira, que é mestrando e responsável pela disciplina neste período, que me enviasse o plano de ensino. Ele atendeu minha solicitação, enviando-me o plano detalhado, conforme o Anexo 1 (pg. 72-75) e cuja ementa específica seria:

EMENTA

O Curso pretende proporcionar uma visão crítica das concepções centrais sobre Direito e Relações Raciais. De forma introdutória, apresenta os conceitos centrais relacionados ao tema (racismo, sexismo, epistemicídio, interseccionalidade, ideologia da democracia racial), buscando dialogar sobre como elas podem ser pensadas no plano jurídico. Proporciona uma visão crítica das concepções jurídicas, especialmente da formação do Estado Brasileiro, desde a perspectiva da crítica ao racismo, denunciando o papel do Estado e do Direito na reprodução das desigualdades raciais e dialogando sobre as possibilidades de usos estratégicos do direito (ação afirmativa, especialmente) (PAD, 2024).

Ao longo da referida disciplina, os principais subtemas trabalhados abrangem uma ampla e complexa discussão de temas centrais ao estudo crítico das relações raciais no contexto jurídico. A disciplina é estruturada para abordar, entre outros temas: racismo, branquitude, sexismo, epistemicídio, interseccionalidade e a ideologia da democracia racial.

A ementa da disciplina destaca o papel do Estado e do Direito na reprodução das desigualdades raciais, incentivando uma reflexão crítica sobre como essas desigualdades são perpetuadas e desafiadas dentro do sistema jurídico brasileiro. Além disso, o curso promove uma análise das ações afirmativas tanto no serviço público quanto no ensino superior, examinando as estratégias de inclusão e seus impactos sociais.

Outro ponto destacado na disciplina é a representação de autores negros nos currículos dos cursos de Direito e a presença histórica de indivíduos negros na Faculdade de Direito da UnB. A disciplina também dedica aulas ao estudo do pensamento feminista negro e as representações de mulheres negras, bem como aos desafios sóciojurídicos enfrentados pelas pessoas trans no Brasil, incluindo o reconhecimento do transfeminicídio. O conceito de interseccionalidade, especialmente no contexto da criminalização do racismo, é outro subtema analisado através das reflexões teóricas de Kimberlé Crenshaw.

Além disso, a disciplina explora o conceito de genocídio racial e suas limitações, a partir das contribuições de Ana Flauzina, e examina os pactos de auto-valorização em relação ao privilégio branco, conforme discutido por Cida Bento. As teorias de Clóvis Moura sobre a história do negro brasileiro e a reflexão sobre o afro-futurismo e afro-pessimismo são igualmente integradas ao currículo. Por fim, a obra de Lélia Gonzalez e a noção de Améfrica-Ladina são abordadas, encerrando a disciplina com uma análise da contribuição político-cultural de autores negros (PAD, 2024).

Os objetivos estabelecidos no plano de ensino da disciplina são divididos em gerais e específicos, conforme segue:

Objetivo Geral da Disciplina:

Apresentar os principais conceitos relacionados ao debate racial e seu diálogo com o campo do Direito.

Objetivos Específicos das Unidades:

Aprofundar o conhecimento sobre a história do Direito no Brasil desde o ponto de vista da crítica ao racismo.

Proporcionar uma visão crítica das concepções jurídicas, especialmente da formação do Estado Brasileiro, desde a perspectiva da crítica ao racismo.

Promover o senso crítico sobre a branquitude e o racismo constitutivos das diversas áreas do Direito. (PAD, 2024).

A avaliação na disciplina é composta por três métodos distintos: participação em seminários, entrega de resumos e um trabalho final. Cada uma dessas formas de avaliação tem critérios específicos que compõem a menção final do estudante. A seguir, estão detalhados os critérios de avaliação da disciplina:

A avaliação da disciplina dependerá das seguintes fases e critérios:

1) A disciplina contará com três formas de avaliação e as menções finais serão dadas a partir da apresentação de todo o conjunto. Data de Realização: conforme o calendário e eventuais ajustes com os monitores.

2) Participação em seminários: essa avaliação integra 30% da menção final. Cada estudante deverá participar de, no mínimo, dois seminários, em aulas distintas, conforme os textos indicados neste Plano de Ensino. Cada seminário deverá conter até duas pessoas. A apresentação será em sala de aula e não deverá ultrapassar 40 minutos de aula. É permitido a utilização de recursos audiovisuais, como trechos de músicas, filmes, dentre outros.

3) Entrega de resumos: essa avaliação corresponde a 30% da menção final. Cada aluno, à sua escolha, deverá realizar, no mínimo, 03 resumos de textos de diferentes aulas descritas neste plano de ensino, devendo conter no máximo duas páginas. Os resumos precisam ser enviados para o **e-mail do contato da disciplina** até um dia antes da aula do seminário do qual o texto faz parte. Não poderá ser escolhido algum texto que você já seja o responsável pela apresentação do seminário.

4) Trabalho final: essa avaliação engloba 40% da menção final. Serão permitidos dois métodos distintos de apresentação do trabalho final, podendo ser individual ou construído em grupos, devendo serem entregues, em regra, via **e-mail do contato da disciplina** até o dia 02 de julho. São as seguintes possibilidades avaliativas:

a) Trabalho Interventivo: Apresentar e executar intervenção na Faculdade de Direito. A intervenção pode utilizar de métodos interdisciplinares, como o uso das artes, sendo aceitas produções de vídeos, músicas, pinturas, cartazes e demais outros meios de registro artístico. O trabalho interventivo poderá ser organizado e realizado em grupo, desenvolvido e debatido em sala, com a orientação dos monitores. Será criado uma conta em alguma plataforma digital, a ser administrada pelos Professores e monitores da Disciplina, onde os materiais produzidos serão disponibilizados; ou

b) Artigo Acadêmico: Apresentar um texto sobre alguma expressão cultural (música, filme, artes cênicas, artes plásticas e demais outras) que não tenha sido apresentada na disciplina. O texto deverá utilizar, no mínimo, três referências debatidas durante o semestre. O artigo conterà, no mínimo, 10 páginas e, no máximo, 15 páginas, excluindo-se as referências bibliográficas, de acordo com as regras da ABNT. A escrita deve ser individual. (PAD, 2024).

Assim, a avaliação permeia os seguintes métodos: participação em seminários representa com 30% da nota final, incentivando a interação e a aplicação prática dos conceitos discutidos, enquanto os resumos também representam 30% da nota, promovendo uma compreensão crítica e concisa dos textos abordados. A flexibilidade no trabalho final, que

pode ser um projeto interventivo ou um artigo acadêmico, permite aos alunos explorar a temática da disciplina de maneira criativa e aprofundada, com o trabalho interventivo oferecendo uma abordagem prática e artística, e o artigo acadêmico demandando uma análise detalhada e acadêmica.

A metodologia da disciplina é caracterizada por uma abordagem que integra métodos expositivos, recursos audiovisuais e uma significativa participação discente. As aulas incluem a participação dos alunos em seminários, nos quais cada estudante deve apresentar, em duplas, textos indicados, utilizando até 40 minutos para sua exposição. É permitido o uso de recursos audiovisuais, como trechos de músicas e filmes.

Na disciplina, não há obras literárias, a maioria de suas referências são frutos de pesquisas acadêmicas como monografias, dissertações, teses e artigos científicos (PAD, 2024). E algumas referências da disciplina são de autores que são notoriamente reconhecidos por sua militância negra, tais como Grada Kilomba (Lisboa, 1968), Patrícia Hill Collins (Eua, 1948), Kimberlé Crenshaw (nascida em 1959), Maria Aparecida da Silva Bento (São Paulo, São Paulo, 1952).

A disciplina conta com referências nacionais e estrangeiras, todas em língua portuguesa. Entre as referências nacionais, incluem-se Ana Flauzina, Cida Bento, Clóvis Moura, Evandro Piza Duarte, Gehovany Figueira, Janaína Penalva, Jeferson Mundim Souza, José Jair Brandão, José Messias, Kênia Freitas, Thiago Freitas, Vitor Marques, Walneia Soraia Nascimento da Cunha, e Jaqueline Gomes de Jesus. As referências estrangeiras incluem Grada Kilomba, de Portugal, e as norte-americanas Patrícia Collins e Kimberlé Crenshaw. Na disciplina, a distribuição das referências por gênero é a seguinte: há um total de 9 referências escritas por autores masculinos e 8 referências escritas por autoras femininas.

Nesse sentido, a disciplina “Direito e Relações Raciais” é um componente essencial para formação jurídica crítica e antirracista, destacando-se pela profundidade e abrangência de sua ementa, que valoriza a memória e a representação de autores negros. A disciplina está em diálogo com o Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade de Brasília e revela uma abordagem abrangente e crítica das relações raciais no contexto jurídico brasileiro. Estruturada para abordar temas centrais como racismo, branquitude, sexismo, epistemicídio, interseccionalidade e ideologia da democracia racial, a disciplina não apenas discute a

reprodução das desigualdades raciais pelo Estado e pelo Direito, mas também promove uma reflexão profunda sobre inclusão e impacto social.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a ausência de disciplinas com temática racial nas faculdades de Direito impacta negativamente tanto a aplicação da justiça quanto à formação dos futuros operadores do direito. Um exemplo dessa questão é a sentença prolatada pela juíza Inês Marchalek Zarpelon, da 1ª Vara Criminal da Comarca da Região Metropolitana de Curitiba, que utilizou o termo “raça” para justificar a condenação de um homem negro a 14 anos e 2 meses de reclusão. Em sua decisão, a juíza afirmou que o réu era “Seguramente integrante de grupo criminoso, em razão da sua raça” (Migalhas, 2023). Casos como esses demonstram um persistente desconhecimento dos operadores do direito das relações raciais, o que pode resultar em decisões judiciais e práticas jurídicas preconceituosas.

Assim, a presença de disciplinas que abordem a questão racial no currículo das faculdades de Direito é essencial. Essa abordagem não só prepara os estudantes para enfrentar questões de justiça racial que afetam a vida de pessoas negras e da sociedade como um todo, mas também promove uma formação jurídica mais crítica e equitativa. Integrar a temática racial no currículo jurídico é um passo crucial para construir um sistema de justiça mais inclusivo e justo, refletindo a importância da educação antirracista na formação dos profissionais do Direito e no combate às desigualdades raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que o racismo permeia profundamente a vida da população negra no Brasil, tanto em suas manifestações individuais quanto sistêmicas, resultando em desigualdades persistentes que limitam a mobilidade social e reproduzem a exclusão em diversas esferas. Desde a precarização das condições de vida até a sub-representação em posições de liderança, as práticas discriminatórias enraizadas nas instituições refletem uma sociedade marcada pela supremacia racial e pela exclusão sistemática. Esses padrões evidenciam como o racismo continua a moldar as oportunidades e os destinos das pessoas negras, destacando a necessidade urgente de enfrentamento e superação dessas formas de opressão.

O conceito de racismo estrutural, embora central para a compreensão das desigualdades raciais, tem sido, em alguns casos, distorcido pela branquitude como uma forma de diluir responsabilidades, atribuindo a culpa exclusivamente às estruturas sociais e evitando o confronto direto com as ações e atitudes individuais que perpetuam o racismo. Combater o racismo estrutural exige uma análise crítica das bases que o sustentam e a implementação de políticas inclusivas e de reparação histórica que possam efetivamente promover a justiça racial. Apenas por meio dessas ações é possível avançar para uma sociedade verdadeiramente equitativa, onde as desigualdades raciais deixem de definir o acesso a direitos fundamentais e oportunidades.

O racismo acadêmico, por sua vez, continua a desumanizar e marginalizar indivíduos negros e outras minorias étnicas dentro das universidades brasileiras, afetando a representatividade, a qualidade e a diversidade do ambiente educacional. Transformar essa realidade requer não apenas o reconhecimento dessas vivências, mas também a implementação de políticas efetivas de inclusão e a reescrita das narrativas históricas para dar ouvidos às experiências das mulheres negras.

As cotas raciais no ensino superior, na pós-graduação e nos concursos públicos representam um marco crucial na promoção da igualdade racial e na reparação das injustiças históricas sofridas pela população negra. Essas políticas são essenciais para corrigir a exclusão histórica dos negros do sistema educacional e para ampliar sua presença em espaços tradicionalmente ocupados por brancos. No entanto, a luta pela igualdade racial está longe de ser concluída. As cotas precisam ser mantidas e aprimoradas, e é necessário um monitoramento contínuo para garantir que os estudantes negros possam concluir seus cursos

com sucesso. Enfrentar fraudes no sistema de cotas e resistências institucionais é fundamental para assegurar que essas políticas cumpram seu papel na democratização do ensino superior e do mercado de trabalho.

A Lei nº 10.639/2003 marcou um avanço significativo ao integrar a História e a Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, refletindo uma reivindicação histórica do movimento negro por justiça racial. A presença crescente de estudantes negros nas universidades não apenas enriquece o debate acadêmico, mas também transforma a dinâmica educacional, exigindo uma revisão das práticas pedagógicas e uma formação crítica dos professores. Essa transformação é essencial para evitar a reprodução de micro agressões racistas e garantir um ambiente educacional inclusivo e respeitoso.

A transformação da educação jurídica no Brasil requer uma revisão profunda das práticas pedagógicas e curriculares, promovendo a formação continuada dos professores e integrando os estudantes como protagonistas no processo de aprendizagem. As instituições de ensino superior devem assumir um papel ativo na promoção de debates e na criação de espaços de diálogo que favoreçam a inclusão de perspectivas diversas e críticas.

Por fim, destacamos a disciplina “Direito e Relações Raciais” como um componente essencial para a formação de uma prática jurídica crítica e antirracista, destacando-se pela profundidade e abrangência de sua ementa. Ela valoriza a memória e a representação de autores negros e aborda desafios sociojurídicos enfrentados por pessoas trans, incorporando teóricas como Patricia Hill Collins e Kimberlé Crenshaw, que discutem interseccionalidade, e outros intelectuais como Ana Flauzina, Cida Bento, Grada Kilomba e Clóvis Moura. A metodologia utilizada, que inclui aulas expositivas, seminários, resumos e um trabalho final flexível, promove a participação ativa e a produção de conhecimento crítico, incentivando a reflexão e a ação voltadas para a transformação social.

REFERÊNCIAS

Agência Brasil. Bruno Bocchini. **População negra encarcerada atinge maior patamar da série histórica.** 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-07/populacao-negra-encarcerada-atinge-maior-patamar-da-serie-historica>>. Acesso em: 17 abr. 2024.

Agência Brasil. Vitor Abdala. **Branços estudam em média 10,8 anos; negros, 9,2 anos.** 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/brancos-estudam-em-media-108-anos-negros-92-anos>>. Acesso em: 17 abr. 2024.

Agência Brasil. **Desemprego de mulheres e negros termina 2023 acima da média nacional.** 2024. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2024-02/desemprego-de-mulheres-e-negros-termina-2023-acima-da-media-nacional#:~:text=A%20menor%20discrep%C3%A2ncia%20registrada%20foi,%25\)%20superaram%20a%20m%C3%A9dia%20nacional](https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2024-02/desemprego-de-mulheres-e-negros-termina-2023-acima-da-media-nacional#:~:text=A%20menor%20discrep%C3%A2ncia%20registrada%20foi,%25)%20superaram%20a%20m%C3%A9dia%20nacional). Acesso em: 4 jul. 2024.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de. **Educação jurídica antirracista.** InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília, v. 10, n. 1, p. 709-720, jan./jun. 2024.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** Companhia das letras, 2022.

BERTÚLIO, Dora. Direito e Relações Raciais - Uma Introdução Crítica ao Racismo. **Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro de Ciências Jurídicas**, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 249. 1989.

BRASIL DE FATO. **Propaganda do governo do DF associa cabelo de homem negro a queimadas.** Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/07/14/propaganda-do-governo-do-df-associa-cabelo-de-homem-negro-a-queimadas>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 168, p. 1-3, 30 ago. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Dispõe sobre a reserva aos negros de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 109, p. 1, 10 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 maio de 2016. Seção 1, p. 47. Disponível em: <https://www.abmes.org.br>. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito - DCN. Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2018. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. As Ações Afirmativas como Resposta ao Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. In: **Teoria & Pesquisa**, São Carlos, v. 42-43, 2003, p. 303-340.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro, In: **Padê: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**. Brasília, UniCEUB/FACJS, 2007.

DE JESUS PRUDENTE, Eunice Aparecida. O negro na ordem jurídica brasileira. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 83, p. 135-149, 1988.

FLORESTAN, FERNANDES. **A integração do Negro na Sociedade de Classes**. volume 1 e 2. Editora Globo: São Paulo, 2008.

FRANÇA, Michael; PORTELLA, Alysson (ed.). **Números da discriminação racial: Desenvolvimento humano, equidade e políticas públicas**. Editora Jandaíra, 2023.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da Economia Patriarcal**. 481 Ed. São Paulo: Editora Global, 2003.

Geledés - Instituto da Mulher Negra. **Branços recebem cerca de 70% a mais do que pretos e pardos por hora de trabalho**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/brancos-recebem-cerca-de-70-a-mais-do-que-pretos-e-pardos-por-hora-de-trabalho/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwkJm0BhBxEiwAwT1AXOel-fxe_E6Uc9VTpiSbupepMQ1sTMLvvdzNNVksjAy74eQj76q6dhoCpUgQAvD_BwE. Acesso em: 4 jul. 2024.

GHIRARDI, José Garcez; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **Caminhos da Superação da Aula Jurídica Tradicional: O Papel das Instituições de Ensino**. Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte, n. 113, pp. 379-404, jul./dez. 2016. DOI: 10.9732/P.0034-7191.2016V113P379.

GLOBO. **Proporção de universitários negros cai pela primeira vez desde 2016**. O Globo, Rio de Janeiro, 30 jun. 2023. Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/06/proporcao-de-universitarios-negros-cai-pela-primeira-vez-desde-2016.ghtml>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

O GLOBO. **Desigualdade entre brancos e negros no ensino vai da alfabetização à universidade.** O Globo, Rio de Janeiro, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/03/26/desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-ensino-vai-da-alfabetizacao-a-universidade.ghtml>. Acesso em: 28 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Editora Vozes Limitada, 2019.

HOFBAUER, Andreas. **Branqueamento e democracia racial: sobre as entranhas do racismo no Brasil. Por que "raça".** 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Andreas-Hofbauer/publication/303919386_Branqueamento_e_democracia_racial_-_sobre_as_entranhas_do_racismo_no_Brasil_publicado_em_Por_que_raca_Breves_reflexoes_sobre_a_questao_racial_no_cinema_e_na_antropologia_edSanta_Maria_EDUFMSM_2007/links/575d837c08ae9a9c955a64e2/Branqueamento-e-democracia-racial-sobre-as-entranhas-do-racismo-no-Brasil-publicado-em-Por-que-raca-Breves-reflexoes-sobre-a-questao-racial-no-cinema-e-na-antropologia-edSanta-Maria-EDUFMSM-2007.pdf. Acesso em 1ago. 2024.

HOLANDA, Marianna. **Pioneira em cotas raciais, UnB tem menos de 2% de professores negros.** Portal G1. Disponível em <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html>. Acesso em 05 ago. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Editora Cobogó, 2020.

MIGALHAS. **CNJ não vê racismo em decisão de juíza que citou raça em condenação.** Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/391383/cnj-nao-ve-racismo-em-decisao-de-juiza-que-citou-raca-em-condenacao>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA. **MP faz recomendação à loja Reserva após publicidade potencialmente racista.** Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/noticia/65670>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MOREIRA, Adilson José; ALMEIDA, Philippe Oliveira De; CORBO, Wollace. **Manual de educação jurídica antirracista: direito, justiça e transformação social.** São Paulo, SP: Editora Contracorrente, 2022.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Gustavo Augusto Gomes de. O legado político e teórico do caso Ari. In: ALMEIDA, Tânia Mara Campos de (org.). **Encontro com Rita Segato por sua linhagem: memórias e memorial.** Parte 1: o gesto pedagógico. 2022.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Editora Perspectiva SA, 2016.

RAMOS, Silvia *et al.* *Pele alvo: a bala não erra o negro*. Rio de Janeiro: CESeC, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/cada-100-mortos-pela-policia-em-2022-65-eram-negros-mostra-estudo>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Coord.). *A Educação das relações étnico-raciais: leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 – perspectivas e desafios*. Brasília: MEC, 2008. p. 21-35.

SENADO aprova renovação de cotas raciais no serviço público. **Senado Notícias**, Brasília, 22 maio 2024. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/05/22/senado-aprova-renovacao-de-cotas-raciais-no-servico-publico#:~:text=Faltando%20menos%20de%2020%20dias,%2C%20par dos%2C%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SEGATO, Rita Laura. A primeira lição de aula. **Correio Braziliense**, Caderno Pensar, Brasília/DF, p. 5, 23 out. 2006. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pagfis=140475>.

OLIVEIRA, Ana Luisa A. de; SANTOS, Alisson Gomes dos; SANTOS, Edmilson Santos dos. A implementação da Lei nº 12.990/2014: um cenário devastador de fraudes. março de 2024. p. 803-813.

OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE (2024). **A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre escolas brancas e negras**. Rio de Janeiro: abr. 24.

PENALVA, J., DUARTE, E. P., FERREIRA, G. L., & QUEIROZ, M. V. L. Alunos negros, professores negros. **Jota**. 2016. Disponível em: <[http://jota.info/alunos-negros-professores-negros\]\(http://jota.info/alunos-negros-professores-negros\)](http://jota.info/alunos-negros-professores-negros](http://jota.info/alunos-negros-professores-negros))>. Acesso em: 28 jun. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 0044/2020**. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para estudantes negros/as, indígenas e quilombolas nos cursos de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. Brasília, 12 jun. 2020. Processo nº 23106.036440/2020-74.

VAZ, Livia Sant'Anna. **Cotas raciais**. Editora Jandaíra, 2022.

Anexo 1: Plano de Ensino e Aprendizagem

Universidade de Brasília Faculdade de Direito

PEA - Plano de Ensino e Aprendizagem

Identificação da Disciplina

Curso: Direito.

Disciplina: Direito e Relações Raciais

Professores:

Evandro Piza Duarte.

Jef Cardoso Oliveira.

Nathália

Lattes:

Jéssica:

Lattes:

Contato:

A disciplina possui um grupo de whatsapp, onde são compartilhadas informações mais urgentes. Caso você precise fazer algum comunicado, enviar sua avaliação ou para que você seja incluída(o) no grupo, envie um email para Jef Oliveira <jef.cardoso.oliveira@gmail.com>.

EMENTA

O Curso pretende proporcionar uma visão crítica das concepções centrais sobre Direito e Relações Raciais. De forma introdutória, apresenta os conceitos centrais relacionados ao tema (racismo, sexismo, epistemicídio, interseccionalidade, ideologia da democracia racial), buscando dialogar sobre como elas podem ser pensadas no plano jurídico. Proporciona uma visão crítica das concepções jurídicas, especialmente da formação do Estado Brasileiro, desde a perspectiva da crítica ao racismo, denunciando o papel do Estado e do Direito na reprodução das desigualdades raciais e dialogando sobre as possibilidades de usos estratégicos do direito (ação afirmativa, especialmente).

Toda bibliografia é em língua portuguesa.

Objetivo Geral da Disciplina:

Apresentar os principais conceitos relacionados ao debate racial e seu diálogo com o campo do Direito.

Objetivos Específicos das Unidades:

Aprofundar o conhecimento sobre a história do Direito no Brasil desde o ponto de vista da crítica ao racismo.

Proporcionar uma visão crítica das concepções jurídicas, especialmente da formação do Estado Brasileiro, desde a perspectiva da crítica ao racismo.

Promover o senso crítico sobre a branquitude e o racismo constitutivos das diversas áreas do Direito.

A avaliação da disciplina dependerá das seguintes fases e critérios:

1) A disciplina contará com três formas de avaliação e as menções finais serão dadas a partir da apresentação de todo o conjunto. Data de Realização: conforme o calendário e eventuais ajustes com os monitores.

2) Participação em seminários: essa avaliação integra 30% da menção final. Cada estudante deverá participar de, no mínimo, dois seminários, em aulas distintas, conforme os textos indicados neste Plano de Ensino. Cada seminário deverá conter até duas pessoas. A apresentação será em sala de aula e não deverá ultrapassar 40 minutos de aula. É permitido a utilização de recursos audiovisuais, como trechos de músicas, filmes, dentre outros.

3) Entrega de resumos: essa avaliação corresponde a 30% da menção final. Cada aluno, à sua escolha, deverá realizar, no mínimo, 03 resumos de textos de diferentes aulas descritas neste plano de ensino, devendo conter no máximo duas páginas. Os resumos precisam ser enviados para o **e-mail do contato da disciplina** até um dia antes da aula do seminário do qual o texto faz parte. Não poderá ser escolhido algum texto que você já seja o responsável pela apresentação do seminário.

4) Trabalho final: essa avaliação engloba 40% da menção final. Serão permitidos dois métodos distintos de apresentação do trabalho final, podendo ser individual ou construído em grupos, devendo serem entregues, em regra, via **e-mail do contato da disciplina** até o dia 02 de julho. São as seguintes possibilidades avaliativas:

a) Trabalho Interventivo: Apresentar e executar intervenção na Faculdade de Direito. A intervenção pode utilizar de métodos interdisciplinares, como o uso das artes, sendo aceitas produções de vídeos, músicas, pinturas, cartazes e demais outros meios de registro artístico. O trabalho interventivo poderá ser organizado e realizado em grupo, desenvolvido e debatido em sala, com a orientação dos monitores. Será criada uma conta em alguma plataforma digital, a ser administrada pelos Professores e monitores da Disciplina, onde os materiais produzidos serão disponibilizados; ou

b) Artigo Acadêmico: Apresentar um texto sobre alguma expressão cultural (música, filme, artes cênicas, artes plásticas e demais outras) que não tenha sido apresentada na disciplina. O texto deverá utilizar, no mínimo, três referências debatidas durante o semestre. O artigo conterà, no mínimo, 10 páginas e, no máximo, 15 páginas, excluindo-se as referências bibliográficas, de acordo com as regras da ABNT. A escrita deve ser individual.

Nossas aulas ocorrerão sempre às Terças-Feiras das 19h até 22h15.

19 de março. Apresentação do Plano de estudos da disciplina e distribuição dos seminários. Debate “O que é racismo?”.

Seminário: KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação. Capítulo A Máscara

Responsáveis: Jef Oliveira, Nathália Mendes e Géssica Arcanjo

26 de março. Ações afirmativas no serviço público.

Convidada: Gehovany Figueira

Seminário 1: FIGUEIRA, Gehovany. Lei de cotas no serviço público federal.

02 de abril. Ações afirmativas no ensino superior.

Convidado: Evandro Piza Duarte

Seminário: PENALVA, DUARTE et al. Alunos negros, professores negros.

09 de abril. Ensino jurídico e relações raciais. Formação jurídica antirracista - a presença de autores negros nos currículos dos cursos de Direito.

Convidado: Thiago Freitas

Seminário 1: BRANDÃO et al - Currículo, Educação Antirracista e a Literatura Brasileira.

Seminário 2: CUNHA et al. Os negros e sua representatividade no livro didático e currículo escolar.

Seminário 3. SOUZA, Jeferson Mundim. Diálogos e memórias de Luiz Gama e intelectuais negros em ações políticas e currículos escolares na contemporaneidade.

16 de abril. Ensino jurídico e relações raciais. Quem são os negros na faculdade de Direito? Propostas de intervenção de resgate à memória da presença negra no curso de Direito da UnB.

Convidado: Jeff Oliveira, Nathália Mendes e Géssica Arcanjo

Seminário: MARQUES, Vitor. “Nós fomos os primeiros?” - a presença negra desafiando a memória oficial da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia. Capítulo 4 “...E Maria-Nova encontrou o seu destino” [...]

23 de abril. Aula dedicada a Patrícia Hill Collins. As representações indesejadas.

Convidado: Géssica Arcanjo

Seminário: COLLINS, Patrícia. Pensamento feminista negro. Capítulo 4. Mammies, matriarcas e outras imagens de controle.

30 de abril. Atividade livre. Feriado do Dia do Trabalhador no dia 1o de maio.

07 de maio. Os desafios sócio-jurídicos no reconhecimento do Transfeminicídio no país que mais mata pessoas Trans no mundo.

Convidada: Ayune Soares

Seminário 1: JESUS, Jaqueline Gomes. Operadores do direito no atendimento às pessoas trans.

Seminário 2: JESUS, Jaqueline Gomes. Femicídio de mulheres trans e travestis - o caso Laura Vermont.

14 de maio. Papel do Direito Penal na Criminalização do racismo: Reflexões acerca do conceito de Interseccionalidade.

Convidado: Ícaro Jorge, Asafe Ribeiro e Thiago Vianna

Seminário 1: CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero.

Seminário 2: Canal Brasil. O que é interseccionalidade, Carla Akotirene? | Espelho com Lázaro Ramos. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=enBXbQilljI>

21 de maio. Aula dedicada a Ana Flauzina. Pensando o conceito de genocídio e suas limitações.

Convidada: Nathália Mendes

Seminário: FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. As fronteiras raciais do genocídio.

28 de maio. Feriado de Corpus Christi. Atividade livre. Avaliação

04 de junho. Os pactos de auto-valorização em perspectiva ao privilégio branco.

Convidado:

Seminário: BENTO, Cida. O pacto da branquitude. Companhia das Letras, 2022.

11 de junho. O Pensamento de Clóvis Moura e o Direito no Brasil.

Convidado: Danilo Rabelo

Seminário: MOURA, Clóvis. História do Negro Brasileiro. Capítulo 7 “Em busca da cidadania”.

18 de junho. Afro-futurismo e afro-pessimismo. Pensando o lugar do sujeito negro no mundo.

Convidada: Jeff Oliveira

Seminário 1: Filme “Get Out!” (Corra!), de Jordan Peele.

Seminário 2: Artigo: FREITAS, Kênia & MESSIAS, José. O futuro será negro ou não será: Afrofuturismo versus Afropessimismo - as distopias do presente

25 de junho. Aula dedicada à Lélia Gonzalez. América-Ladina.

Convidado:

Seminário 1: Filme “Emicida: AmarElo - É tudo pra ontem”, de Fred Ouro Preto

Seminário 2: GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade.

02 de julho. Encerramento da disciplina. Apresentação dos trabalhos.

09 de julho. Entrega das menções.