DIREITO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR

ANTI-RACIST HERITAGE LAW AND EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Vanessa Santos do Canto
Universidade Federal Fluminense, Brasil

DOI: http://dx.doi.org/10.31512/rdj.v25i51.1622 Recebido em: 31.04.2024 Aceito em: 28.06.2025

Resumo: O presente trabalho discute se é possível articular educação patrimonial na perspectiva de uma educação antirracista com um ensino de Direito decolonial. A educação antirracista é uma exigência colocada pela Lei n. 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, nosso trabalho discute a educação patrimonial, a educação antirracista e a decolonialidade para propor um conceito de educação patrimonial antirracista nos cursos de bacharelado em Direito. Nossa pesquisa utiliza o método dedutivo, análise de legislação e revisão bibliográfica acerca dos temas aqui discutidos.

Palavras-chave: Direito; Educação Patrimonial Antirracista; Ensino Superior

Abstract: The present work discusses whether it is possible to articulate heritage education from the perspective of an anti-racist education with a teaching of decolonial Law. Anti-racist education is a requirement set by Law No. 10.639/2003, which establishes the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture, at different levels and modalities of education. Thus, our work discusses heritage education, anti-racist education and decoloniality to propose a concept of anti-racist heritage education in bachelor's degree courses in Law. Our research uses the deductive method, analysis of legislation and literature review on the topics discussed here.

Keywords: Law; Anti-Racist Heritage Education; Higher education

Introdução

A justificativa do artigo se baseia no fato de que os cursos de Direito no Brasil surgem no país logo após a Independência no ano de 1822, para formar juristas que pensassem as questões da jovem nação independente. Entretanto, as primeiras escolas de Direito de Olinda e São Paulo que são marcadas pelo elitismo, bacharelismo, positivismo jurídico, racismo e fortemente hierarquizadas são os modelos que foram se reproduzindo ao longo dos séculos.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Este resgate se faz necessário, porque o Brasil foi o último país das Américas a abolir o trabalho escravo de africanos e seus descendentes, bem como os proibiu de se matricularem nas escolas e faculdades brasileiras durante todo o período imperial. E, no período do pós-abolição estas restrições são reificadas por novas formas de discriminação racial que mantêm mulheres negras e homens negros com os piores índices de qualidade de vida no país[1] e, além disso, sofrerem com o genocídio da população negra na contemporaneidade[2].

Este artigo discute, em primeiro lugar, a educação patrimonial no ensino superior brasileiro enquanto espaço de ausências. Em seguida, apresenta o conceito de educação patrimonial antirracista enquanto mecanismo para problematizar a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005) o racismo e o sexismo (Gonzalez, 1983). Por fim, apresenta uma reflexão acerca da indagação se é necessário decolonizar o processo de ensino aprendizagem do Direito através da implementação de uma educação patrimonial antirracista.

A Educação Patrimonial no Brasil e o Ensino Superior: um espaço de ausências

É importante ressaltar que o ensino da educação patrimonial instituído pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tem sido voltado para a educação básica. No ensino superior a educação patrimonial a implementação ocorre através de editais de extensão, especificamente, através do Programa Proext e do mestrado profissional em Patrimônio Cultural ofertado pelo IPHAN, desde 2011.

Nesse sentido, falar em Educação Patrimonial Antirracista já é algo bastante inovador, considerando o quão colonizados, conservadores e racistas ainda são os debates sobre patrimônio cultural no país e, ainda mais inovador é pensar isso em termos de educação superior no campo do Direito. Ainda mais em um contexto de pandemia, em que as condições de pesquisa (que nunca foram fáceis) ficaram ainda mais complicadas.

O Programa Nacional de Extensão Universitária (Proext) - desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) - foi criado para apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de ações de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas com ênfase na inclusão social.

1 Neste sentido, ver o estudo do IPEA (2011).

2 Durante o governo Lula foi criado plano Juventude Viva que está estava a cargo da SEPPIR. Após o governo Lula, o programa foi descontinuado. Para mais informações acerca deste plano ver: Brasil (2018). E, no atual governo de Jair Bolsonaro, Sete partidos políticos (PT, PSOL, PSB, PCdoB, Rede Sustentabilidade, PDT e PV), provocados pela Coalizão Negra por Direitos, ajuizaram no Supremo Tribunal Federal (STF) a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 973, em que pedem que a Corte reconheça "o estado de coisas inconstitucional" caracterizado pela alta letalidade de pessoas negras, ocasionada pela violência do Estado, e pelo desmonte de políticas públicas voltadas à população negra do país. As legendas pedem a implantação de um Plano Nacional de Enfrentamento ao racismo institucional.

Por meio de editais anuais, o programa fomenta projetos onde estudantes e professores das instituições de ensino superior passem a atuar de maneira integrada às políticas sociais desenvolvidas pelo Estado, de forma a contribuir para o reforço da cidadania, e interagir de perto com o conjunto de experiências e saberes das comunidades nas quais as universidades estão inseridas.

Nessa perspectiva, desde 2009, o IPHAN mantém parceria com o MEC na elaboração anual do edital Proext e na avaliação de propostas da linha temática *Preservação do patrimônio cultural brasileiro.* Assim como o IPHAN, diversos ministérios, secretarias e autarquias têm sido instados pelo MEC a contribuir na elaboração do edital, aproximando as prioridades de suas políticas públicas à ação universitária. É importante ressaltar que no site do IPHAN, são disponibilizados os editais dos anos de 2009 a 2011, não contendo, no sítio eletrônico da instituição, notícias de avaliação do referido programa nos anos posteriores[3].

A parceria entre o IPHAN e as universidades públicas, por meio das ações de extensão, é um caminho promissor para a promoção e a preservação do patrimônio cultural brasileiro, pois pretende estimular a participação e o envolvimento de outros agentes capazes de se associar à política de reconhecimento, promoção e proteção ao patrimônio. Dada a capacidade técnica e de inovação das instituições de ensino superior públicas e comunitárias, a parceria entre o IPHAN e o MEC é considerada estratégica e potencialmente as políticas públicas de preservação do patrimônio cultural.

Apesar de a iniciativa ser louvável há descontinuidade do programa. Além disso, o ensino e a pesquisa são olvidados, enquanto componentes do tripé que compõe os processos de aprendizagem nas universidades. Além disso, os editais apenas permitiam a submissão de projetos por parte de universidades públicas e as IES particulares não poderiam submeter projetos voltados à educação patrimonial.

Diante destes fatos, ressaltamos que a atuação do IPHAN passa pela formulação de diretrizes, parâmetros, referenciais teóricos, metodologias para o tratamento do tema no âmbito da educação básica, mas também nos ensinos profissionalizante e superior, na execução em parcerias e ações diretas de formação e produção de conhecimento, tais como das oficinas escola, na parceria em programas de pós-graduação especializada (CECRE/UFBA, CECI/UFPE e CECOR/UFMG), e, ainda, no próprio programa de especialização do IPHAN (PEP), criado em 2004 e que a partir de 2011 foi transformado em Mestrado Profissional.

A forma como isso tudo está publicizado e disponibilizado no site do IPHAN talvez dificulte muito a compreensão do todo, mas é importante ter uma perspectiva mais ampla dessa atuação, porque ela guarda conflitos e disputas relacionadas à busca por uma educação

3 Neste sentido, ver: http://portal.IPHAN.gov.br/pagina/detalhes/584/ Contudo há notícias esparsas de que projetos foram selecionados até o ano de 2016, conforme: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Edital%20proext.pdf

patrimonial menos excludente e colonizada, mais preocupada com os sujeitos, suas práticas e valores, do que com os objetos e a conservação de sua materialidade.

Neste sentido, Siviero (2014), trata dos lugares e papéis da educação dentro do IPHAN: uma encruzilhada na preservação. E ainda o trabalho de Biondo (2016), que trata das Casas do Patrimônio, como espaços de interlocução e troca entre sociedade e estado em torno da temática do Patrimônio, e ainda, a publicação sobre o Programa de Especialização IPHAN/UNESCO, em que é feito um retrospecto das ações educativas no IPHAN. Há ainda os trabalhos de Cléo Pinto de Oliveira acerca da trajetória da educação patrimonial, que podem ser de grande valia para sua análise.

Neste sentido, a presente pesquisa investiga a educação patrimonial no ensino superior e indaga se é possível articular educação patrimonial na perspectiva de uma educação antirracista afrocentrada com um ensino de Direito na perspectiva decolonial. Isto porque, a educação antirracista é uma exigência colocada pela Lei n. 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e a perspectiva decolonial busca romper com o colonialismo, a colonialidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 2005) e com o racismo/sexismo epistêmico nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2016), que defendem uma epistemologia do Sul como forma de combater as matrizes fundantes do saber-poder ocidental que é, em grande parte, marcada pelo pacto colonial que foi estabelecido através da conquista das Américas a partir do século XV.

Assim, ressaltamos que as políticas de patrimônio no Brasil capitaneadas pelo IPHAN foram e em ainda seguem marcadas por práticas eurocentradas e colonialistas, refletindo-se, inclusive, nas ações educativas voltadas para o patrimônio cultural. Para compreender esse fenômeno, é necessário traçar rapidamente o contexto e os ideais dos protagonistas que conceberam e criaram o IPHAN. Contudo, ressaltamos que não é objeto da presente pesquisa esgotar o tema. A gênese das práticas preservacionistas já foi largamente abordada por outras pesquisadoras brasileiras (Fonseca, 2005; CHUVA, 2003; entre outros). Gostaríamos apenas de ressaltar o que demarca a gênese do modelo colonialista e eurocêntrico das práticas preservacionistas no Brasil (TOLENTINO, 2018).

Neste sentido, Fonseca (2005) ressalta que a preservação dos monumentos está relacionada à formação dos Estados-nação e surge nos últimos anos do século XVII, quando os Estados, na Europa, passam a assumir a proteção através do Direito de determinados bens aos quais são atribuídos a capacidade de simbolizarem a herança cultural das nações. Mas, alguns autores ressaltam que é o apego religioso aos bens simbólicos que incentivarão as primeiras ações de preservação do patrimônio, já no século XVI.

A noção de monumento histórico e artístico no seu sentido moderno é que fez com que a noção de patrimônio se tornasse uma categoria socialmente definida, regulamentada e delimitada. Foi preciso que surgissem ameaças concretas de perda ligadas aos movimentos populares europeus como a Reforma e a Revolução Francesa, "além da mística do culto à nação,

para que a preservação dos monumentos se tornasse um tema de interesse público" (Tolentino, 2018, p. 43).

No Brasil, a prática de preservação do patrimônio esteve ligada às tendências europeias de formação e consolidação do Estado-nação. Além disso, o desejo de pertencer à civilização ocidental e mitigar o processo histórico da escravidão e seus efeitos (Gonzalez, 1983) foi o que configurou o processo de invenção de um patrimônio nacional no país. Para tanto, profissionais e intelectuais como Lucio Costa, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, dentre outros, foram figuras ícones que imprimiram sua concepção de civilização e nação no projeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – o SPHAN (hoje IPHAN), no ano de 1937.

Além disso, é importante ressaltar que o período conhecido como "fase heroica" da instituição voltada à proteção do patrimônio cultural brasileiro, presidida pelo jurista Rodrigo Melo Franco, que presidiu o SPHAN desde sua fase experimental, em 1936, até o ano de 1967, foi marcado pelo enaltecimento da cultura europeia e negação das contribuições de indígenas e de negras e negros para a constituição do legado cultural brasileiro.

A preocupação do enquadramento do patrimônio cultural brasileiro a "padrões universais" fez com que fosse valorizado o passado colonial de influência portuguesa com o tombamento dos remanescentes da arte colonial brasileira e da arquitetura católica, em detrimento de outras contribuições que pudessem macular a história da nação. O tombamento desses bens era justificado pela necessidade de construção de uma identidade nacional que necessitava proteger os bens móveis e imóveis da rápida urbanização do país.

Portanto, seguir o modelo europeu de conceber o patrimônio e de criar museus esteve atrelado, no Brasil, à necessidade de formação e afirmação da identidade de uma nação que se via como "jovem" e que precisava equiparar-se às demais nações europeias que eram referência de civilização.

A partir da década de 1980, entram em cena novas formas de valorizar o patrimônio cultural e de valorização de outros saberes. Entretanto, o IPHAN existiu combinando formas autoritárias que se perpetuaram ao longo dos anos nas práticas preservacionistas com o beneplácito do Estado, ao mesmo tempo em que conviveram com outras baseadas na horizontalidade e no respeito à diversidade cultural e aos saberes das comunidades e dos detentores dos bens culturais. "Essa realidade se repercutiu nas ações educativas voltadas para o patrimônio empreendidas pelo IPHAN ou no '(não) lugar' (Siviero, 2015) da Educação Patrimonial dentro da instituição" (Tolentino, 2018, p. 45). Neste sentido, ressaltamos, ainda que:

> Esse "(não) lugar" da Educação Patrimonial em diferentes momentos da trajetória do IPHAN é bem delineado por Fernando Siviero (2015). No seu traçado, merecem destaque as visões de Rodrigo Melo Franco e de Aloísio Magalhães, bem como as iniciativas mais recentes de debate e institucionalização do campo da Educação Patrimonial dentro do IPHAN. Siviero demonstra que Rodrigo concebia a educação como difusão do conhecimento, estabelecendo "uma relação direta intrínseca e mecânica

> entre conhecer (educação) e preservar" (2015, p. 87), condizente com uma acepção de educação instrutivista e com uma lógica paternalista na relação entre o Estado e a sociedade (Tolentino, 2018, p. 45).

Uma mudança de postura começa a se desenhar apenas entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando Aloísio Magalhães esteve à frente do Centro Nacional de Referências Culturais (CNRC) e posteriormente da Fundação Nacional Pró -Memória. O CNRC, como o próprio nome diz, pautava-se na ideia de referências culturais e não de patrimônio nacional, cujos projetos se baseavam no fortalecimento dos conhecimentos e referências culturais locais, com a proximidade e participação dos grupos e comunidades, em contraponto à homogeneização cultural. Diferentemente da atuação do SPHAN até então, o foco do CNRC não eram os bens de pedra e cal. Seu interesse recaía às manifestações culturais vivas, inseridas nas práticas sociais contemporâneas.

Pode-se afirmar que, institucionalmente dentro do IPHAN, o lugar da Educação Patrimonial começa efetivamente a ser desenhado e a tomar corpo após a criação da Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (hoje Coordenação de Educação Patrimonial - Ceduc), no ano de 2004, que tem suas diretrizes políticas sistematizadas na publicação "Educação Patrimonial: históricos, conceitos e processos" (FLORÊNCIO et al, 2014), bem como na Portaria IPHAN nº 137, de 28/04/2016.

A partir da criação dessa Gerência, o IPHAN promoveu diferentes encontros para se debater conceitos, diretrizes e linhas programáticas para uma política nacional voltada para a Educação Patrimonial, a exemplo do I Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2005), Oficina de Capacitação em Educação Patrimonial e Fomento a Projetos Culturais nas Casas do Patrimônio (2008), I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio (2009) e o II Encontro Nacional de Educação Patrimonial (2011). Sendo assim:

> Diante dessa trajetória e considerando o (não)lugar da Educação Patrimonial nas políticas de preservação do patrimônio cultural federal, que, em sua gênese (e ainda persistente na genética de sua espinha dorsal), pautam-se numa prática colonialista e eurocêntrica, questiona-se em que medida é possível a adoção e a assunção, como um projeto político-ideológico, de práticas decoloniais no trabalho com a preservação do patrimônio cultural? E, nesse contexto, qual é o papel de uma Educação Patrimonial decolonial para romper com os processos colonialistas em relação ao patrimônio cultural no Brasil, o qual é marcado "por imagens de fortalezas militares, Casas de Câmara e Cadeia, igrejas católicas, fazendas e engenhos, denotando que os personagens da memória nacional são as elites políticas, militares, religiosas e econômicas?" (SCIFONI, 2012, p. 34) Por fim, cabe indagar se o IPHAN, hoje com um lugar institucionalizado em sua estrutura para a Educação Patrimonial, possibilita e estimula práticas educativas decoloniais para se atuar com o patrimônio cultural (Tolentino, 2018, p. 47).

Diante deste contexto, a educação patrimonial é um importante método de abordagem dos direitos culturais de natureza material e imaterial. Previstos no texto constitucional de 1988, nos arts. 215 e 216, os direitos culturais são formas de compreender a formação social brasileira

de diferentes maneiras, notadamente, o patrimônio cultural negro inserido na ideia de identidade nacional brasileira.

Aliado a este aspecto está o fato de que os profissionais do sistema de justiça operam com questões relativas à identidade nacional no manejo das questões jurídicas. E, como foi demonstrado anteriormente, a maior parte dos bacharéis em Direito que são aprovados na prova do OAB não representa racialmente a população brasileira. Disto decorre um modo de "dizer" e "fazer" o Direito distorcido que não contempla as questões raciais e de gênero no Brasil.

Então, faz-se necessário refletir sobre a prática da educação patrimonial no Brasil contemporâneo e suas formas de valorizar o patrimônio cultural, notadamente, em um momento no qual novas identidades são afirmadas, lutas históricas por direitos ainda não são abordadas adequadamente e surge a necessidade de institucionalizar a educação das relações étnico-raciais ou uma educação antirracista, por força da Lei nº 10.639/2003.

No caso específico do Direito, que a presente pesquisa aborda, faz-se necessário romper com o racismo e o sexismo (Almeida, 2019; Gonzalez, 1983; Grosfoguel, 2016), o bacharelismo, o elitismo e o positivismo (Moreira, Almeida, Corbo, 2022) para implementação de uma pedagogia politicamente engajada que seja uma transgressora (hooks, 2020), ao mesmo tempo, uma prática de liberdade (Freire, 2018).

Sendo assim, nossa proposta de Educação Patrimonial Antirracista busca problematizar a formação dos bacharéis em Direito, tanto no aspecto da elaboração do currículo, notadamente, os PPC´s, quanto nas práticas de ensino-aprendizagem na área jurídica para propor uma pedagogia afrocentrada que valorize a experiência da população negra brasileira no processo de formação social e que seja decolonial no fazer acadêmico para romper com o racismo/sexismo epistêmicos (Grosfoguel, 2016).

Educação Patrimonial Antirracista: um conceito contra o racismo e o sexismo

A educação antirracista, desde nossa perspectiva, possibilita uma educação patrimonial voltada à valorização da cultura e identidade negra. Além disso, a presente pesquisa surge do fato de que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN´s) dos cursos de bacharelado em Direito no seu art. 2º, §4º dispõe que o PPC:

> [...] deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, *de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afrobrasileira, africana e indígena*, entre outras. (grifamos)

Dessa forma, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC´s) devem ter disciplinas que sejam transversais aos currículos dos cursos de graduação em Direito. O art. 5º propõe uma abordagem

interdisciplinar que proporcione ao estudante do curso de graduação em Direito um diálogo com outras áreas do conhecimento previsto no Eixo de Formação Geral.

No Brasil, a institucionalização do patrimônio cultural tem como marco a década de 1930, quando o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) foi criado. Contudo, apenas na década de 1970, acontece à introdução da noção de "referência cultural" no campo do patrimônio cultural, e de modo pioneiro, vai sugerir novos critérios de atuação para além do tombamento.

A principal contribuição dessa perspectiva foi a ampliação do conceito de patrimônio cultural, que terminou consolidada na Constituição Federal de 1988, no art. 216, que dispõe que "constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira". Assim, o patrimônio visto de forma dinâmica passou a abranger os bens culturais de natureza imaterial ou intangível.

Além disso, a inovação principal trazida pela carta constitucional, segundo a visão do historiador Ulpiano Bezerra de Meneses "desloca do estado para a sociedade e seus segmentos a matriz do valor cultural" (Meneses, 2012, p.25), ou seja, não é mais o estado quem determina o que é Patrimônio Cultural, por meio da inscrição nos livros do tombo (o decreto-lei 25/37 determinava isso).

Mas nos termos do art 216, "constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira(...)". E nesse processo de patrimonialização, ainda segundo o § 1º do art. 216:

> "O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação."

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos art. 215 e 216 dispõe sobre o reconhecimento e a importância de serem preservados e valorizados os patrimônios materiais e imateriais dos diferentes povos que contribuíram e contribuem para a formação do estado brasileiro. Essa perspectiva aponta para a diversidade e o pluralismo valoriza as diferenças e está relacionada com a redefinição da ideia de nação e de identidade nacional.

Tal mudança abre caminho para a atuação dos grupos sociais dizendo o que é patrimônio para eles e exigindo o reconhecimento e a chancela do Estado, desconcentrando das mãos deste, essa decisão. Claro que entre o que está previsto na lei e o que acontece na prática há ainda um mundo de distância, mas a Constituição Federal de 1988 abriu espaços muito importantes a se ocupar. E imaginamos que tal questão tenha especial importância para uma discussão sobre a relação entre formação em Direito e preservação do patrimônio cultural.

Neste sentido, ressaltamos, ainda, os conceitos de cultura popular (Abreu, 2003), gênero (Carneiro, 2003; Pedro, 2005) e direitos humanos (Herrera Flores, 2008, 2009) para

repensar criticamente os parâmetros da produção de conhecimentos a partir do sul global para problematizar o pensamento eurocentrado que estabelece uma relação de saber-poder que inferioriza outros saberes.

É importante ressaltar também que nossa pesquisa adota uma perspectiva decolonial tal como apresentada pelo grupo Modernidade/Colonialidade formado por intelectuais, em sua maioria, latino-americanos, no final dos anos 1990 (Ballestrin, 2013), como uma crítica radical ao grupo dos estudos subalternos. Além disso, busca apresentar algumas ideias do pensamento de mulheres negras amefricanas (Gonzalez, 1988b; Pires, 2019).

Sendo assim, o grupo Modernidade/Colonialidade, busca romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser, tal como proposto por Aníbal Quijano (2005). No nosso caso, a ideia é propor um conceito de educação patrimonial para o ensino superior que ultrapasse o colonialismo jurídico (Pires, 2019) e que possa transgredir os processos de ensino aprendizagem nos cursos jurídicos brasileiros, baseando-nos nas lições de hooks (2020).

Isto porque, a força política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo moderno foi o que possibilitou a supremacia de uma epistemologia ocidental, impondo-se sobre os povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos, constituindo-se, assim, um epistemicídio relacionado aos saberes e conhecimentos de grupos sociais subalternos e oprimidos. E a legitimação dessa epistemologia somente foi possível por conta de um vasto aparato institucional – centros universitários, sistemas de peritos, pareceres técnicos – tornando difiícil o diálogo com outros saberes.

A descolonização como requisito absoluto para o reconhecimento da diferença e da diversidade também é defendida por Nelson Maldonado-Torres (2009). Esse autor apresenta a tese do que denomina "esquecimento da colonialidade", tanto por parte da filosofia ocidental como por parte da teoria social contemporânea.

Ao desenvolver a ideia da "diversalidade radical", Maldonado-Torres (2009) faz uma crítica à postura reprodutora da colonialidade. A diversalidade radical segue um caminho antagonicamente diferente e rompe com a legitimação da busca de raízes europeias e norte-americanas nas ciências sociais e a respectiva formulação de um ponto de vista pretensamente universal, expondo e defendendo o potencial epistêmico das epistemologias não europeias.

Citando Walter Mignolo, Maldonado-Torres (2009) explica que uma das formas eficazes de evitar questões atinentes ao papel da experiência colonial da modernidade é situar o seu surgimento no final do século XVIII. Mesmo grande parte dos estudos pós-coloniais acata a ideia da fixação espaço-temporal da modernidade entre o fim do século XVIII e início do século XIX, perdendo de vista os padrões de mais longo prazo da dominação e exploração colonial anterior a esse período.

Neste sentido, acreditamos com Ramon Grosfoguel (2016) que é preciso romper com o racismo/sexismo epistêmico que tem pautado as universidades ocidentalizadas desde o século XVI. Isto significa que é preciso romper com a pretensão de universalidade do pensamento

eurocêntrico pautado na filosofia cartesiana. Isto representa um desafio no contexto da educação que tem sido cada vez mais pautada pelos ditames de uma "educação bancária" (Freire, 2018), que tem sido pautada pelo mercado e imersa nos processos de globalização econômica e no neoliberalismo.

Neste contexto, a educação patrimonial nos cursos de graduação em Direito se mostra essencial. Discutir acerca dos direitos culturais desde a perspectiva da educação antirracista se mostra relevante para que os referidos cursos possam cumprir o que dispõe as suas DCN´s e ir além, formando profissionais comprometidos com os direitos humanos desde uma perspectiva crítica.

Isto significa que se faz necessário repensar o sujeito universal dos direitos humanos que é branco, homem, cristão heterossexual, proprietário e sem deficiências de qualquer natureza. Esta reflexão crítica se faz necessária porque os direitos humanos são frutos da modernidade Ocidental e, disto decorre que, os sujeitos subalternizados não gozam de proteção de seus direitos humanos fundamentais porque se encontram na zona do não ser (Fanon, 2008; Pires, 2019).

Neste sentido, nosso conceito de educação patrimonial adota uma postura intercultural. Isto significa que a universalidade é um dado de chegada e não de partida pautada em uma racionalidade de resistência, principalmente dos sujeitos subalternizados que têm desenvolvidos ações políticas importantes que, muitas vezes, ainda não são reconhecidas como legítimas.

Podemos exemplificar com a trajetória do movimento negro brasileiro que, desde o início do período do pós-abolição tem desenvolvido ações políticas que mobilizam distintas gramáticas e que pode ser considerado um movimento educador (GOMES. 2017), na defesa dos direitos da população negra brasileira que é numericamente majoritária no que se refere à população brasileira.

Dessa forma, a educação patrimonial se mostra relevante no ensino superior, notadamente, nos cursos de graduação em Direito, tendo em vista a historicidade que demarca o processo de formação e consolidação das escolas de Direito no país, conforme foi abordado nos capítulos precedentes.

Assim, é importante ressaltar que as etapas da educação patrimonial adotada pelo IPHAN são: observação, registro, exploração e apropriação. Cada uma dessas etapas oferece a possibilidade de construção de um conhecimento reflexivo e transformador no que se refere às práticas preservacionistas do patrimônio cultural brasileiro, notadamente o patrimônio cultural negro, desde que seja adotada uma prática pedagógica politicamente engajada, transgressora (hooks, 2020) e libertária (Freire, 2018).

Dessa forma, esperamos propor um conceito de educação patrimonial pautada nos direitos culturais e na educação antirracista para os cursos de bacharelado em Direito que possa ser integrada aos PPC´s, de acordo com as DCN´s para os cursos de graduação em Direito, a fim de propagar a educação patrimonial nos referidos cursos de graduação e formar profissionais

egressos comprometidos com os direitos culturais, em particular, e com os direitos humanos de maneira geral.

Dessa forma, ressaltamos que nosso conceito de educação patrimonial está pautado na Lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade de ensino de temas relativos à História Africana e Afro-brasileira, em autores decoloniais do grupo Modernidade/Colonialidade e de autoras negras brasileiras como Sueli Carneiro que busca enegrecer o feminismo e de Lélia Gonzalez que busca repensar os efeitos da linguagem na vida das mulheres negras brasileiras no contexto da diáspora através de conceitos como amefricanidade (Gonzalez, 1988a), Améfrica Ladina (Gonzalez, 1988b) e racismo por denegação (Gonzalez, 1983). Além disso, está pautado em uma concepção ampliada de educação patrimonial fundamentada nos direitos culturais e nos direitos humanos.

Dessa forma, nosso conceito de educação patrimonial antirracista para o ensino superior é definido por: Educação patrimonial antirracista é um processo de ensino-aprendizagem que busca romper com o racismo/sexismo epistêmico (Gonzalez, 1983; Grosfoguel, 2016) presente nas universidades ocidentalizadas, nas quais foram instituídas a colonialidade do poder, do saber (Quijano, 2005) e contribui para conformar a colonialidade do ser no Brasil (Pires, 2019) que é pautado pelo racismo por denegação (Gonzalez, 1983) e que busca implementar um processo de ensino-aprendizagem de educação em direitos humanos intercultural (Herrera Flores, 2009) pautada em uma racionalidade de resistência contra a sociedade patriarcal, racista e capitalista (Werneck, Iraci, 2015).

Direito e Educação Patrimonial Antirracista no Ensino Superior: é necessário decolonizar?

Após termos apresentado nosso conceito de educação patrimonial antirracista, notadamente, para os cursos de Direito, faz-se necessário uma reflexão acerca das práticas de ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento no ensino superior que vêm sendo desenvolvidas na atualidade no Brasil, principalmente no que se refere à educação patrimonial.

Nossa abordagem está marcada pelos fenômenos do capitalismo avançado que desafia as noções de Norte e Sul global, atualizam formas de conservadorismos em um contexto de globalização e do neoliberalismo que coloca em crise a soberania estatal, as limitações territoriais e culturais de diferentes sociedades no mundo. Ou melhor, podemos afirmar, do mundo inteiro.

A fluidez das fronteiras materiais e simbólicas causadas com a Queda do Muro de Berlim no ano de 1989 colocou em xeque a universalidade dos direitos humanos e fez com que os Estados convocassem grandes conferências de direitos humanos ao longo dos anos 1990 e primeira década dos anos 2000, para refletir acerca do sujeito que deveria ser protegido pelos documentos internos e internacionais de direitos humanos.

Esta crise foi atualizada em 2008, quando o capital passou por uma grande crise que atingiu países do Norte global. Os países do Sul, em sua maioria, não foram atingidos porque a precarização já faz parte de seu cotidiano econômico e político-institucional. As bases éticas do mundo se modificaram profundamente desde então e tem passado por nova crise no contexto da pandemia do COVID-19, desde 2020.

A nova crise sanitária mundial atingiu países do Norte e do Sul global de maneira avassaladora. Mas, os que mais sofreram com a falta de insumos para garantir a prática dos protocolos de segurança da Organização Mundial de Saúde (OMS), foram indivíduos de grupos subalternizados, notadamente, as populações negras (principalmente no Brasil que é um dos países que mais apresentaram óbitos durante a pandemia).

Mas, como o racismo se atualiza na contemporaneidade brasileira do pós-abolição? Será que o legado da escravidão é capaz de explicar tal reprodução? Ou as novas formas de expressão do racismo nada têm a ver com este legado?

Para discutir o conceito de racismo estrutural nos apoiaremos na obra *Racismo estrutural,* de Silvio de Almeida (2019). O autor afirma que raça e racismo exigem dos pesquisadores e pesquisadoras um sólido conhecimento de teoria social. A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.

Neste sentido, Almeida (2019) afirma que raça é o ato de estabelecer classificações e que é um conceito relacional e histórico. E foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e que se denominou colonialismo[8].

Neste sentido, o racismo pode se expressar de diferentes formas na contemporaneidade. Ele se reatualiza com a força do colonialismo e pode se expressar de forma individualista, institucional ou estrutural. Assim, é importante ressaltar que o legado dos quase quatrocentos anos de trabalho escravo no Brasil explica apenas em parte o desigual acesso da população negra brasileira aos bens materiais e simbólicos. As novas formas de expressão do racismo se devem ao fato de que ele é mais institucional e estrutural do que individual (Almeida, 2019).

Isto significa que as instituições reproduzem o racismo no cotidiano e isso implica em desigualdades raciais que se expressam nos dados que apresentamos anteriormente. Estes dados expressam as desigualdades de acesso e fruição de direitos humanos fundamentais e de acesso desigual ao poder.

Além disso, o racismo em sua faceta estrutural expressa sua presença na sociedade. As instituições são racistas porque a sociedade é racista. Isto significa que economia, política e direito são atravessados pelo racismo. Dessa forma, o racismo estrutural nos auxilia a entender porque a população negra brasileira permanece nos mais baixos estratos da sociedade mesmo após mais de 130 (cento e trinta) anos de abolição do trabalho escravo no Brasil.

Não podemos esquecer, ainda, da relação existente entre colonialismo e colonialidade tal como enfatiza Quijano (2005) na sua abordagem materialista acerca da colonialidade do poder, do saber e do ser. Este autor ressalta que embora o colonialismo tenha deixado um legado bastante negativo para as populações racializadas, o fato é que raça e racismo constituem a Modernidade e que não existiria Europa se não fosse a descoberta da América (Quijano, 2005).

Dessa forma, os Estados surgem a partir do racismo, e não apesar dele, institucionalizando-o, mesmo que de diferentes formas, ao processo constitutivo da sociabilidade nacional. E, apesar da crise dos Estados-nação, a raça e o racismo continuam a atravessar as sociedades e integram o modo biopolítico de gerir a população.

É por isso que Almeida (2019) cita Achille Mbembe acerca da necropolítica e Michel Foulcault acerca da biopolítica. Ele demonstra como a nacionalidade é atravessada pelo racismo e pelo colonialismo. E, neste sentido, é importante ressaltar o papel desempenhado pelo conceito de população. A noção de população que surge no século XVII, momento no qual o capitalismo concorrencial atinge seu auge, vai permitir que os mecanismos de poder adentrem a vida e suas possibilidades de controle, repressão e majoração com técnicas de saber-poder que serão constantemente desafiadas por esse fenômeno que é ao mesmo tempo, sujeito e objeto destas técnicas.

Nesse sentido, o racismo desempenha um papel fundamental. Contudo, Foucault (2005) ressalta que o discurso racista foi apenas um episódio, uma variação no final do século XIX, uma retomada do velho discurso da guerra das raças que já era "secular naquele momento, em termos sócio-biológicos, com finalidades essencialmente de conservadorismo social e, pelo menos em certo número de casos, de dominação colonial (Foucault, p. 75)".

A conversão da luta das raças para a luta de classes foi operada por Thiers no século XIX e, em contrapartida, esse discurso foi deturpado pelo racismo biológico, ou seja, "[n]ão mais a batalha no sentido guerreiro, mas luta no seu sentido biológico: diferenciação das espécies, seleção dos mais fortes, manutenção das raças mais bem adaptadas, etc" (Foucault, 2005, p. 94).

Achille Mbembe lembra que o negro não existe. Ele é constantemente produzido. Enquanto léxico somente entra em uso corrente no século XVI. "Produzir o Negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo de exploração, isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor, e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento" (Mbembe, 2014, p. 4).

O negro enquanto construção no momento em que o capitalismo começa a se afirmar na história é causa de repressão deste corpo. Mas, este corpo também resiste e na sua subjetividade que é produzida no contexto colonial, produz novas formas de resistências que desafiam o jugo colonial e as técnicas de controle e repressão que são desenvolvidas sob a forma de uma colonialidade que busca incessantemente subjugar os negros, produzindo uma subjetividade recalcada no colonizado e no colonizador (Mbembe, 2014)[10].

O olhar do colonizador é sempre de produção de um corpo que deve ser reprimido para que alcance a máxima produtividade. Tudo que é produzido para além da plantação e das formas de escravidão urbana pode ser apropriado pelo senhor de escravizados. O corpo se torna um objeto parcial que é apropriado enquanto coisa e que deve ser constantemente vigiado.

Mas, este corpo reprimido também produz cultura e formas de resistência cultural nos territórios para os quais é arrastado nos porões de navios negreiros. Estas formas de resistência se expressam através da dança, da culinária, da pintura, da língua e diferentes expressões linguísticas. São elaborados novas e diferentes formas de "ser" e de "fazer".

No entanto, essas formas de resistência são rechaçadas no âmbito da colonialidade, ao mesmo tempo em que participam da construção do Estado sob a forma subalterna na construção da identidade nacional. A resistência é capturada e filtrada de maneira que os processos violentos de dominação colonial são encobertos sob o manto da pacificidade garantida através de uma forte hierarquização social e racial nos países que foram construídos e se mantiveram à custa do trabalho de escravizados.

Este processo acontece de diferentes maneiras em diferentes contextos históricos e territoriais. Mas, a violência é uma marca dos processos de colonização e das expressões da colonialidade, enquanto forma de reminiscência dos processos de colonização no passado e no presente.

O corpo, sob controle, e, as mãos calejadas pelo processo de acumulação capitalista e da construção das sociedades ditas democráticas são as marcas do negro enquanto construção cultural da colonização e da colonialidade. O corpo negro é um corpo construído sob o domínio colonial. Mas é um corpo que resiste e cuja resistência é menosprezada, ao mesmo tempo, que temida.

Neste sentido, Bertúlio (1989) demonstra em sua dissertação de mestrado que a ordem jurídica que se desenvolve busca obscurecer o racismo, a discriminação e o preconceito contra a população negra. Neste sentido, as demandas por respeito e reconhecimento empreendidas pelo movimento negro têm por objetivo suprir o déficit de cidadania da população negra (Pires, 2016).

Além disso, o racismo no Brasil ultrapassa a dimensão individual e se espraia pelas instituições (racismo institucional) e pelas estruturas da sociedade brasileira (racismo estrutural) enquanto forma de estabelecimento das relações sociais que acaba por subalternizar negras e negros, em diferentes espaços da sociedade (Almeida, 2019).

Contudo, o movimento negro passou a intervir no campo educacional com propostas de revisão dos conteúdos preconceituosos nos livros didáticos, na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica, na revisão do papel do negro na história do Brasil e, finalmente a inclusão da história da África nos currículos escolares[7]. Este aspecto da luta do movimento negro é que faz com que ele seja um educador capaz de romper com uma pedagogia

das ausências e modificar o status quo, com uma pauta política libertária não apenas no campo educacional (Gomes, 2017).

Dessa forma, consideramos que se faz necessária a implementação de uma prática pedagógica afrocentrada e antirracista no ensino superior que abarque ensino, pesquisa e extensão. Além disso, deve ser politicamente engajada que seja decolonial para que abarque as experiências da população negra que ainda é constantemente subalternizada na sociedade brasileira.

Considerações finais

Nosso conceito de educação patrimonial antirracista pretende decolonizar o Direito rompendo com a colonialidade do saber, do poder e do ser através da superação do racismo/sexismo epistêmico por meio da promoção do conhecimento acerca do patrimônio cultural negro e dos direitos culturais do Brasil, notadamente o patrimônio cultural negro para fazer cumprir a Lei n. 10.639/2003.

A respeito do caminho a percorrer na construção de uma educação patrimonial antirracista, consideramos que os processos de registro de bens imateriais de matriz afro-brasileira reconhecidos pelo IPHAN tem sido importantes para os seus detentores, mas, ainda, marcados pelo colonialismo (Lima, 2012).

Além disso, como ressalta Paiva (2019), a considerável ampliação da ação institucional do IPHAN entre 2003 e 2008, não correspondeu a um maior compartilhamento de responsabilidades com outros agentes envolvidos no campo da preservação e à participação social dos diversos "grupos formadores da sociedade brasileira" conforme preconiza a Constituição Federal de 1988.

Diante dos dados apresentados acerca da formação jurídica no Brasil na contemporaneidade buscamos propor um conceito abrangente no qual a educação patrimonial antirracista que seja possível para além dos museus e que pode adotar diferentes métodos e abordagens para a sua efetivação.

Além disso, repensar o lugar do negro no Direito e no sistema de justiça surge como uma necessidade para se romper com a colonialidade (Quijano, 2005) e com o racismo estrutural (Almeida, 2019) para que possamos propor novas práticas pedagógicas e buscar equidade processo de acesso e de conclusão dos cursos de ensino superior e, no nosso caso, nos cursos de bacharelado em Direito.

Isto porque quando temos profissionais do sistema de justiça comprometidos com a pauta política do movimento negro, parte da estrutura social já apresenta uma mudança no que se refere ao acesso da população negra aos bens materiais e simbólicos. Porque a estrutura que pauta os acessos aos direitos humanos fundamentais passa a enxergar com outro olhar as demandas e lides da população negra.

Neste sentido, nossa análise é ancorada nas contribuições acerca do lugar do negro na sociedade brasileira proposta pela intelectual negra Lélia Gonzalez (1982) e sua luta contra o racismo e o sexismo (Gonzalez, 1983). Pois no racismo no Brasil ultrapassa a dimensão individual e se espraia pelas instituições (racismo institucional) e pelas estruturas da sociedade brasileira (racismo estrutural) enquanto forma de estabelecimento das relações sociais que acaba por subalternizar negras e negros, em diferentes espaços da sociedade (Almeida, 2019).

Neste sentido, a Constituinte de 1987-8 foi importante para a participação de representantes do movimento negro que levaram a pauta da agenda política do movimento negro para a Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas Pessoas Deficientes e Minorias. As professoras Lélia Gonzalez e Helena Theodoro, por exemplo, ressaltaram a importância da educação formal para a população negra (Brasil, 1987).

Algumas demandas do movimento negro foram incorporadas ao texto constitucional promulgado no ano de 1988. Contudo, muito ainda tem de ser realizado para que o sistema de justiça expresse a participação equânime da população negra em seus quadros. Neste sentido, abordamos o estudo do CNJ de 2021 acerca da participação de negras e negros no Poder Judiciário brasileiro (CNJ, 2021).

Por outro lado, o tema da presença de negros e negras no Poder Judiciário vem sendo objeto de maior atenção com o advento de normativas como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010) e do estabelecimento de reserva de vagas em concursos promovidos pelo Poder Executivo (Lei n. 12.990/2014). As iniciativas do Conselho Nacional de Justiça com base em discussões sobre a (des) igualdade racial no Poder Judiciário remontam a partir do ano de 2014 na realização do Censo do Poder Judiciário e da elaboração da Nota Técnica "Elementos para o programa de ações afirmativas no Poder Judiciário: subsídios ao PP nº 0002248-46.2012.2.00.0000" culminando na promulgação da Resolução CNJ n. 203/2015.

Essas informações acerca de dados de pessoas negras no Poder Judiciário, embora não tenhamos um mapeamento de todas as instituições que compõem o sistema de justiça, reforça a necessidade de mudanças significativas no processo de formação dos futuros bacharéis em Direito desde uma perspectiva decolonial para romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005) no Brasil, ademais propõe uma pedagogia politicamente engajada para proporcionar justiça racial (Moreira, Almeida, Corbo, 2022).

Referências

ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.**

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BERTULIO, Dora Lucia de Lima. **Direito e relações raciais:** uma introdução critica ao racismo. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Direito, UFSC, 1989.

BIONDO, Fernanda Gabriela, **Desafios da Educação no Campo do Patrimônio Cultural: Casas do Patrimônio e Redes de Ações Educativas**, 2016. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - IPHAN, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. **Atas da Assembleia Nacional Constituinte (1987-88).** Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. Brasília: Imprensa Nacional, 1987.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. In: **Estud. av**., São Paulo, v. 17, n. 49, Dec. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Mar. 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008.

CHUVA, Márcia. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. **Topoi**, v. 4, n. 7, jul-dez, Rio de Janeiro: UFRJ, p. 313-333, 2003.

CNJ. **Pesquisa sobre negras e negros no Poder Judiciário**. Brasília: CNJ, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro. Editora Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Silva, Luiz Antonio. Movimentos sociais urbanos minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, 1983, p. 223-244.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI* * Versão modificada do artigo "The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century", publicado no Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, v. XI, issue 1, 2013, p. 73-90. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisão: Joaze Bernardino-Costa. . **Sociedade e Estado** [online]. 2016, v. 31, n. 1 [Acessado 1 Setembro 2020] , pp. 25-49. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. ISSN 0102-6992. https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003.

LIMA, Alessandra Rodrigues. **Patrimônio Cultural Afro-brasileiro: narrativas produzidas pelo IPHAN a partir da ação patrimonial**, 2012. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - IPHAN, Rio de Janeiro, 2012.

FLORES, Joaquín Herrera Flores. **Teoria crítica dos direitos humanos:** os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

FLORES, Joaquín Herrera Flores. Os direitos humanos no contexto da globalização. In: **Lugar Comum**, 2008, n.º 25-26, p. 39-71.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo:** trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: UFRJ/MinC/IPHAN, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** curso no *Collège de France*: (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

IPEA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. Brasília: IPEA, 2011.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*; Rio de Janeiro, 70 (no.spe.), pp. 20-33, 2018

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009, pp. 337-382.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. "O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas". In: **Anais do I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural**: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: IPHAN, 2012, pp. 25-39.

MOREIRA, Adilson José; ALMEIDA, Philippe Oliveira de; CORBO, Wallace. **Manual de Educação Jurídica Antirracista**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2022.

PIRES, Thula. **Criminalização do racismo:** entre política de reconhecimento e meio de legitimação do controle social sobre os negros. Rio de Janeiro, 2013. 323p. Tese de Doutorado. Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

PIRES, Thula. Direitos humanos e Améfrica Ladina: Por uma crítica amefricana ao colonialismo jurídico. **LASA**, v. 50, n. 3, 2019, pp. 69-74.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. **Um mapa para outros fazeres: territórios educativos e patrimônio cultural**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) - IPHAN, Rio de Janeiro, 2014.

TOLENTINO, Átila. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés** – v.1, n.1, jan./jul. 2018, pp. 41-60.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** – perspectivas latino-americanas.Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: http://www.clacso.org.ar/librerialatinoamericana/contador/sumar_pdf.php?id_libro=164. Acesso: 8 jul. 2015

WERNECK, Jurema; IRACI, Neuza. **A situação dos direitos humanos das mulheres negras:** violências e violações. Rio de Janeiro: Criola; São Paulo: Geledés, 2015.