

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ANTIRRACISTA NOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO: UMA PRÁTICA DECOLONIAL É POSSÍVEL?

ANTI-RACIST HERITAGE EDUCATION IN BACHELOR LAW COURSES: IS A DECOLONIAL PRACTICE POSSIBLE?

Vanessa Santos do Canto¹

¹Fundação de Apoio à Escola Técnica, RJ, Rio de Janeiro, Brasil. Doutora em Direito. E-mail: nscanto@yahoo.com.br

Resumo: Resumo: O presente artigo pretende discutir 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. Em primeiro lugar discute a formação jurídica no Brasil e sua relação com o racismo. Em seguida aborda a educação patrimonial, a educação antirracista e a decolonialidade para propor um conceito provisório de educação patrimonial antirracista nos cursos de bacharelado em Direito.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Decolonialidade; Direito.

Abstract: This article aims to discuss whether it is possible to articulate heritage education in the perspective of an anti-racist education with a teaching of decolonial Law. Anti-racist education is a requirement placed by Law n. 10.639/2003, which establishes the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture, at different levels and teaching modalities. Firstly, it discusses legal training in Brazil and its relationship with racism. It then addresses heritage education, anti-racist education and decoloniality to propose a provisional concept of anti-racist heritage education in Bachelor of Laws courses.

Keywords: Heritage education; Decoloniality; Law.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20912/rdc.v17i42.838>

Recebido em: 17.06.2022

Aceito em: 26.08.2022

1 Introdução

O presente trabalho indaga 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.

É importante ressaltar que a educação patrimonial que tem sido instituída pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tem sido voltada para a educação básica. A educação antirracista 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.

Diante deste contexto a educação patrimonial surge enquanto forma de abordar os direitos culturais de natureza material e imaterial nos cursos de graduação em Direito. 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.

Sendo assim, a presente 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 as práticas educativas 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 e o sexismo.

2 A formação jurídica no Brasil e o racismo

Em primeiro lugar, ressaltamos que o objetivo principal de nossa pesquisa é propor um conceito de educação patrimonial antirracista a partir das contribuições de autores decoloniais, sobretudo, de mulheres negras para os cursos de bacharelado em Direito. Dentre os objetivos específicos constam: analisar o conceito de educação patrimonial desde a perspectiva dos patrimônios material e imaterial; analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado em Direito (DCN's) à luz do conceito de educação patrimonial antirracista; e, propor temas de educação patrimonial antirracista e com vistas à interseccionalidade de gênero e raça.

A pesquisa utiliza como metodologia a análise de documentos e revisão bibliográfica acerca de autores e autoras decoloniais para discutir educação patrimonial antirracista e equidade e repensar a educação no ensino superior desde a perspectiva jurídica. A pesquisa possui caráter exploratório, pois existe a carência de trabalhos que discutem educação patrimonial no ensino superior e de caráter antirracista.

Diante disto, destacamos que as escolas de Direito surgiram no Brasil logo após a proclamação da Independência no ano de 1822. As primeiras iniciativas para a estruturação das referidas escolas na jovem nação são pautadas pela ideia de formar uma elite jurídica que pensasse os problemas do país a partir de teorias jurídicas geradas no próprio Estado recém-independente. Além disso, os jovens que iam estudar na Europa, sobretudo, em Coimbra, passaram a sofrer hostilidades devido a proclamação da Independência.

As primeiras escolas de Direito foram criadas em 11 de agosto de 1827, após a concepção original apresentada durante a Assembleia Constituinte de 1823¹. A primeira a funcionar foi a de Olinda no Mosteiro de São Bento que já tinha tradição no ensino de teologia. A segunda a funcionar foi a de São Paulo no Mosteiro de São Francisco. Ficaram conhecidas como Escolas Jurídicas de Recife e de São Paulo.

No Brasil, a educação jurídica se desenvolve em nível de graduação e de pós-graduação. O país conta com o maior número de faculdades de Direito no mundo e contava, em 2018, com 1.502 cursos para formar bacharéis na área jurídica. O aumento foi vertiginoso ao longo dos últimos 20 (vinte) anos. Em 1995, eram apenas 235 cursos os de Direito, o que significa que ao longo de 23 anos o crescimento foi de 539%. Mas quantidade, pelo visto, está longe de significar qualidade, como demonstra a 4ª edição do estudo Exame de Ordem em Números, realizado pela FGV em parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil no ano de 2020².

1 Segundo Silva (2000, p. 02): “Ao elaborar-se a Constituição, em 1823, foi aprovada uma resolução de autoria de José Feliciano Fernandes Pinheiro (Visconde de São Leopoldo) no sentido de que a criação de uma universidade no Brasil deveria ser precedida pela fundação de, pelo menos, dois cursos jurídicos, a fim de sanar as dificuldades oriundas da falta de bacharéis para ocuparem os lugares onde houvesse maior carência de juizes e advogados. Ter-se-ia convertido em lei, não fosse a dissolução da Assembléia Constituinte, que só durou seis meses, por D. Pedro I. [...]. Os cursos jurídicos - ainda não se falava em faculdade de Direito - foram instalados em 1828 e adotaram desde logo os “Estatutos” do Visconde de Cachoeira, nos termos do art. 10 da Carta de Lei. As primeiras faculdades chamavam-se Academias de Direito, onde o próprio Direito era cultuado como Letras Jurídicas”.

2 Neste sentido, segundo o estudo: O Brasil possui mais de 1.500 cursos superiores de Direito. Com esse número, o país se consagra como a nação com mais cursos de Direito do mundo todo. “A soma total de faculdades de direito no mundo chega a 1.100 cursos. O Exame, aplicado desde a década de 1970, comemora, em 2020, dez anos de realização de forma unificada, com a mesma prova aplicada em todo o país. No decorrer desses dez anos, chegamos à marca de 660.298 aprovados. Dos quadros de advogados hoje aptos a exercer a profissão no Brasil, mais de 50% passaram pelo Exame de Ordem Unificado” (CFOAB, FGV, 2020, p. 09).

Gráfico 1



Segundo a CFOAB e a FGV (2020), o ensino do Direito tem uma relação muito próxima com as demandas políticas, sociais e educacionais do país. As diversas reformas pelas quais o ensino jurídico passou teriam tido o intuito de, gradativamente, melhor adaptá-lo a essas demandas. Mas, é importante ressaltar que essas mudanças dizem respeito a aspectos metodológicos, institucionais e, principalmente, curriculares.

Com a evolução da codificação e da jurisprudência, foi necessário aprofundar técnicas de ensino com o surgimento de novas cadeiras e o currículo dos cursos de Direito no Brasil. Apenas a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 (Lei nº. 4.024), que foi estabelecido um currículo mínimo para os cursos de graduação em Direito (CFOAB; FGV, 2020), para atenuar a deficiência entre o ensino e a realidade. “Além disso, em razão de o mercado de trabalho estar em expansão, a tendência à profissionalização, a tecnificação curricular se fortaleceu” (CFOAB; FGV, 2020, p. 40).

No ano de 1972, o MEC instituiu um novo currículo mínimo (Resolução CFE nº. 3/72), um ano após a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº. 5.692/71), introduzindo o estágio supervisionado e a estruturação do curso entre disciplinas básicas, profissionais e opcionais (que chamamos mais comumente de eletivas) (CFOAB; FGV, 2020).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, que introduziu diversos direitos e garantias cidadãs no ordenamento jurídico, foram surgindo outras inovações curriculares no Ensino Superior, notadamente, nos cursos de graduação em Direito que tiveram que se adaptar ao novo texto constitucional, à globalização e ao neoliberalismo.

Ao longo da década de 1990, a OAB se aproximou cada vez mais do MEC na adequação curricular dos cursos jurídicos à realidade e às necessidades brasileiras, assumindo um papel essencial nesse processo. Em meio a isso, em 1996, foi aprovada a terceira LDB, que levou à expansão da oferta de cursos. A junção desses fatores resultou na instituição, em 1998, das “Diretrizes Curriculares e o Conteúdo Mínimo do Curso Jurídico”, bem como na criação dos eixos de formação (fundamental, profissional e prático), tomando por base a Resolução nº 9/2004 do Conselho Nacional de Educação,⁴ modelo em vigência até hoje. (CFOAB; FGV, 2020, p. 40)

A expansão da oferta de cursos e vagas nas graduações em Direito acompanhou a expansão da educação superior no Brasil a partir da década de 1960, no setor privado com as políticas de financiamento estabelecidas durante a ditadura militar que acabou no ano de 1985. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o número de cursos de graduação em Direito cresceu vertiginosamente. Saltou de 235, no ano de 1995, para 1.203, no ano de 2017.

Diante do aumento do número da oferta de vagas e todas as iniciativas de acesso ao Ensino Superior, o curso de graduação em Direito continua sendo uma das graduações mais procuradas pelos estudantes, mesmo com as alterações recentes no mercado de trabalho e as inovações tecnológicas que têm contribuído para a ampliação da Educação a Distância (EaD).

A oferta de vagas também acompanhou o aumento do número de cursos: entre 1995 e 2018, o número de vagas abertas anualmente em cursos de graduação em Direito saltou de 55,7 mil para 260,96 mil, segundo dados do Inep, mas as decisões recentes acerca da ampliação do EAD devem mudar esse quadro. Em 2017, verificou-se um contingente de 1,2 milhão de candidatos inscritos para essas vagas, redundando numa concorrência média de 4,8 candidatos por vaga (CFOAB; FGV, 2020, p. 43).

A ampliação de vagas nos cursos de graduação em Direito nos últimos anos está relacionada com a participação de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas na educação brasileira. No ano de 2017, as IES privadas representavam 86,7% do total de ofertas de cursos de graduação em Direito e esse percentual segue em crescimento.

Segundo dados do estudo Exame de Ordem em Números (CFOAB; FGV, 2020) a maior parte das aprovadas no exame são mulheres e pessoas brancas, correspondendo a 61% e pessoas negras correspondem a menos de 10% dos aprovadas no referido exame da OAB.

Esse aspecto demonstra que existe racismo no Brasil, pois mais da metade da população do país é negra. A abolição da escravidão não foi acompanhada de políticas públicas para a população negra que passou de ex-escravizados à condição de cidadãos da República Federativa do Brasil na ordem capitalista que passou a conformar o Brasil enquanto sociedade de classes (FERNANDES, 2008; GONZALEZ, HASENBALG, 1982).

Este fato gerou um déficit de cidadania pautado pelos efeitos dos projetos de branqueamento e de miscigenação e, posteriormente, no discurso da democracia racial (GONZALEZ, HASENBALG, 1982) forjado ainda na República Velha através do debate produzido pela obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre (2006).

O déficit de cidadania ao qual nos referimos foi gerado no pós-abolição do trabalho escravo e teve como um de seus elementos constituintes o branqueamento e a mestiçagem promovidos pelo governo brasileiro já no final do século XIX (AZEVEDO, 2006) com o incentivo da imigração de trabalhadores brancos para os centros mais dinâmicos da economia brasileira (FERNANDES, 2008).

Dessa forma, os ex-escravizados foram relegados para os trabalhos que exigiam menor capacitação e principalmente as tarefas de cuidado nas casas dos antigos senhores foram destinados às mulheres negras (GONZALEZ, 1983).

A ideia era a de que os ex-escravizados africanos e seus descendentes eram inaptos para o trabalho livre e teriam deixado marcas culturais que dificultavam a inserção da jovem nação brasileira no mercado mundial capitalista e o desenvolvimento da economia e instituições administrativas e jurídicas em bases saudáveis (FERNANDES, 2008).

Apesar deste déficit de cidadania se perpetuar até os dias atuais conforme mostram os dados de pesquisas como os do IBGE³ e das ONG's Criolae Geledés⁴ podemos afirmar que o discurso da democracia racial consolidado ainda na República Velha com a obra Casa Grande e Senzala escrita por Gilberto Freyre (2006) tem efeitos até hoje.

O discurso da democracia racial contribuiu para interditar as discussões acerca dos efeitos da escravidão e das atualizações das formas de expressão do racismo no acesso a bens materiais e simbólicos por parte da população negra. Apesar de este mito começar a ser desconstruído na década de 1950 com os estudos promovidos pela UNESCO, fato é que o discurso da democracia racial ainda tem efeitos sobre as discussões que perpassam a elaboração, implementação e execução de políticas públicas voltadas para a população negra.

A escravidão e o colonialismo também tiveram efeitos sobre as normas constitucionais que muitas vezes demonstraram a força do higienismo e da eugenia em face da população negra (STEPAN, 2005). Esse é o caso da Constituição de 1934 que instituiu no seu artigo 138, a educação eugênica⁵.

Além disso, as normas constitucionais resultavam de projetos importados da tradição anglo-saxã, francesa e alemã. Diante deste contexto, 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). Neste sentido, pensamos a atuação do movimento negro como movimento educador (GOMES, 2017) que tem contribuído para a efetividade dos direitos voltados à população negra. É preciso ir além dos resultados da relação estabelecida entre colonizados e colonizadores (FANON, 2010).

No contexto do constitucionalismo da América Latina (GONZALEZ, 1988b), o Brasil está situado na fase multicultural (BALLESTRIN, 2013; BRAGATO, 2015). Isto significa que houve o reconhecimento das populações não-brancas (negra e indígena), o reconhecimento de alguns direitos para nós, mas nossas formas de fazer e de ser não foram incorporadas no pluralismo de que trata nosso texto constitucional.

3 IBGE divulga resultados de estudos sobre cor ou raça. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=1933&busca=1&t=ibge-divulga-resultados-estudo-sobre-cor-raca>. Acesso em: 22/03/2012.

4 O relatório "Situação dos direitos humanos das mulheres negras: violências e violações" apresenta o panorama da situação dos direitos das mulheres negras no ano de 2015. O relatório é produzido em conjunto pelas ONG's de mulheres negras Criola e Geledés – instituto da mulher negra (WERNECK, IRACI, 2015).

5 Assim dispunha o art. 138 da Constituição brasileira de 1934:

Art 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;
- g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.

O reconhecimento ficou adstrito ao campo cultural que ainda tem que disputar narrativas com conceitos como cultura nacional e cultura popular, ao invés de utilizar a expressão patrimônio cultural negro. Isto significa que o discurso que fundamenta o mito da democracia racial ainda tem muito peso no processo de reconhecimento de direitos e de elaboração de políticas públicas para a população negra, não obstante a resistência empreendida por ativistas e intelectuais negras e negros que têm conseguido alguma visibilidade para as pautas políticas desse segmento da população como demonstraremos a seguir.

Neste sentido, podemos apresentar como exemplo que o reconhecimento do racismo no Brasil na década de 1990, no âmbito do governo Fernando Henrique ocorreu em um contexto de implementação de políticas neoliberais de privatização de empresas públicas e corte de gastos com políticas sociais das quais depende majoritariamente a população negra⁶. Por outro lado, esforços têm sido realizados a partir da pressão do movimento negro para rever o lugar de negro no Brasil⁷ (GONZALEZ, HASENBALG, 1982).

Desde a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, militantes como as Professoras Lélia Gonzalez e Helena Theodoro têm se posicionado por uma revisão acerca do lugar do negro na História do país de que resultou, em 2003, na promulgação da Lei n. 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A educação é um direito social previsto no art. 6º da Constituição da República Federativa do Brasil e também está prevista nos arts. 205 a 214, na Seção I do Capítulo III do Título VIII que dispõe acerca da Ordem Social no texto constitucional. Por ser direito de todos e dever do Estado, nos últimos anos muitos esforços têm sido realizados para garantir a sua fruição por parte de ativistas e profissionais da educação, não obstante os cortes orçamentários realizados no que se refere ao seu financiamento.

Neste sentido, destaca-se a Educação das Relações Étnico-raciais que é instituída pela Lei nº. 10.639/2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/1996), acrescentando em seu texto os artigos 26-A e 79-B. Essa lei instituiu a obrigatoriedade do ensino no currículo oficial da temática “História e Cultura Afrobrasileira” e dá outras providências⁸.

A Lei nº. 10.639/2003 resulta de uma longa trajetória de lutas do movimento negro pelo direito à educação. O exercício do direito à educação sempre foi compreendido pelo movimento negro como um dos principais mecanismos de enfrentamento e superação do racismo no Brasil. Durante o processo de preparação para a Conferência de Durban, a participação do Brasil no processo de elaboração da Declaração e da Plataforma de Durban, o direito à educação e os mecanismos de fruição da população a esse direito foram um dos principais pontos demandados pelos movimentos negros.

6 Relatórios como os publicados pelo IPEA (2011) tem demonstrado que a população negra é a maioria dos usuários de políticas públicas no Brasil

7 Além disso, recentemente a Câmara dos Deputados reuniu um grupo de juristas negros para debater e revisar a legislação anti-discriminatória brasileira. O debate foi marcado pela realização de audiências públicas para discutir direitos fundamentais.

8 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. Destaca-se, ainda, que essa lei foi alterada pela Lei nº. 11.645/2008, e dessa forma, também incorporou a história e cultura dos povos indígenas.

3 A educação patrimonial, a educação antirracista e a decolonialidade

A ampliação do conceito de patrimônio cultural ocorrida na década de 1970, 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.

Neste sentido, ressaltamos, ainda, os conceitos de cultura popular (ABREU, 2003), identidade cultural (HALL, 2003), gênero (CARNEIRO, 2003; PEDRO, 2005) e direitos humanos (HERRERA FLORES, 2008, 2009) para o desenvolvimento desta pesquisa. Destaque-se, ainda, que estes conceitos vão de encontro ao Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010) que regulamenta políticas públicas de ação afirmativa para negras e negros. Referido Estatuto vai além da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) criada no ano de 2003.

Neste sentido, é importante ressaltar que nossa pesquisa adota uma perspectiva decolonial tal como apresentada pelo 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 a colonialidade.

Além disso, 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 das organizações multilaterais, inclusive de direitos humanos.

Neste contexto, a educação patrimonial nos cursos de graduação em Direito é 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. É o que pretendemos demonstrar com essa pesquisa.

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.

As etapas da educação patrimonial adotada pelo IPHAN são: observação, registro, exploração e apropriação. Dessa forma, esperamos ao final da nossa pesquisa 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 comprometidos com os direitos culturais e com os direitos humanos de maneira geral.

Nosso conceito provisório 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), América 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 preliminar 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 presente nas universidades ocidentalizadas, nas quais foram instituídas a colonialidade do poder, do saber e contribui para conformar a colonialidade do ser no Brasil que é pautado pelo racismo por denegação e que busca implementar um processo de ensino-aprendizagem de educação em direitos humanos intercultural pautada em uma racionalidade de resistência contra a sociedade patriarcal, racista e capitalista.

Considerações finais

Nosso conceito provisório de educação patrimonial antirracista consiste em 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 e dos direitos culturais do Brasil, notadamente o patrimônio cultural negro para fazer cumprir a Lei n. 10.639/2003.

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.

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 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. Isto porque a estrutura que pauta os acesso aos direitos humanos fundamentais passa a enxergar com outro olhar as demandas elides 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 (1983). Então, abordaremos alguns aspectos da luta do movimento negro no pós-abolição principalmente a partir da década de 1970, com a fundação do MNU e, em seguida passaremos à análise da pesquisa do CNJ para tentarmos responder a nossa indagação.

Isto porque vimos que o racismo no Brasil ultrapassa a dimensão individual e se espalha 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 (BRASI, 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, abordaremos o estudo do CNJ de 2021 acerca da participação de negras e negros no Poder Judiciário brasileiro.

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.

As Resoluções CNJ n. 252/2018, n. 307/2019 e n. 348/2020 tiveram como foco a população carcerária ou egressos(as) do sistema carcerário, suas necessidades e especificidades e a inter-relação da raça/cor/etnia em situações de vulnerabilidade de segmentos como mães e gestantes privadas de liberdade; pessoas egressas do sistema carcerário e sua inserção na comunidade; população lésbica, gay, bissexual, transexual, travesti ou intersexo.

Em 2020, novos atos normativos foram promulgados com o objetivo de dar visibilidade à discussão sobre a igualdade e discriminação racial e preconizar regramento valorizando a inclusão da população negra no Poder Judiciário. Foram elas: a Portaria Conjunta n. 7, incluindo o tema no Observatório Nacional sobre Questões Ambientais, Econômicas e Sociais de Alta Complexidade e Grande Impacto e Repercussão; a Portaria CNJ n. 108, criando um Grupo de Trabalho destinado a debater a formulação de políticas judiciárias sobre a igualdade racial no âmbito do Poder Judiciário; e a Resolução CNJ n. 336, preconizando a promoção de cotas raciais nos programas de estágio dos órgãos do Poder Judiciário.

A Resolução CNJ n. 203/2015, como foco desse relatório, determina a reserva, para negros(as), de 20% das vagas ofertadas em concursos públicos para os cargos efetivos e da magistratura. Essa normativa detalha que tal percentual deverá ser aplicado sempre que houver três ou mais vagas oferecidas; a concorrência a esse percentual de reserva será dada a partir de autodeclaração de acordo com o quesito cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; os(as) candidatos(as) concorrerão às vagas reservadas e às de ampla concorrência; e ainda, poderão competir no âmbito das vagas retidas para pessoas com deficiência, sendo necessário, no momento do provimento, escolher por uma das vagas. Dessa

forma, espelhando a Lei n. 12.990/2014, a Resolução CNJ n. 203/2015 tem vigência até o ano de 2024.

O estudo apresenta os dados coletados por meio de planilhas, em que se buscou o registro individual de cada magistrado(a), servidor(a) e estagiário(a) do tribunal, ativo em 28 de fevereiro de 2020. As informações se referem à situação de 88 tribunais quanto ao perfil de raça/cor, sexo, exercício de chefia, função de confiança, cargo em comissão, tipo de vínculo e aprovados(as) em regime de cotas raciais. Informa-se que somente o Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas e o Tribunal de Justiça Militar do Estado do Rio Grande do Sul não enviaram os dados.

Com base nos dados coletados, é possível identificar: z números de negros(as) no Poder Judiciário; z números de magistrados(as) negros(as) por tribunal; z números de servidores(as) negros(as) por tribunal; z números de estagiários(as) negros(as) por tribunal; z números de magistrados(as) negros(as) por cargo e por sexo; z números de servidores(as) negros(as) por cargo (se, de chefia, função de confiança ou cargo em comissão), por tipo de vínculo e por sexo; z números de magistrados(as) e servidores(as) aprovados(as) por regime de cotas raciais, cotas para pessoas com deficiência ou não; z números de magistrados(as) e servidores(as) negros(as) por ano de posse.

A falta de informações sobre raça/cor de magistrados(as), servidores(as) e estagiários(as) nos tribunais brasileiros foi tão significativa que se constituiu em um dos maiores achados de pesquisa que foi realizada pelo CNJ no ano de 2020 e publicada no ano de 2021 para publicizar o referido estudo.

Essas informações acerca de dados de pessoas negras no Poder Judiciário 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 no Brasil.

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.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.

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

BRASIL. Parecer CNE/CP 03/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CES 5/2018. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**, Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. In: **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, Dec. 2003.

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

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume 1. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FGV CFOAB. **O Exame de Ordem em Números**. 4. ed. Brasília: CFOAB; Rio de Janeiro: FGV, 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. São Paulo: Global, 2006.

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.

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

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988a, p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, 1988b, p. 133-141.

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.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, pp. 25-49.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HEYMANN, Luciana. O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro; CPDOC, 2006.

IBGE. **IBGE divulga resultados de estudos sobre cor ou raça**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=1933&busca=1&t=ibge-divulga-resultados-estudo-sobre-cor-raca>. Acesso em: 22/03/2012.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, Franca, v. 24, n. 1, 2005.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/2003 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º sem. 2011, pp. 25-45.

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.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 4, n. 1, pp. 307-312, 2000.

STEPAN, Nancy Leys. **“A hora da eugenia”**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

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.