



Vilma Maria Santos Francisco

**OLHARES DE ÉBANO.
ENSINO JURÍDICO NO BRASIL, FENDAS PARA A
DIFERENÇA:
condições e possibilidades para práticas inclusivas.**

**Brasília
2005**

Vilma Maria Santos Francisco

**OLHARES DE ÉBANO.
ENSINO JURÍDICO NO BRASIL, FENDAS PARA A
DIFERENÇA:
condições e possibilidades para práticas inclusivas.**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Direito da Universidade de Brasília – UnB,
como requisito parcial exigido para a obtenção
do título de mestre em Direito e Estado.

Professor Orientador: Prof. Dr. José Geraldo
de Sousa Júnior - UnB

**Brasília
2005**

Vilma Maria Santos Francisco

**OLHARES DE ÉBANO.
ENSINO JURÍDICO NO BRASIL, FENDAS PARA A DIFERENÇA:
condições e possibilidades para práticas inclusivas.**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Direito da Universidade de Brasília – UnB,
como requisito parcial exigido para a obtenção
do título de mestre em Direito e Estado.

Professor Orientador: Prof. José Geraldo de
Sousa Júnior – FD/UnB

Data de aprovação:

Prof. José Geraldo de Sousa Junior - FD/UnB – Orientador

Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UniCar/SP – Membro

Profa. Dra. Loussia Penha Felix Mousse - FD/UnB – Membro

Prof. Dr. Alexandre B. Costa - FD/UnB – suplente

**Brasília
2005**

Dedico este trabalho aos meus ancestrais,
que deram suas vidas para que eu estivesse aqui.
E à minha mãe (em memória),
que jamais pensaria que sua filha teria oportunidade de chegar até aqui, pois não havia nem
condição nem possibilidade.
Aos protagonistas da história,
mulheres e homens que fizeram e fazem a diferença,
semeiam centelhas de esperança
e conseguem introduzir mudanças e perspectivas jamais imaginadas,
propiciando condições e oportunidades.

AGRADECIMENTOS

À Força Criadora do universo.

À Dora Lúcia Bertúlio, por tudo e mais um pouco. Ela sabe que sem ela...

Ao meu querido orientador José Geraldo, que com a sua prática e teoria coerentes me fizeram admirá-lo ainda mais. Ele é um dos protagonistas da história.

Ao Movimento Negro.

À Fundação Ford, especialmente à Denise Dora.

À Fundação Carlos Chagas.

À Professora Loussia, profundo respeito.

A Nair Bicalho, pelo apoio de sempre e à Alejandra Pascual.

À Alejandra Fortunato, pela construção da idéia

A Alexandre Bernardino pelo apoio e atenção, a Cristiano Paixão, ao professor Polleti, e todos os professores do Mestrado.

A Luis Alberto Warat.

Ao caríssimo Carlos Alberto Reis de Paula.

À casa Santa Zita, que me acolheu quando pequena e indefesa.

A Mário e Pureza (em memória), pelo que puderam oferecer, e à Gilva, Jolinda e Jucileide, Émile, Felipe e José Paulo, minha pequena família.

Aos pais, irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas de coração, que me adotaram, e aos quais adotei durante toda a minha vida. À garotada de que gosto muito: Marina linda, Estevão, Yan, Cauê, Malcom, Maria Preta, Annie, Lelê, Rafael...

À Carminha, para ela a distância não existe.

À Verônica, amiga-irmã de todas as horas...

Aos amigos, em especial, Carlos Alberto, Sandro Luis e Conceição, Luis Manoel, Fábio; aos Paulos.

À Ângela Sampaio, tanta confiança. À Claudinha, generosidade explícita. À Analuz, porque assim a chamo; à Pensi, tão querida; à Dani, portas abertas; à Lulumarillac, energia pura; Mari, sinceridade explícita; à Fabi, tanta coisa; Fer; Rosa Maria; Marina; Nana; Janine; Karinhosa; Monique, chique por demais; Karols; Hanna; à Janinha; Fátima, gosto demasiado.

Aos queridos Xandes, Daniel, George, Iradj.

Às mulheres do sarau, que força, que carinho, que diferença...

A todos os colegas do mestrado, a JJ, Serginho, Eugênio, Cloves, Marisa e a todos que contribuíram para que eu estivesse aqui.

Ao Professor Boaventura de Sousa Santos, pela orientação carinhosa; à Maria José, que prontidão... à Isabel, Lassalette, Catarina, Maria João, quanto carinho; Leonel, Fátima e demais amigos de Portugal, portas abertas...

A Ivair dos Santos, que presença; a Mario Teodoro.

A José Heleno...

RESUMO

O trabalho em questão tem como eixo analisar o ensino jurídico e a questão da discriminação racial no Brasil, contra os afro-descendentes, enfatizando a presença social desse segmento, que incluindo os chamados pretos e pardos,¹ representa, em média, 45% da população brasileira. À luz da legislação ordinária e da Constituição Federal de 1988, sem perder o foco nas demais constituições, mostra um panorama histórico da formação jurídico-política brasileira, observando o papel das Instituições e do discurso ideológico durante o período pós-escravidão. Dispõe sobre os aspectos conceituais inerentes ao racismo, evidenciando os elementos emblemáticos que estruturam na prática as situações concretas de preconceito e discriminação racial. Durante mais de três séculos a escravidão perdurou no Brasil e o povo negro trabalhou arduamente contribuindo para a riqueza e manutenção das elites dominantes da época. Nesse sentido, a pesquisa busca verificar, através de um exame bibliográfico como se deram as relações raciais no período pós-escravidão, o papel do Direito frente ao segmento populacional que havia sido presença inegável e indiscutível. Para além dessas averiguações, observa-se como o ensino jurídico absorveu essa realidade concreta e de que forma isto se efetivou. Direcionando o olhar para as Diretrizes Curriculares, o estudo se propõe ainda a realizar uma digressão histórica acerca dos cursos jurídicos no Brasil, desde a sua criação, em 1827, até o momento atual, buscando perceber em que medida estes se abriram para a inclusão daquele contingente populacional e qual teria sido a contribuição oferecida a partir daquele marco histórico da Abolição da Escravatura, que precede o advento da Proclamação da República de 15 de novembro de 1889.

¹ Conforme a última classificação do IBGE, no censo 2000, os afro-descendentes abrangem os pretos e pardos (aqueles que são afro-descendentes, mas se auto-classificam como pardos, por não se identificarem como pretos (as)).

Era perceptível a necessidade de medidas concretas para a valorização e inclusão daquele segmento social. As atitudes tomadas deveriam ser em torno do resgate da condição humana da população negra e também de outros segmentos sociais, propiciando as condições de adequação e inserção de um novo modelo social condizente com as mudanças da época. As repercussões desse jogo de visibilidade e invisibilidade são observadas e onde é cabível apontam-se elementos que podem conduzir a um ensino jurídico mais aberto às diferentes realidades sociais contemporâneas.

Palavras-chave: ensino jurídico; diretrizes curriculares; cor, raça, etnia; preconceito; racismo; discriminação racial; escravidão; mito da democracia racial; negro; afro-descendente; estereótipo; população negra; povo negro; espécies de racismo.

ABSTRACT

The focused dissertation has the aim to proceed an analysis on the legal education and racial discrimination against african-descent people in Brazil. Emphasis is given to the existence of this social segment which represents, on average, 45% of Brazilian population, including blacks and “pardos” as they are called by official census². According to Brazilian ordinary legislation and in the light of the 1988 Federal Constitution, and also taking in account the other constitutions, this study describes historical scenery of Brazilian juridical and political formation, considering the role of social institutions and the ideological speech during post-slavery period. It talks about conceptual aspects that embody racism, highlighting the emblematic elements that structure, in practise, the actual and concrete kinds of prejudice and racial discrimination in this country. Slavery lasted more than three centuries in Brazil and the african-descent people in Brazil and Diaspora worked hard to contribute to the wealth and maintenance of rulling elite at that time. In this sense, this research seeks to verify through a bibliographic examining: 1. how racial relations did occur at post-slavery period; 2. what was the role of legal education facing the african-brazilian population - social segment that was remarkably and undeniably present in the building of the country. Beyond these findings, the dissertation will also focus on if the legal education absorbed this concrete reality and how it became effective. Looking towards legal education curriculum guidelines, this dissertation also proposes a historical digression of legal studies in Brazil since their foundation in 1827 up to the present time (21st century), aiming to perceive in which ways legal studies were open to include african-descent population and what might have been its contribution taking in consideration the historical mark – Slavery Abolition - that preceded the advent of the November 15th Proclamation of Republic of Brazil, occurred in 1889. It was touchable that concrete measures to the inclusion of african-descent people in Brazil were necessary. The measures to be taken at that time should seek the rescue of human condition not only for the african-descent people but also for the other social segments that were at a margin. If those measures had been taken they would have given room to appropriate conditions for the setting

²According to the last Census (2000), african-descent people include blacks and pardos (those of light skin who generally do not identify themselves as blacks but are of african-descent. In Brazil, those who have a political position wil call themselves blacks or african-brazilians no matter the skin color).

of a new social pattern of insertion and social inclusion according to the changings of that time. The consequences of this visibility and invisibility game are pointed out in this study as well as some elements that are presented as possibilities to a legal education process opener to contemporary social different realities.

Key-words: legal education; curriculum guidelines; color; race; ethnics; prejudice; racism; racial discrimination; slavery; racial democracy myth; african-descent; stereotype; black people; black population; types of racism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 CAPÍTULO	
Contextualização histórica e aspectos conceituais	33
1.1 Contextualização histórica.....	33
1.2 Aspectos conceituais	44
<i>1.2.1 Raça</i>	<i>44</i>
<i>1.2.2 Etnia</i>	<i>46</i>
<i>1.2.3 Cor.....</i>	<i>46</i>
<i>1.2.4 Racismo</i>	<i>48</i>
<i>1.2.5 Preconceito.....</i>	<i>51</i>
<i>1.2.6 Discriminação</i>	<i>53</i>
<i>1.2.7 Estereótipo.....</i>	<i>54</i>
<i>1.2.8 Estigma</i>	<i>54</i>
2 CAPÍTULO	
A Discriminação Racial como um problema da sociedade brasileira	56
2.1 O resgate da condição humana	56
2.2 A ideologia do racismo à brasileira.....	58
2.3 O período pós-escravidão.....	71
3 CAPÍTULO	
O racismo à brasileira: a Discriminação Racial como fato social concreto	81
3.1 Efeitos e práticas.....	81
3.2 Indicadores sociais.....	81
3.3 População negra: presença e ausência.....	92
3.4 Brasil, uma democracia racial: o problema da imagem	93
3.5 Vivenciando: relato pessoal de uma experiência	97

4 CAPÍTULO

O ensino jurídico no Brasil: evolução histórica	102
4.1 Raízes coloniais	102
4.2 Trajetória do ensino após fundação dos dois primeiros cursos	114

5 CAPÍTULO

O ensino jurídico como instrumento de inclusão social.	118
5.1 Introdução recapitulativa	118
5.2 As fendas proporcionadas pela reforma curricular	120
5.3 Os docentes como protagonistas	126
5.4 Pode o ensino jurídico ser emancipatório?	128
5.5 O currículo como narrativa étnica e racial	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	161

A explosão não será hoje.

Ainda é muito cedo...ou demasiadamente tarde.

Não trago verdades decisivas.

Laivos de genialidade não atingem minha consciência.

Entretanto, com toda serenidade, julgo necessário dizer certas coisas.

Estas coisas vou dizê-las, não gritá-las³.

(Frantz Fanon)

A estrutura do presente trabalho se situa na temporalidade. Em decorrência, todo problema humano deve ser considerado a partir do tempo, sendo ideal que o presente sirva para construir o futuro. E esse futuro não é aquele do cosmo, mas do meu século, de meu país, da minha existência. Pertencço irredutivelmente à minha época e é para ela que devo viver. O futuro deve ser uma construção contínua do homem que existe. Esta edificação é ligada ao presente, na medida em que o coloco como algo a ser superado.⁴

O objetivo precípua dessa dissertação é analisar o ensino jurídico no Brasil e sua relação com a problemática da discriminação racial contra a população negra.⁵ Envoltos sob o véu da modernidade, a dissertação propõe uma reflexão acerca das possibilidades de um ensino jurídico que incorpore em seus pressupostos as demandas reais da sociedade, para que, traduzidas em fatos concretos, possam refletir nas estruturas institucionais brasileiras, de forma a contribuir para a modificação desses perfis construídos ao longo do tempo e que ainda norteiam e comprometem negativamente as instituições.

³ FANON, 1983. p. 9.

⁴ Id. Ibid. p. 14.

⁵ A questão enfoca apenas a população negra que é o objeto dessa pesquisa. Entretanto, a discriminação racial é fato que se repudia, independente do segmento sócio-racial a que se dirija.

A discriminação contra os negros⁶ no Brasil é um fato social concreto e de abordagem delicada, em face de suas subjetividades e intersubjetividades, e atinge em média 45.8%⁷ da população brasileira.

Ressalva-se que esse percentual apresentado refere-se praticamente à metade da população do país. Entretanto, há uma tamanha ausência dos negros nos espaços de produção da sociedade. Ou seja, há uma sub-representação do povo negro na quase totalidade das áreas econômica, social e política. Isto se reflete ainda mais naqueles lugares que propiciam ascensão social.

Essa aceitação tácita, movida pelo silêncio, traduz um dos traços da discriminação racial no país, que apesar de não ser institucionalizada é parte integrante do processo de socialização brasileiro. Como disse Martin Luther King:⁸ “Temos de nos arrepender nessa geração não tanto pelas más ações das pessoas más, mas pelo silêncio assustador das pessoas boas”.

Compreende-se que o padrão de desigualdade existente entre brancos e negros no país revela um forte comprometimento da sociedade e das instituições em geral.

Dessa forma, há que se observar o papel desempenhado pelas instituições no sentido de reproduzirem valores que “nem libertam, nem emancipam”,⁹ no entanto, estão presentes no campo do Direito e se refletem no ensino jurídico.

⁶ Nesta dissertação, entende-se como negros (as) todas as pessoas descendentes de negros e negras africanos nascidas no Brasil (ou em qualquer parte do mundo) e que se auto-classificam nas categorias ‘pretos’ e ‘pardos’ adotadas pelo IBGE. Em outros momentos, ao se referir à população negra, a afro-brasileiros (as) ou a afrodescendentes também estará referindo a categoria negro (a).

⁷ Conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2000 as pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas constituíram aproximadamente esse percentual.

⁸ FANON, op.cit. p.22

⁹ SANTOS, 2003. p.72.

A complexidade das relações raciais permitiu que as práticas discriminatórias fizessem parte do cotidiano, tornando-se naturais, imperceptíveis e por vezes aceitáveis.

O racismo à moda Brasil, construído ao longo da história, foi eficientemente elaborado e se manifesta com habilidade e sutileza.

No advento da escravidão negra, ideologias justificadoras, com “argumentos estruturantes”, que partiam da suposta superioridade da raça branca foram criadas com o objetivo de legitimar a escravidão e as demais formas de dominação e exploração.

A realidade da discriminação racial contra a população negra foi traduzida principalmente pela ausência de políticas públicas de inserção social no período pós-escravidão, objeto de estudo nesta pesquisa.

Evidencia-se que a escravidão foi uma demanda criada e mantida pelas estruturas do Estado e pela classe dominante. Entretanto, após a abolição, a população negra que havia sido “peça” de riqueza e força de trabalho foi encarada como um “problema”. O que fazer com eles?

10

A partir da abolição da escravatura, a postura do Estado e das demais instituições que lucraram com o trabalho escravo foi de silenciar. Este silêncio foi significativo. Pois o silêncio fala e pode se exprimir através da omissão. Esta foi uma das formas utilizadas para a efetivação do racismo dirigido aos negros no Brasil. Para Eni Orlandi, “o silêncio não é transparente. Ele é

¹⁰ CARNEIRO, Suely. Texto publicado no Correio Brasiliense, edição de 20 de novembro de 2004. Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo e Diretora do Geledés - Instituto da Mulher Negra

tão ambíguo quanto as palavras, pois se produz em condições específicas que constituem seu modo de significar”.¹¹

O silêncio aqui referido não é a ausência de sons ou palavras. Trata-se do silêncio fundador ou fundante, princípio de toda significação.¹²

Silêncio operante que se revelou também na falta de reconhecimento da “condição humana”¹³ da população negra e se exprimiu na ausência de medidas concretas de inclusão social.

A introjeção desse silêncio percorreu a história, cresceu, se reproduziu e seus desdobramentos permeiam ainda o imaginário social, de forma a impedir a percepção da realidade da discriminação, o sofrimento causado e que persiste na sociedade brasileira. Indicadores socioeconômicos de institutos oficiais desvelam a desigualdade racial resultante dessa discriminação praticada ao longo do tempo.

Este trabalho não possui nenhuma pretensão conclusiva. Propõe uma reflexão acerca do papel do ensino jurídico no Brasil e sua relevância no sentido de contribuir para as mudanças na sociedade. Depreende-se que essa relevância reside principalmente no fato de o ensino jurídico no Brasil ser traduzido concretamente nas faculdades de direito através da formação profissional dos operadores jurídicos em geral. Infere-se dessa assertiva que os operadores do direito devem, além do conhecimento, perfilhar as realidades históricas que constituem a nação brasileira.

¹¹ ORLANDI, 2002. p.70.

¹² Id., Ibidem, p. 70.

¹³ O termo a condição humana foi inspirado no livro-título de Hannah Arendt: ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: forense Universitária, 2004.

Um olhar nas diretrizes curriculares permite uma observação concreta da concepção do ensino jurídico e dos seus possíveis direcionamentos. Entretanto, apesar de os indicadores sobre a desigualdade racial brasileira – que inclui os principais aspectos de acessibilidade aos bens de produção social, como a educação, mercado de trabalho, acesso a bens duráveis, distribuição e desigualdade de renda – desnudarem a discriminação racial, nomeadamente, contra os afro-descendentes, as diretrizes curriculares são omissas no que concerne a essa realidade.¹⁴

No decorrer deste estudo adotar-se-á o termo discriminação racial dirigido exclusivamente à população negra por ser esta o objeto específico de estudo. Os indicadores apresentados referem-se aos brancos e negros, devido ao interesse maior nesse padrão de desigualdade racial. Não se desconhece, entretanto, que a discriminação racial é dirigida também a outros segmentos sociais.

No desenvolvimento desta dissertação pretende-se utilizar os autores clássicos e contemporâneos que apresentam, discutem e analisam os temas.

Da temática exposta retira-se o problema a seguir delineado: existem perspectivas emancipatórias que possam conduzir a um ensino jurídico que se abra para a diferença racial?

Considerando a complexidades das relações raciais no Brasil, como o ensino jurídico pode contribuir para a redução da discriminação racial e seus efeitos concretos?

Quais as condições e possibilidades de se construir um ensino jurídico que propicie as fendas para as diferentes realidades sociais ainda não reconhecidas e acatadas explicitamente?

¹⁴ As diretrizes curriculares estão anexas.

Os métodos utilizados serão o histórico e o comparativo com vertente jurídico-teórica e sociológica com caráter interdisciplinar.¹⁵

As hipóteses a ser trabalhada abordam a discriminação racial contra os negros no Brasil como um problema da sociedade brasileira. O que implica que o ensino jurídico em virtude da sua relevância, precisa refletir acerca dessa realidade correspondente praticamente à metade da população brasileira.

Entende-se que o ensino jurídico silencia sobre o problema em suas diretrizes curriculares. E através desse discurso silencioso mantém-se à parte das questões inerentes à complexidade das relações raciais no Brasil.

No que diz respeito ao estudo das relações raciais, utiliza-se como referencial as reflexões de Dora Lúcia de Lima Bertúlio (1989, p.102),¹⁶ que olha com precisão o papel do direito e das instituições para a reprodução e manutenção de valores simbólicos que levam ao não-reconhecimento de situações históricas patentes, e que implicam no comprometimento e responsabilidade das referidas instituições.

Com uma introdução crítica do racismo a autora desnuda através de uma digressão histórica, o contexto do Direito no Brasil e como este se reflete de forma direta no ensino jurídico que reproduz expressamente as concepções da época.

A maioria dos dados apresentados acerca da exclusão da população negra fazem parte de estudos da pesquisadora Wânia Sant'anna¹⁷ e do Professor Marcelo Paixão¹⁸.

¹⁵ GUSTIN; DIAS, 2002. p.35.

¹⁶ BERTÚLIO, 1989. p.102.

¹⁷ SANT'ANNA, 2003. p.22.

Concernente à questão da discriminação racial, fontes secundárias foram utilizadas principalmente nos dados e no que se refere ao estudo da legislação específica da discriminação.

A utilização de fontes primárias prevaleceu na verificação da relevância do ensino jurídico no Brasil e na problemática da discriminação racial. A análise foi elaborada a partir de leituras de autores clássicos, conforme mencionado, tratando cada título isoladamente, tendo em vista a inexistência de estudos que convergissem para a temática.

Conferiu-se livremente valoração ao ensino jurídico no que compete à sua função como formador de profissionais que trabalham direta ou indiretamente com a lei e que podem contribuir para uma prática social concreta, inclusiva e mais justa.¹⁹

A dissertação está constituída em cinco capítulos, subdivididos em itens e subitens que objetivam abalizar o desenvolvimento do trabalho.

O capítulo 1 faz inicialmente uma contextualização histórica, realçando as instituições com o objetivo de verificar o lugar por estas ocupadas no sentido de manter e reproduzir as estruturas sociais vigentes. Enfoca o Estado e sua fundamentação, além disso aborda o papel do Direito na conformação e estruturação dos valores estabelecidos. Também ressalta o ordenamento constitucional brasileiro, a evolução, a interpretação e a aplicação, tocando com ênfase na Constituição Federal de 1988. Em seguida, trabalha os aspectos conceituais relevantes para a compreensão da discriminação racial.

¹⁸ PAIXÃO, 2003. p.17.

¹⁹ Existe uma ampla bibliografia que aborda o ensino jurídico sempre em construção. Nessa perspectiva dentre outros, José Geraldo da Silva Junior, Luis Alberto Warat, Boaventura de Sousa Santos, Loussia P. Musse Felix, Alexandre Bernardino Costa, André Macedo, Mauro Noletto, Inês Porto, Leonel Severo Rocha, Edmundo Arruda, Sergio Adorno, Alberto Venâncio Filho, Paulo Lobo, Aurélio Wander Bastos, Eliane Junqueira e Daniele Macedo.

O Capítulo 2 trata da discriminação racial como problema da sociedade brasileira. Além disso, resgata a consideração da condição humana, para repudiar qualquer tipo de discriminação, desnudando a ideologia do racismo à brasileira e suas formas de sustentação. Em seguida relata o pós-escravidão, por ser emblemático, em face de expor a situação da população negra diante da atuação do Estado. Após a Constituição de 1988, será analisado o papel do Estado por introduzir a proibição do racismo, torná-lo crime imprescritível e inafiançável e criar condições para a garantia territorial dos remanescentes de quilombos.

No capítulo seguinte, aponta-se a discriminação racial como um problema da sociedade brasileira, elencando-se os efeitos e discorrendo sobre como se realizam as práticas discriminatórias.

Ainda que durante um longo período o movimento negro denunciasse os efeitos da discriminação racial, o problema era considerado fato de natureza isolada.

Em vista dessa situação, as reivindicações foram elaboradas, através da construção de dados que poderiam se constituir em “prova concreta”, fornecendo uma visão panorâmica acerca do que era notadamente conhecido e sentido pelo movimento negro.

Nesse capítulo, apresenta-se também um panorama geral com indicadores sociais referentes ao período de 1991 a 2001.²⁰ Essas informações, em sua maioria, estão organizadas em tabelas com abrangência nacional, por grandes regiões, e em alguns casos por Unidades da Federação ou região metropolitana, conforme dispõe o estudo do Ipea.²¹

²⁰ O período foi escolhido por apresentar uma amostra completa e se caracterizar por um maior número de pessoas se auto-declarando como pretas ou pardas.

²¹ SHICASHO, 2002.

A maior parte dos indicadores foi construída a partir das informações anuais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad. Estes indicadores econômicos e sociais apontam a presença e a ausência das pessoas negras.

Conforme Luís Alberto Warat, a ciência é um processo cumulativo de discursos e significações. Toda pesquisa implica uma seleção arbitrária e fragmentada de informações. O que equivale a dizer que nenhum tema pode ser esgotado.²² É nessa perspectiva que este trabalho está sendo elaborado. Fruto de olhares, sentimentos vividos e experimentados. A prática da vida traduzida em vivência é o que retrata o último item deste capítulo.

Por outro lado, o capítulo 4 propõe uma evolução histórica acerca do ensino jurídico discorrendo sobre as raízes coloniais e a trajetória do ensino após a criação dos dois primeiros cursos de direito no Brasil.

No capítulo 5, discorre acerca da abordagem de um ensino jurídico que propicie condições e possibilidades de inclusão social. Dispõe sobre a relevância do ensino jurídico. Analisa as diretrizes curriculares e dirige olhares para os currículos, de forma a advertir sobre a responsabilidade dos docentes e também apontar situações em que estes atuam como protagonista da história. Esse capítulo tem a pretensão de convidar a sociedade a se permitir um novo olhar sobre a discriminação e perceber que esta corresponde a uma situação histórica que pode ser desconstruída através de pressupostos que conduzam à inclusão. Nesse sentido, o ensino jurídico, que está inserido num contexto educacional amplo, pode começar a introduzir o direito achado²³, retratando outras realidades não-reconhecidas ou omitidas através do discurso jurídico vigente.

²² WARAT; ROCHA, 1995. p.7.

²³ O direito achado nas ruas teve como precursor Roberto Lyra Filho, emérito professor da Universidade de Brasília. É uma linha de pesquisa no mestrado de direito da UnB e tem como coordenador José Geraldo da Silva Junior.

A trajetória para a emancipação do ensino jurídico que já vem sendo construída tende a ampliar-se ainda mais com a perspectiva de inclusão de pressupostos práticos e teóricos que possibilitam as fendas para a diferença.²⁴

Seguem-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos 01, 02 e 03, nos quais constam, respectivamente, as diretrizes curriculares, desde a sua criação até o período atual; as tabelas cedidas pelo IPEA, que abrangem o período de 1991 a 2001; e a legislação anti-racismo.

²⁴ A diferença será estudada na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos.

1 CAPÍTULO

Contextualização histórica e aspectos conceituais

1.1 Contextualização histórica

A atenção deste trabalho está direcionada tanto ao ensino jurídico, no sentido de que este recepcione as diferentes realidades sociais de modo a permitir a inserção de novos debates e novas práticas decorrentes da exigência do momento atual, como também à questão da discriminação racial no Brasil, que se constitui como fato histórico de relevância na ordem do dia.

Na mesma linha trilhada por Hannah Arendt, “o que proponho nas páginas que seguem é uma reconsideração da condição humana à luz de nossas novas experiências e nossos temores mais recentes. É obvio que isto requer reflexão”²⁵.

Portanto, a reflexão pretende ser um dos fios condutores desse trabalho que ora se apresenta. Sendo a reconsideração da condição humana um dos pressupostos básicos para a compreensão deste estudo.

O debate em torno das ações afirmativas sinaliza-se como ponto interessante de partida para a inclusão das discussões acerca da questão racial no Brasil. Nesse sentido, apresenta-se como oportuna essa discussão sobre o ensino jurídico e a partir dele da discriminação racial em seu aspecto prático e operacional. Principalmente, no contexto da educação brasileira, em se considerando os dados referentes à presença dos negros e índios nas universidades públicas.

²⁵ ARENDT, 2004. p.13.

Ressalte-se também o papel da reforma universitária,²⁶ que amplia mais ainda a qualidade dos debates.

Para analisar a questão racial no Brasil serão considerados pelos menos três aspectos: o primeiro diz respeito ao papel das instituições que se afigura como um dos pontos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento do racismo no Brasil. O segundo se reporta ao reconhecimento da existência do racismo em todas as suas nuances. O terceiro trata da percepção das práticas discriminatórias que apesar de serem vedadas no ordenamento constitucional brasileiro, ocorrem naturalmente no cotidiano da maioria das pessoas negras²⁷ desse país.

Partindo para a contextualização histórica do racismo no Brasil aponta-se a participação das instituições como aparato sustentador na criação, reprodução e manutenção das raízes desse fato histórico ainda presente. Conforme Dora Lucia Bertúlio,²⁸ “as instituições se constituíram como aparelho ideológico do Estado tanto no período escravocrata como no pós-abolição.” Ou seja, para que se estabelecesse a escravidão indígena e a negra foram necessárias ideologias que justificassem a exploração e a dominação, fruto do período colonial, estendendo-se no império e trazendo seus efeitos para a república.

As implicações dessas práticas se impuseram como argumentos irrefutáveis para a penalização do racismo no ordenamento constitucional brasileiro.

²⁶ A reforma universitária não será objeto desse estudo. Entretanto, julga-se conveniente que as ações afirmativas sejam incluídas nesse debate que ora ocorre.

²⁷ Conforme mencionado, as pessoas negras, incluindo os pretos e pardos conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, são o objeto desse trabalho.

²⁸ BERTULIO, 1989. p. 98.

O processo de abolição da escravatura não mudou do ponto de vista efetivo a situação dos negros no Brasil. A “abolição lenta e gradual”²⁹ não transformou a mentalidade escravocrata da elite nacional. Registra-se que não houve rupturas no campo legislativo. A não ser aquelas que visavam o controle social da massa escrava, tais como o destino dado aos escravos após a libertação, sua internação em instituições de seqüestro, a obrigatoriedade de prestação de serviços e a organização de um sistema de controle burocrático policial.

De acordo com Evandro Duarte,³⁰

tais medidas indicam como as elites da época pretendiam organizar o controle social em uma sociedade em que o trabalho deixaria de ser formalmente compulsório. Elas denunciavam a preocupação não apenas de preservar a relação de exploração do trabalho negro, mas, também, de como esta dependeria, cada vez mais de medidas que passariam a ser executadas não mais dentro da unidade produtiva, mas sim, fora dela.

Os interesses da elite nacional não estavam ligados à configuração da vida do negro após a abolição da escravatura. As estruturas do Estado também não se ocuparam de medidas de inserção social e sim da sobrevivência do aparato ideológico estatal.

Registra-se que essas ações além de demonstrarem a situação concreta que se delineava para o negro no Brasil tinham também elementos simbólicos que denunciavam o desinteresse das estruturas governamentais para com a população negra que fora ao mesmo tempo mercadoria, força de trabalho e fonte de riqueza.

Para além de desnudar o descaso estatal, esses passos institucionais contribuíram para a sedimentação das ideologias disseminadas antes, na escravidão, e que estavam reavivadas no

²⁹ A abolição se deu paulatinamente e por exigência da Inglaterra através de compromissos assumidos no tratado de Reconhecimento da Independência. A primeira medida legal devidamente efetivada foi a lei 581, de 04.09.1850 que proibia o tráfico de escravos.

³⁰ DUARTE, 2002. p.182.

momento pós abolição para justificar as atitudes e omissões praticadas pela sociedade. A desconsideração humana da pessoa do negro está implícita em determinadas ações, como o incentivo da imigração branca européia. Na realidade, não houve rupturas que pudessem resgatar o negro como ator e sujeito ativo da história. O que se delineou no pós-escravidão, se perpetuou por ação e omissão dos poderes públicos institucionais.

Compreender o papel das instituições e situá-las historicamente em seu contexto é fundamental para que se possa construir ou mesmo ampliar um processo de transformação.

Através do conhecimento do processo em que se engendram as instituições é possível perceber como estas contribuem para a manutenção das relações de força na sociedade. Segundo Castoriadis³¹:

a instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade. Esta autonomização da instituição exprime-se e encarna-se na materialidade da vida social, mas supõe sempre também que a sociedade vive suas relações com suas instituições à maneira do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições seu próprio produto.

Notadamente, tal situação ocorreu no período pós-escravidão. Ou seja, mesmo não se reconhecendo como estrutura racista, o Estado, recorrendo a um artifício que seria logicamente justificado, utilizou a imigração de europeus como um recurso para o branqueamento da população. Ao tempo em que colocava o negro como um problema para a sociedade, fato que, entretanto, estava nas entrelinhas.

³¹ CASTORIADIS, 1982. p.159-160.

Em se realçando o papel das instituições, torna-se importante caracterizar o que as sustenta e concede legitimidade na execução de suas ações. A ideologia possui essa função. Lyra Filho³² define a ideologia

como uma crença falsa, uma 'evidência' não refletida que traduz uma deformação inconsciente da realidade. Não vemos os subterrâneos da irreflexão em que a fomos buscar e, ao contrário, ela nos traz a ilusão duma certeza tal, que nem achamos necessário demonstrá-la. Raciocinamos a partir dela, mas não sobre ela, de vez que considerá-la como objeto de reflexão e fazer incidir sobre aquilo o senso crítico já seria o primeiro passo da direção superadora, isto é, indicaria o processo da desideologização. Por isso mesmo aceitamos, de bom grado, a troca de idéias, mas suportamos com dificuldade um desafio às crenças.

Sem dúvida, Lyra Filho retrata com excelência o papel da Ideologia e a partir daí pode-se compreender muito dos passos das práticas humanas, que por vezes imbuídas de ideologias diversas, operam irrefletidamente, sem uma percepção objetiva das ações praticadas.

Reforçando o que foi dito anteriormente sobre as instituições, também é importante a contribuição de Marilena Chauí³³ quando observa que

além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas idéias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas.

Após essas conceituações que denotam o papel da ideologia e como esta atua, é apropriado abordar as relações entre direito e Estado e como na prática estas se estabelecem, garantindo o funcionamento da sociedade.

³² LYRA FILHO, 1991. p.16.

³³ CHAUI, 1994. p.21.

O Estado legitima seu poder pela segurança e pela validade oferecida pelo direito, que, por sua vez, adquire força no respaldo proporcionado pelo Estado.

Estas proposições que ora tendem a separar, ora a identificar Estado e direito, importa rever a discussão do fenômeno do poder em sua relação com a teoria do direito.

O conceito de poder tem sido usado para interpretar as mais variadas relações que se espalham pelo corpo social: desde a família e a escola até as relações entre as classes sociais e o poder do Estado.

Na sua caracterização, o poder pode ser impulsionado pela força física representada pelos aparatos institucionalizados que fazem valer suas decisões ou pela legitimidade fundada no consenso, advinda da maior parte de seus integrantes. O poder, enquanto coerção que produz efeitos, resulta da força e da violência. Na perspectiva da legitimidade, o poder é aquela capacidade ou possibilidade de ação que se processa enquanto função dos valores e normas aceitáveis para a sociedade; conseqüentemente, o poder será ilegítimo quando violar os valores dominantes compartilhados e priorizados numa determinada organização política.

As teses de Michel Foucault são indispensáveis para se propor uma discussão crítica do discurso político-jurídico enquanto discurso do poder. Nas reflexões de Foucault, o discurso jurídico ocidental tem se projetado, desde a Idade Média, como um *locus* de legitimação do poder, daí a necessidade de se romper com esta instância discursiva geradora das relações de dominação e das técnicas de sujeição que integram o Direito e o Poder.

Para Michel Foucault, as formas de poder ultrapassam amplamente a ordem estatal, estendendo-se e difundindo-se dentre escalas das mais elementares da estrutura social. O poder,

para Foucault, não é uma propriedade ou coisa natural, mas envolve formas distintas, relações heterogêneas em contínuo deslocamento. Como decorrência, escreve Roberto Machado: “A idéia básica de Foucault é de mostrar que as relações de poder não se passam fundamentalmente nem ao nível do Direito, nem ao nível da violência; nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas”.

Foucault defende uma noção positiva de poder que visa dissociar historicamente os termos “dominação” e “repressão”, ou seja, não mais o poder entendido como um “conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado”.

Neste contexto, o poder não é tomado como um

fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas tem bem presente que o poder (...) não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas ou indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Antes mesmo do entendimento do Direito como prática ou conduta normatizada, o discurso jurídico ocupa um espaço privilegiado na relação, no exercício e na reprodução do poder.

O direito como discurso que legitima o poder, aparece sob diversas modalidades: refere-se ao “discurso das leis, dos advogados, dos tribunais, dos juristas e das teorias”. Nesse sentido, Luiz A. Warat recuperou a questão das instituições como primordial para se perceber onde correm

e se sedimentam as ideologias e estabelecem-se as relações de poder que refletem diretamente no Direito e nos outros sistemas sociais que dele possam decorrer.

Para atingir este objetivo, Warat desenvolve uma “semiologia do poder” que se propõe reconhecer a “dimensão ideológica e política das palavras, vendo-as como um lugar de poder” e denunciando o poder dos discursos e seus saberes, porquanto tal “(...) semiologia do poder apresenta-se, simultaneamente, como programa desmistificador das distintas práticas discursivas do Direito e do saber que as legitima, como também visa a destruição de vários mitos organizadores do saber jurídico”.

Assim se impõem, na prática e nas consciências, noções tais como: interesse geral, direitos e deveres do cidadão, soberania, razão do Estado, vontade da administração e outras tantas "expressões" sem as quais, afinal, o funcionamento da instituição estatal estaria comprometido.

Isso corresponde à ideologia, a relação imaginária com o real. E esta ideologia desempenha um papel ativo na reprodução do Estado atual.

Nessa esfera, segundo o professor Antonio Carlos Wolkmer,³⁴ em seu livro *História do Direito no Brasil*, “a especificidade da estrutura colonial de Justiça favoreceu um cenário institucional que inviabilizou, desde seus primórdios, o pleno exercício da cidadania participativa”³⁵. E ainda, “o padrão político-administrativo instaurado pela administração portuguesa e incorporado por nossas instituições, acabaria assumindo um perfil de teor

³⁴ WOLLKMER, 2001. p.70.

³⁵ Id., ibid. p. 71.

predominantemente excludente”, ou seja,³⁶ “o delineamento dos parâmetros constitutivos da legalidade colonial brasileira que negou e excluiu o pluralismo jurídico nativo, reproduziria um arcabouço normativo, legitimado pela elite dirigente e por operadores da Metrópole e que moldou toda uma existência institucional de idéias e princípios de tradição centralizadora e formalista. Tais valores priorizados integraram-se ao projeto doutrinário pátrio”.

De acordo com o autor em questão, os defeitos da estrutura colonial foram transplantados para o ordenamento jurídico constitucional. De forma que muitos destes vícios, ao se incorporarem, reproduzem-se por vezes na prática social cotidiana.

De modo que o sistema jurídico, ao outorgar um conjunto de leis que tratam da igualdade nos direitos individuais e políticos e dos direitos sociais, direitos culturais, entre outros, está longe de ser eficaz .

O professor Menelick Carvalho Neto³⁷, ao tratar do desafio posto aos direitos fundamentais, diz que o primeiro desafio é sabermos que, se, por um lado, os direitos fundamentais promovem a inclusão social, por outro, e a um só tempo, produzem exclusões fundamentais.

No que diz respeito à questão racial brasileira, a assertiva que se segue retrata uma realidade pulsante: a qualquer afirmação de direitos corresponde uma delimitação, ou seja corresponde ao fechamento do corpo aqueles titulados a esses direitos, à demarcação do campo inicialmente invisível de tais direitos.

³⁶ Id., Ibid. p. 71.

³⁷ CARVALHO NETO, 2003. p. 35.

A nossa história constitucional não somente comprova isso, como possibilita que repostulemos a questão da identidade constitucional como um processo permanente em que se verifica uma constante tensão extremamente rica e complexa entre a inclusão e a exclusão e que, ao dar visibilidade à exclusão, permite a organização e a luta pela conquista de concepções cada vez mais complexas e articuladas da afirmação e da liberdade de todos constitucional da igualdade. Este é um desafio à compreensão dos direitos fundamentais: tomá-los como algo permanentemente aberto, ver a própria Constituição formal como um processo, e portanto mutável de afirmação da cidadania.

Há um descompasso entre a legislação que resguarda os direitos fundamentais e realidade social que nem sempre está afinada com os princípios legais, principalmente no que toca as questões cujo fundamento é racial. O nosso passado histórico, de base escravagista, condenou a população negra a posições desfavoráveis em todas as instâncias da vida social, posto que é constituída por cidadã(os) de “terceira categoria”, deficientes cívicos.

Embora haja quem considere ³⁸que no caso brasileiro a legislação antidiscriminatória tenha uma característica marcadamente penal, “atuando pouco eficazmente mais na dimensão individual da discriminação e menos na dimensão institucional do racismo, ressalva-se que a penalização foi fundamental, por caracterizar o reconhecimento institucional da existência do racismo. O racismo institucional perpassa todas as relações sociais daquelas formações sociais que Hall chama de racialmente estruturadas”, conforme Stuart Hall (2002, p.7).

³⁸ Em face de como se desenvolveu o processo de racismo nos Estados Unidos e a aplicação direta das ações afirmativas, estudiosos da questão racial negra acreditam que no Brasil há uma forte tendência à criminalização do racismo. Entretanto, o reconhecimento legal foi fato histórico-simbólico da luta do movimento negro contra o racismo no País.

1.2 Aspectos conceituais

A compreensão da problemática racial passa objetivamente pela elucidação de alguns conceitos que, embora sejam utilizados correntemente, com frequência não são devidamente entendidos e aplicados adequadamente. Em decorrência da complexidade que envolve a questão racial no país, envolta por vezes nas questões de classes e disfarçada nas ideologias a elas subjacentes, seguem algumas conceituações que se tornam procedentes.

1.2.1 Raça

A questão de raça – que por vezes é diluída nas questões de classe – possui um significado que vai muito além desses pressupostos. Conforme Banton³⁹, “a idéia de raça era de uso bastante corrente para dizer que a população mundial estava dividida em categorias biológicas distintas, atribuindo que cada uma ocupava uma posição diferente numa hierarquia das capacidades culturais”.

Apesar de a ciência admitir que só existe a raça humana, entende-se raça como um construto social, político, que se valida na prática cotidiana.

A identidade étnica e racial é, normalmente, uma questão de saber e poder. A própria questão de raça está estritamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por eles colonizados. Consolidado no século XIX, como uma forma de classificação supostamente científica da variedade dos grupos humanos, com base nas características físicas e biológicas, o termo “raça” tornou-se geneticamente insustentável. Isto

³⁹ BANTON, 1987. p.51.

entretanto, reafirma “o caráter político do conceito de raça e a sua atualidade, a despeito de sua insustentabilidade do ponto de vista biológico⁴⁰”.

Torna-se evidente que a noção de raça permeia o imaginário social, justificando por vezes os privilégios das elites, obtidos pela usurpação da força-de-trabalho escrava. Conforme já mencionado, as ideologias racistas disseminadas contribuíram com veemência para a sustentação desse conceito operante de raça. A discriminação racial ainda presente é o resultado prático dessa assertiva.

As teorias de raça do século XIX e as pretensões de superioridade e de inferioridade estavam diretamente associadas para manter o controle político direto das colônias. No Brasil, Nina Rodrigues sustentou essa teoria, e influenciado por Gobineau e Lombroso, Camichael e Hamilton, designava a raça uma condição valorativa de exaltação às qualidades inerentes à raça branca em contrapartida às degenerescências das demais raças⁴¹.

No caso do racismo brasileiro, a aplicação se deu em face da afirmação de superioridade de uma raça, a raça branca, com o objetivo de subordinar um grupo racial e de manter um controle sobre este grupo. Essa suposta superioridade se revelou inicialmente com os donos da terra (os indígenas) e em seguida com o negro.

1.2.2 Etnia

A etnia diz respeito ao sentimento de pertença que inclui, além da identificação racial, outros elementos que compõem a identidade da pessoa. Conforme Franklin Ferreira,⁴²

⁴⁰ CARNEIRO, Suely. 2003. p. 117.

⁴¹ RODRIGUES, Nina. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil**.

⁴² FERREIRA, 2002. p. 52.

os aspectos étnicos, extremamente mais complexos e mais ricos do que os aspectos biológicos, influenciaram várias expressões culturais e religiosas brasileiras apesar de também servirem de referência para avaliação negativa de pessoas. Por vezes, a questão étnica é confundida com a de raça e integra o processo de construção e manutenção do racismo.

Nesse sentido, as culturas africanas são apresentadas como folclóricas, primitivas e inferiores, se comparadas à branco-européia. Alguns dos seus elementos são simplesmente omitidos nos estudos da formação do brasileiro, com exceção dos aspectos da escravidão. O africano até tem sido considerado como construtor de cultura, mesmo vista como folclórica, porém dificilmente como construtor de civilização.

1.2.3 Cor

É o elemento fenotípico visível que entre tantos outros elementos, caracteriza a pessoa. Optou-se por colocar o conceito de “cor” em face do que esta, junto com outros elementos fenotípicos, representa no País.

A complexidade da discriminação racial é uma das dificuldades para definição da cor no Brasil. Fala-se comumente que há “uma grande mistura de cores”. A miscigenação seria então um problema para identificar quem é realmente negro(a) no País.

De fato, a questão da cor é um problema brasileiro. Dados do IBGE⁴³ mostraram mais de 101 cores que o povo se atribuía. Conforme Edith Piza⁴⁴, os dados censitários nos informam sobre o “problema” da coleta da cor da população brasileira e insere o critério de classificação, nomeação e atribuição da cor sob o crivo de Oracy Nogueira, que intitulou a “regra da aparência”

⁴³ Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2003.

⁴⁴ PIZA, 2000. p.98.

em oposição à “regra de origem”, vigente principalmente nos Estados Unidos da América. No interior da regra da aparência, a cor é um determinante social que não possui conotação de origem étnico-racial, no contexto das relações intersubjetivas.

Segue a autora⁴⁵ dizendo que

a cor varia segundo as combinações de elementos da aparência física tais como cor e tipo de cabelo, cor dos olhos, cor da pele traços corporais e principalmente faciais, os quais variam regionalmente e auto- ou hetero-atribuídos por comparação com os traços do interlocutor de mesma cor como demonstrou Pacheco (1987), em seu estudo sobre a questão da cor em um grupo de pessoas de baixa renda, no Rio de Janeiro. É interessante constatar que as comparações e aparência não ocorrem apenas nas relações entre as pessoas negras. Entre brancos os termos moreno e claro são igualmente utilizados para designar pessoas brancas com olhos cabelos castanhos e outras com olhos e/ou cabelos claros. Para negros, o uso dos termos moreno (a), moreninho (a), escurinho (a) é aplicado publicamente para diferenciar pessoas negras de pessoas brancas com mesmo nome ou mesmo cargo.

Sendo assim, é interessante dizer que quando há uma necessidade de qualquer natureza ou uma situação que exija uma diferenciação ou caracterização, a cor é utilizada e vai aparecer como um determinante para distinguir uma pessoa da outra. Decorre dessa afirmação que, na realidade, não é tão difícil fazer essa distinção já que segundo a autora isto ocorre nas intersubjetividades das relações.

Não obstante, os “obstáculos” não são sentidos em momentos depreciativos relacionados à questão da cor ou aparência. O problema surge quando tal diferenciação está vinculada a uma política inclusiva considerando a cor como um elemento de importância para ser sujeito dessa política. Nesse momento, os impedimentos relativos à identificação cor/raça são visíveis.

⁴⁵ Id. Ibid. p.99.

1.2.4 Racismo

O racismo é na realidade a doutrina de sustentação do preconceito e da discriminação racial que estabelece a suposta superioridade de uma raça sobre a outra. Uma das conseqüências aparentes do racismo é a exclusão do grupo considerado inferior.

Touraine⁴⁶ compreende o racismo é como

a representação de um povo como inferior por razões naturais, independentes de sua ação e da sua vontade. Essa inferioridade é vivida como uma ameaça pelo racista, que se identifica a si próprio com valores universais ou com uma cultura superior e tenta proteger a sua sociedade daquela ameaça através de medidas de exclusão.

Para Wieviorka⁴⁷,

o racismo sob qualquer espécie, corresponde a um princípio de inferiorização do grupo segregado. Nesse caso, o grupo-vítima dispõe de um lugar na sociedade considerada, na condição de se dedicar às tarefas mais penosas e de não ser demasiado visível...Pode ainda, não reconhecer nenhum lugar ao grupo "racizado": esta lógica corresponde a uma vontade de rejeição, de colocação à distância, de exclusão e, nas suas situações extremas, de expulsão, quando não de destruição.

O racismo como doutrina ideológica é teoria que tem como objeto principal justificar a exploração e a dominação utilizando a diferença humana com critérios hierárquicos de superioridade e inferioridade. Essa ideologia foi inclusive sustentada pela ciência. Dessa forma, a legitimação era conseguida. De modo tal que em nome da superioridade branca muitas mazelas ocorreram a certos grupos humanos como os índios, os negros, e os asiáticos.

O racismo também pode ser velado na sua forma de expressão. Como no caso da sociedade brasileira, que possui um racismo velado, mas proeminente. O racismo velado é

⁴⁶ TORRAINE apud WIEVIORKA, 1992. p.17

⁴⁷ WIEVIORKA, 1992. p.10.

subjetivo, frio, reservado e indireto. Geralmente, a vítima desse tipo de racismo não percebe de imediato o fato ocorrido.

Segundo James Jones,⁴⁸ “o poder é o ponto de maior interesse no racismo e o preconceito é uma atitude que contribui para a prática do racismo, da mesma forma que contribui o etnocentrismo”. Jones define o racismo como “resultante da transformação de preconceito racial e/ou etnocentrismo, através do exercício do *poder* contra um grupo racial definido como inferior, por indivíduos e instituições, como apoio, intencional ou não de toda a cultura.”

Conforme Dora Bertúlio⁴⁹, James Jones expõe três formas de racismo que podem a qualquer momento, penetrar uma na esfera da outra.

O “racismo individual” consiste naquele em que o indivíduo considera as pessoas negras e amarelas inferiores às brancas devido a traços físicos que entende serem determinantes de comportamentos e de qualidades morais ou intelectuais.

O “racismo institucional” é caracterizado por ações oficiais que atingem indivíduos de grupos racialmente distintos do grupo dominante (o branco), provocando a exclusão. O racismo institucional é derivado de racismo individual e se manifesta quando se impede o acesso de pessoas negras a lugares de destaque ou de alto grau na escala social, ainda que essas pessoas tenham os atributos necessários.

O problema maior desse tipo de racismo é que abrange justamente os diversos campos de produção social que poderiam garantir à população discriminada um certo tipo de ascensão.

⁴⁸ BERTÚLIO, 1989,p.101.

⁴⁹ BERTÚLIO, ibidem, p. 102.

Nessa esfera, encontram-se os sistemas econômicos, geração de emprego e renda, habitacional, educacional e jurídico.

Conforme Jones⁵⁰, o “racismo institucional” também persiste quando as normas de uma instituição são apresentadas com a suposição de igualdade racial, que não existe na sociedade⁵¹.

O “racismo cultural” consiste na pretensão individual ou institucional da superioridade da herança cultural de uma raça com relação à outra, isto é, os elementos que formam a cultura branca seriam melhores do que aqueles que constituem as culturas negras, indígenas ou de uma outra cultura.

1.2.5 Preconceito

O preconceito, conforme James Jones, é uma atitude negativa, em relação a um grupo ou pessoa em um processo de comparação social segundo o qual, o grupo do indivíduo preconceituoso é considerado como ponto positivo de referência. O racismo consiste no produto da transformação do preconceito racial através do exercício do poder contra pessoas de um grupo racial tido como inferior, por indivíduos e instituições, contando com o apoio intencional ou não de toda a cultura⁵².

O preconceito de qualquer tipo é sempre uma atitude negativa em relação a alguém é uma atitude antecipada e desfavorável contra algo. Essa atitude pode ser tomada em relação a um indivíduo, a um grupo ou a uma idéia. Quando uma pessoa tem uma atitude preconceituosa em

⁵⁰ JONES apud BERTÚLIO, *ibidem*.103.

⁵¹ JONES, apud BERTÚLIO, *ibidem*., 103.

⁵² BERTÚLIO, *ibidem*, p. 100.

relação à outra, na realidade, está fazendo uma comparação a partir de um padrão de referência que lhe é próprio.

O preconceito racial ocorre quando uma pessoa, ou mesmo um grupo sofre uma atitude negativa por parte de alguém que tem como padrão de referência o próprio grupo racial. Não há lógica, por exemplo, na atitude de arianos ostentarem o preconceito em relação aos judeus e negros⁵³ e/ou outros grupos raciais.

O preconceito também pode ser um julgamento antecipado, uma idéia pré-concebida sem avaliação anterior dos dados e fatos. A partir disto surgiriam algumas idéias contrárias ou desfavoráveis a determinados grupos étnicos, raciais, sociais, religiosos ou outros que possam ser classificados como diferente. Nesse caso, a diferença seria utilizada para gerar inferioridade.

O preconceito, então, levaria a atitudes contrárias aos referidos grupos, não apenas impedindo-os de acessar de forma equitativa os bens de produção social como também, qualquer pessoa pertencente ao grupo em questão.

O preconceito de raça se assemelha ou se conforma ao racismo dominador individual. Daí que seu estudo não é suficiente para determinação das diversas circunstâncias em que o fator raça interfere negativamente na vida do discriminado. Por exemplo, “a referência a um negro talentoso como sendo “um crédito para sua raça”. A maioria dos negros considera quem a diz como um racista. O comentário parece baseado na suposição de que a pessoa talentosa “é extraordinária” dentro de sua raça – extraordinária no sentido de ser talentosa”.

⁵³ SANTOS, 2001. p. 108-109.

Assim o preconceito contra a população afro-descendente tanto se dá em relação a variáveis raciais, visíveis na constituição fenotípica, quanto em relação variáveis étnicas, entendidas como aspectos culturais de menor valia.

1.2.6 Discriminação

A manifestação comportamental do preconceito é a discriminação. Na realidade, a discriminação racial se traduz visivelmente nas ações cotidianas, presente nas relações de produção social.

O principal objetivo da discriminação racial é excluir. Expondo a pessoa naquilo que é e que forma o seu ser. A discriminação tende a aparecer quando a pessoa vítima daquele ato incomoda o autor da ação por qualquer motivo. Geralmente, a discriminação racial se dá quando a pessoa discriminada está “fora de lugar”, fora do *locus*⁵⁴ em que a sociedade os aceitaria com mais naturalidade.

Enquanto, o racismo é a doutrina, o discurso que sustenta o preconceito e a discriminação racial em qualquer sentido, o preconceito é a idéia marcada principalmente pelos estereótipos que são criados, mantidos e reproduzidos e a discriminação é o resultado em expressão prática.

A discriminação racial pode ser definida como a ação concreta difundida pelas ideologias racistas, sedimentadas pelo preconceito. No Brasil, a prática da discriminação racial se manifesta

⁵⁴ GOMES, Verônica . professores da UnB: O indivíduo fora de lugar. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade de Brasília-UnB. 2004. p. VI

e formas diversas. Pode ser implícita, explícita, direta, indireta, silenciosa, visível, velada, disfarçada, dissimulada, etc.⁵⁵

1.2.7 Estereótipo

O conceito de estereótipo diz respeito a formação de uma idéia ou imagem errônea sobre uma pessoa, grupo ou alguma coisa. Está intimamente ligado à percepção que se tem do outro. Os estereótipos são criados, difundidos, reforçados e reproduzidos principalmente através da mídia e dos livros didáticos. Baseiam-se nas idéias falsamente construídas, tendendo à depreciação do outro e conduzem a ações preconceituosas.

1.2.8 Estigma

Goffman⁵⁶ analisou o termo “estigma” e os efeitos que os estigmas podem causar. Os gregos criaram o termo “estigma” para se referir a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos.

De acordo com Goffman⁵⁷,

a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas”

⁵⁵ Algumas dessas formas de expressão serão explicadas no capítulo 2.

⁵⁶ GOFFMAN, 1988. p.12.

⁵⁷ Id. Ibidem p.13

previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” – para usar um termo melhor do que “status social”, já que nele se incluem atributos como “honestidade”, da mesma forma que atributos estruturais, como “ocupação”.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos.

A proibição expressa nos dispositivos constitucionais, acerca do racismo não impediu as práticas discriminatórias. A seguir, será delineada uma abordagem do racismo à brasileira e como se efetiva a discriminação racial.

Em decorrência, serão perfilhadas as diversas formas que ocorre a discriminação *vis-à-vis* a evolução do ordenamento constitucional brasileiro, nomeadamente, após o período pós-escravidão, extraindo ainda a importância do ordenamento jurídico atual.

3 CAPÍTULO

O racismo à brasileira: a Discriminação Racial como fato social concreto

3.1 Efeitos e práticas

3.2 Indicadores sociais

Os dados contidos nesta seção figuram aqui como suporte para ilustrar a situação atual, tendo como preocupação central o estudo da desigualdade racial no país.

Conforme José Geraldo de Sousa Junior, 2003⁵⁸, “os dados parecem demonstrar que a raça já é, em si, um obstáculo mesmo quando se estabelecem condições equilibradas para o acesso às oportunidades e que, por isso, mas se fazem necessárias ações afirmativas para a superação deste obstáculo.”

Do mesmo autor, em outro artigo⁵⁹, é relatado, em concordância com o Ministro Carlos Alberto Reis de Paula, que

a igualdade há de ser material e não formal e a experiência consolidada no direito constitucional comparado é no sentido de que ações afirmativas não podem ser consideradas como contrárias ao princípio da igualdade, ainda que impliquem um tratamento mais favorável, se têm por objetivo remediar situações desvantajosas ou de inferioridade, nas quais se encontrem certos grupos sociais determinados.

⁵⁸ SOUSA JUNIOR, n. 19, p.4, novembro de 2004.

⁵⁹ SOUSA JUNIOR, n. 19, p.4, novembro de 2004.

Uma infinidade de pesquisas vêm demonstrando, inequivocamente, que o problema racial estrutura as relações que aqui se instituem. Alguns(mas) pesquisadores(as), a exemplo de Carlos Hasenbalg, Nelson do Vale Silva, Wânia Sant'Anna, Marcelo Paixão, Ricardo Henriques, elaboraram estudos e pesquisas nas fronteiras dos números e indicadores que convergem para a centralidade da componente racial no País. Ainda que ligeiras alterações tenham ocorrido neste cenário nos últimos anos, em quase todos os aspectos de análise o padrão de vida do negro encontra-se em situação de desvantagem quando comparado ao branco. O que permite afirmar que as desigualdades equacionam-se, fundamentalmente, em torno da questão racial.

Segundo Henriques, “o Brasil, tanto em termos absolutos como em termos relativos, não pode ser considerado um país pobre, mas deve ser reconhecido como um país extremamente injusto. E essa injustiça social encontra-se na origem do enorme contingente de pobres em nossa sociedade” (2003, p.1).

De acordo com os dados obtidos por esse pesquisador, em 1999, cerca de 54 milhões de brasileiros eram pobres, dos quais 22 milhões, indigentes. Esse enorme contingente de pobreza inquieta, sobretudo, porque as experiências dos países com renda *per capita* semelhante à brasileira tornam evidente o caráter excepcional de sua magnitude. Por exemplo, se o grau de desigualdade de renda brasileira correspondesse à média da desigualdade dos países com níveis de renda *per capita* similares ao Brasil, tenderíamos a ter cerca de 10% de pobres em vez dos atuais 34%.

Os dados da PNAD revelam que em 1999 cerca de 34% da população brasileira vivia em famílias com renda inferior à linha de pobreza, e 14% em famílias com renda inferior à linha de

indigência. Os anos 1980 aumentam o contingente de pobres no País, que chega a ultrapassar a marca dos 50%.

Quando a pobreza é vista sob o ângulo de sua composição racial, constatamos que os 53 milhões de pobres e 22 milhões de indigentes não estão “democraticamente” distribuídos. Os negros estão sobre-representados nos segmentos pobres e indigentes.

Esses dados, eloqüentes por si mesmos, contribuíram significativamente para que o mito da democracia racial se fragilizasse. Aliás, Paixão considera que o mito só teve ressonância no País em virtude da falta de “informações estatísticas e demográficas sobre a realidade das desigualdades raciais” (2003, p.67). Os movimentos negros têm sido esferas importantes para a mudança de trajetória: nos últimos 15 anos, por pressão desses movimentos, dos vários institutos e respectivas pesquisas e análises, entre eles a PNAD, passaram a incorporar o quesito cor/raça. Eles são fundamentais para que as políticas públicas reconheçam as especificidades do público a que se dirigem.

O negro no mercado de trabalho

Escolaridade:

A exclusão existente no mundo do trabalho também se dá no sistema educacional.

Atualmente, enquanto um jovem branco, de 25 anos, tem 8,3 anos, em média, de estudo, um negro da mesma idade tem apenas 6 anos.

Dos 28.234.039 estudantes do ensino fundamental, 52% são brancos; 43,1% pardos; e 4,5% pretos.

No ensino médio, que tem 3.760.935 alunos, as proporções correspondentes são:

- 65,3% brancos;
- 30,1 % pardos; e
- 3,3% são pretos.

No ensino superior, existem 1.665.982 estudantes, sendo: 78,6% brancos; 17,4% pardos; e 1,4% de .

No tocante ao índice de escolaridade são respectivamente:

- 82% para homens brancos;
- 83% mulheres brancas;
- 76% para mulheres negras;
- 70%; para homens negros.

A Pesquisa de Emprego e Desemprego do Dieese/Seade de 1998 revela:

- 32,8% dos brancos ocupados na Região Metropolitana de São Paulo possuíam escolaridade até o 1º grau incompleto (ensino fundamental), para cerca de 54% dos negros estavam nesta posição.

O IBGE informa ainda que:

- Na região metropolitana de Salvador, cerca de 53,6% dos jovens negros se dedicam apenas aos estudos; entre os brancos, este número salta para 72,3%¹².

- Em Salvador, 36,2% das mulheres brancas concluíram o ensino universitário, contra apenas 10,9% de negras que conseguiram alcançar este nível de ensino.

Desemprego: em todas as capitais pesquisadas, a taxa de desemprego para homens e mulheres negros é maior que para homens e mulheres brancos. A duração do desemprego – o tempo que o trabalhador negro gasta para conseguir nova colocação: em São Paulo, por exemplo, 57 semanas para negros, e 50 para brancos.

Fonte: Convênio DIEESE/SEADE, MTE/FAT e convênios regionais. PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego.

Elaboração: DIEESE – Brasil 2002

Obs. (a) Dados com base na média do período de janeiro a junho de 2002;

(b) Negros inclui pretos e pardos. Não-negros inclui brancos e amarelos.

Estabilidade X Instabilidade:

O trabalhador negro é o primeiro a ser demitido e o último a ser empregado.

Comparados aos brancos, negros e negras enfrentam maior instabilidade no emprego: o tempo de permanência no emprego dos negros com mais de 40 anos em São Paulo, por exemplo, ficava na casa dos 89 meses, contra 116 meses para brancos.

Jornada de Trabalho:

A jornada de trabalho dos negros é duas horas superior a dos brancos: em média, os brancos trabalham 42 horas semanais, contra 44 horas de trabalho dos negros e negras.

Na Região de São Paulo, 45,3% dos trabalhadores negros possuem jornada superior à jornada legal, ao passo que 38,6% dos brancos encontram-se nesta situação.

Rendimentos e Salários:

Os dados relativos à renda informam que o PIB per capita é para:

- mulheres negras - 0,76 ;
- homens negros - 1,36 SM;
- mulheres brancas - 1,88 SM; e
- homens brancos - 4,74 SM.

Em Recife, 61% dos negros recebem no máximo 2 salários mínimos contra 46% dos brancos. Por outro lado, apenas 4% dos negros têm rendimentos superiores a 10 salários mínimos, quase 3 vezes menos que a proporção de brancos (11%).

Na maioria das capitais pesquisadas o rendimento médio do trabalhador branco é mais do que o dobro do rendimento médio do negro.

À exceção de Belo Horizonte, os rendimentos do homem negro, em todas as regiões pesquisadas, são inferiores aos das mulheres brancas.

Na região Metropolitana de Porto Alegre, a situação de trabalhadores negros e brancos com cinco anos de experiência no mesmo emprego: os negros recebem cerca de 30% do salário pago aos brancos.

Em São Paulo, os negros ganham em méd média R\$ 2,94 por dia, enquanto os brancos

recebem R\$ 5,.

Considerando a distribuição das famílias por classes de rendimento médio mensal, as proporções de famílias chefiadas por pretos e pardos que recebem mais de três salários mínimos são de 7,7% e 7,6%, respectivamente, enquanto, entre os brancos, 25,2% estão nessa faixa salarial.

Por outro lado, 26,2% das famílias com chefes pretos e 30,4% com chefes pardos recebem menos de meio salário mínimo, sendo a proporção de famílias com chefes brancos nessa situação de 12,7% .

Ainda com relação aos aspectos sócio-econômicos, os dados da distribuição dos empregados segundo os direitos sociais e benefícios recebidos mostram que a porcentagem de empregados negros e pardos que recebem vale-transporte, vale-refeição e férias é inferior à de brancos, sendo que a situação se inverte apenas no caso do auxílio-moradia.

Enquanto 29,84% dos trabalhadores brancos recebem vale-transporte, a porcentagem no caso de pretos e pardos é de 11,8%¹⁵.

Tabela: Distribuição das famílias por classe de rendimento médio mensal familiar per capita, segundo a cor do chefe (em %) Brasil – 1999.

Fonte: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais, 2000 Elaboração: DIEESE.

Classes de Rendimento	Negros		
	Branca	Preta	Parda
Até 1/2 salário mínimo	12,7	26,2	30,4
Mais de 1/2 salário mínimo	20,0	28,6	27,7
Mais de 1 a 3 salários mínimos	37,3	31,1	27,7
Mais de 3 a 5 salários mínimos	11,1	4,3	4,4
Mais de 5 salários mínimos	14,1	3,4	3,2

Perfil da Ocupação/Trabalho:

Em Belo Horizonte, por exemplo, o percentual de negras, em emprego doméstico (31%), é mais que o dobro do percentual de brancas (14,2%).

No Distrito Federal, cerca de 45% das negras encontram-se ocupadas em atividades consideradas vulneráveis.

Proporção de empregadores negros não chega à metade da proporção de empregadores brancos em todas as regiões metropolitanas.

- Trabalhadores negros têm de 2 a 3 vezes menos acesso às funções de direção e planejamento.

- Trabalhadores negros estão em maior proporção em ocupações não qualificadas, nas atividades de execução e nas atividades de apoio em serviços gerais.

Apenas 1,9% dos negros ocupados em São Paulo são empregadores, em comparação aos 7,2% de brancos nesta posição. Mais da metade das mulheres negras (56,3%) estão ocupadas como domésticas ou .

Distribuição dos ocupados por grupos de ocupação: apenas 5,9% dos negros ocupam cargos de direção e planejamento, enquanto 21,4% dos brancos encontram-se nesta posição. O mesmo ocorre em relação aos cargos de gerência (3,6% e 11,7%, respectivamente) e planejamento (2,3% e 9,7%)¹⁷.

Em 2001, os negros ocupavam 2,6% dos cargos de diretora. Atualmente, eles representam 13,5% dos supervisores; 8,8% dos gerentes e 23,4% do quadro funcional.

Apenas 1 % das empresas mantém programas para melhorar a capacitação profissional de negros.

Segurança e Violência:

Pesquisa realizada em 1995 aponta que:

- As críticas dos brancos em relação à polícia concentraram-se em aspectos como ineficiência e corrupção.
- As críticas dos negros em relação à polícia se dá com mais frequência na atuação violenta da corporação. 20% dos negros afirmaram sentir medo da polícia, em contraste com 11 % dos brancos.

- Quase metade dos negros (47%) entrevistados disseram ter sido abordados pela polícia pelo menos uma vez, em comparação com 34% dos brancos. Os resultados foram semelhantes em 1997.

Taxa de encarceramento no Estado de São Paulo indica que:

- é de 76,8 por 100 mil habitantes para os brancos;
- é de 140 por 100 mil para pardos; e
- eleva-se para 421 por 100 mil para negros.

A probabilidade de um negro estar na prisão é, portanto, de 5,4 vezes maior do que a de um branco e 3 vezes maior que a de um .

Condições de Vida: Pobreza, Miséria e Indigência

A indigência é 70% negra embora os negros sejam 45% da população.

O IDH do conjunto da população brasileira era de 0.796 (para um máximo de 1.000). Para os afro-brasileiros, o IDH era 0.573.

A expectativa de vida que o IDH desagregado por gênero e raça revela para os segmentos da população é:

- homens brancos - 69 anos;
- mulheres brancas - 71 anos;
- homens negros - 62 anos; e

- mulheres negras - 66 anos.

A média de expectativa de vida para o total de brancos é de 70 anos e para o total de negros é de 66,8 anos.

Com relação às condições de vida, os níveis de pobreza e indigência mostram que os pardos e os pretos vivem em condições mais precárias do que os brancos:

- 48,4% dos pardos são pobres e 22,3%, indigentes;
- as proporções entre pretos são 42,9% e 18,3%, de pobres e indigentes, respectivamente;
- 22,6% dos brancos são pobres e 8,1% são indigentes.

Em números absolutos, os pardos pobres (30.041) e indigentes (13.841), somados aos pretos pobres (3.597) e indigentes (1.533), são em maior número do que os brancos pobres (19.008) e indigentes (6.862)¹⁹

3.3 População negra: presença e ausência

A discriminação racial como um problema da sociedade brasileira é também desvelada através da visibilidade ou invisibilidade do negro nos espaços sociais. O Brasil concentra o segundo contingente de população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria. De acordo com o último censo do IBGE⁶⁰, aproximadamente 80 milhões de brasileiros possuem ascendência africana.

⁶⁰ Censo do IBGE de 2000. Disponível em

A população negra brasileira está sobre-representada na maioria dos indicadores reveladores de mazelas sociais e de toda sorte de violência e violação de direitos.

As desigualdades e discriminações de natureza racial são evidentes no cotidiano e comprovadas por variadas estatísticas. Na educação, a despeito das melhorias globais verificadas nos últimos anos, a desigualdade persiste: tanto na taxa de analfabetismo, duas vezes maior na população negra, quanto na diferença de dois anos de estudo, novamente em prejuízo dos negros.

Contudo, a expressão mais dramática da extensão dessa desigualdade é, como indicam estudos do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, a incidência da pobreza na população negra: de cada dez pobres, seis são negros. Enquanto cerca de 22% dos brancos são considerados pobres, este percentual na população negra é mais do que o dobro (47%).

É importante ressaltar o protagonismo das mulheres negras no processo organizativo desde o período da escravidão. Nas últimas décadas, são elas que trazem para a cena política um universo de questionamentos denunciando a discriminação de gênero e raça, e os efeitos causados às mulheres negras, o que as mantêm em situação socialmente mais vulnerável.

De modo que as mulheres negras que sempre tiveram um papel fundamentalmente importante na família, entraram em cena para serem presenças criando estruturas organizativas, como a Articulação de Organizações de Mulheres Negras, o Fórum Nacional de Mulheres Negras e outras organizações de notabilidade local e regional⁶¹

⁶¹ As organizações de mulheres negras surgiram em face das demandas reprimidas e não evocadas pelo movimento feminista. A título de exemplo se pode citar o GELLEDES- Instituto da Mulher Negra em São Paulo, CRIOLLA no Rio de Janeiro, AMMA...

3.4 Brasil, uma democracia racial: o problema da imagem

A partir da abolição da escravatura o país passou a ter uma preocupação muito intensa com a imagem externa.

Embora tivesse sido o último a abolir formalmente o trabalho escravo, o que levou a concentrar em seu território um maior número de pessoas negras, o Brasil não pretendia ser visto com um país de negros.

Conforme ficou explicitado, esforços foram envidados no sentido de projetar uma nova imagem do Brasil. Desde a imigração, à criação das ideologias que transpuseram fronteiras, o país trabalhou imensamente para construir a ideia da harmonia das raças, do convívio tranquilo, sem nenhum problema. Foi erigido o mito da democracia racial. Essa edificação não foi difícil, considerando principalmente a não-existência de segregação legal. O imaginário social perfaz o mito com a ausência de conflito nas relações raciais confirmando o arranjo competente das ideologias racistas.

A negação do racismo, durante décadas, orientou o discurso oficial brasileiro, resvalando nas desigualdades entre brancos e negros. Mas, não arranhava a imagem externa do país que era visto como o paraíso racial, onde a miscigenação, ocorrida desde a chegada dos portugueses, continuara com a imigração de outros europeus.

O conceito de democracia racial reflete ao mesmo tempo esse “legado de equívocos” e é parte integral dele. A República tanto estabeleceu o ideal da participação política democrática quanto a negou na prática; a democracia racial desempenhou um papel similar com respeito à

hierarquia racial, justificando e defendendo a realidade da desigualdade racial ao invocar o seu oposto. Estava claro para todos que os negros continuavam a ocupar uma posição rebaixada e subordinada na sociedade brasileira. Mas proclamando que, mesmo durante a escravidão, o Brasil se movimentou rumo à igualdade racial, e com a abolição em 1888 a alcançou, a doutrina da democracia racial isentava a política do Estado ou o racismo informal de qualquer responsabilidade adicional pela situação da população negra, e até mesmo colocou esta responsabilidade diretamente nos ombros dos próprios afro-brasileiros.

Se os negros fracassaram em sua ascensão na sociedade brasileira, evidentemente isso se daria por sua própria culpa, pois essa sociedade não os reprimia nem obstruía de modo algum o seu progresso. A realidade continuada da pobreza e marginalização dos negros não era vista como uma refutação da idéia de democracia racial, mas sim como uma confirmação da preguiça, ignorância, estupidez, incapacidade, etc., o que impedia os negros de aproveitar as oportunidades a eles oferecidas pela sociedade brasileira – em suma, um restabelecimento da ideologia da vadiagem." (p. 209-210).

Florestan Fernandes, falando sobre a democracia racial, elencou três planos onde emergiu a utilidade prática desse mito:

Primeiro, generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do “negro”, os dramas humanos da “população de cor” da cidade, com o que eles atestavam como índices insofismáveis de desigualdade econômica, social e política na ordenação das relações raciais. Segundo, isentou o “branco” de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social ou de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação sócio-econômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre “negros” e “brancos” através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa da realidade racial brasileira. Esta técnica não teve a penas utilidade imediata. Graças à persistência das condições que tornaram possível e necessária a sua exploração prática, ela implantou-se de tal

maneira que se tornou o verdadeiro “elo” entre as duas épocas sucessivas da história cultural das relações entre “negros” e “brancos” na cidade. Em consequência, ela também concorreu para difundir e generalizar a consciência falsa da realidade racial, suscitando todo um elenco de convicções etnocêntricas: (1º) a idéia de que o “Negro não tem problemas no Brasil”, (2º) a idéia de que, pela própria índole do povo brasileiro, “não existem distinções raciais entre nós”, 3º) a idéia de que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial da cidade de São Paulo, 4º) a idéia de que “o preto está satisfeito” com sua condição social e estilo de vida em São Paulo, 5º) a idéia de que não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao “negro” excetuando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania. (A integração do negro na sociedade de classes, SP, 1965, extraído de João Camilo de Oliveira Torres, Op. Cit., p. 96).

A negação do racismo, durante décadas que orientou o discurso oficial brasileiro, apenas serviu para aprofundar ainda mais as desigualdades e impedir que o Estado e a sociedade atuassem de forma a enfrentar o problema. No entanto os atores sociais que já estavam em cena iniciaram um processo de denúncias exaustivas dentro do movimento negro e do movimento de mulheres negras.

O reconhecimento de que a pobreza atinge preferencialmente a parcela negra da população, como decorrência, entre outros fatores, do racismo estrutural da sociedade brasileira e da omissão do poder público, aponta a necessidade de que o Estado incorpore nas políticas públicas direcionadas à população de baixa renda a perspectiva de que há diferenças de tratamento e de oportunidades entre estes, em desfavor dos negros e negras. Estavam lançadas as bases para que as políticas públicas passassem a considerar um dado óbvio, há décadas denunciado pelo Movimento Negro e atualmente comprovado por todas as estatísticas, mas raramente lembrado pelos governantes: os negros e negras são os mais pobres dentre os pobres, de modo que uma política universalista que ignore tais diferenças de base entre os grupos raciais serviria tão somente para perpetuar e realimentar as atuais desigualdades.

O Brasil participou também do amplo ciclo de conferências mundiais, organizadas pela ONU (Organização das Nações Unidas), versando sobre diversos temas fundamentais para a humanidade: o meio ambiente, os direitos humanos, os direitos da mulher, o combate ao racismo, entre outros, comprometendo-se com a prevenção e erradicação do racismo e do preconceito racial. Em 2001, com a participação na 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban – África do Sul, houve uma atualização de todos esses compromissos assumidos.

Nesse contexto, se amplia o debate e o reconhecimento das desigualdades e dos conflitos raciais e étnicos. Os Estados-Nação signatários da Declaração de Durban passaram a responsabilizar-se pela implantação e implementação do Plano de Ação de Durban, que é composto de 5 partes: 1) Origens, causas, formas e manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; 2) Vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; 3) Medidas de prevenção, educação e proteção visando à erradicação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlata nos âmbitos nacional, regional e internacional; 4) Estabelecimento de remédios, recursos, reparações e outras medidas eficazes em âmbito nacional, regional e internacional e; 5) Estratégias para alcançar a plena e efetiva igualdade, abrangendo a cooperação internacional e o fortalecimento da ONU e de outros mecanismos internacionais na luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

3.5 Vivenciando: relato pessoal de uma experiência

Após as ilustrações alocadas no que concerne à preocupação do Brasil relativas à imagem, dentre um conjunto de situações discriminatórias porque passei, destacarei um caso palpável de discriminação racial. Ao longo dessa narrativa é provável que inúmeras elucubrações e justificativas perpassem à mente de quem a lê, negando que os fatos tenham a ver com a questão do ser negra, ressaltando que todos são discriminados independente da cor. Entretanto, essas são atitudes previsíveis, em face da inculcação ideológica a que o corpo social foi submetido de maneira visível ou não.

Acrescente-se que nossas estruturas de pensamento acolheram a ideologia do racismo e do preconceito. Em virtude também de poucos debates públicos, denunciando frontalmente a questão terem sido elaborados para irromper esse processo, essas situações tendem a ser reforçadas na prática diária.

Os comportamentos que proponho descrever são verdadeiros. Eu os encontrei inúmeras vezes⁶². Infelizmente, as atitudes preconceituosas fundamentadas nos estereótipos desenvolvidos e retroalimentados pela mídia e outros atores sociais ocorrem no cotidiano geral da maioria das pessoas negras desse país.

Não raro, notícias que descrevem atitudes e gestos que evidenciam a prática da discriminação racial são veiculadas através da mídia em geral. No futebol, recentemente, muitos exemplos emblemáticos que se deram no Brasil. O caso do jogador Grafite foi objeto de destaque, depois que foi ofendido por um jogador argentino, que o agrediu evocando sua

⁶² FANON, op.cit.p.13.

condição de ser negro. Além de falar palavras injuriosas, o jogador argentino fazia gestos para lembrá-lo de que era apenas um negro. Como advogada, escutei narrações dramáticas de homens e mulheres negras que em situações inusitadas ou não, foram alvo de discriminação racial aberta ou sutil. Essas narrativas foram feitas em lugares onde havia muitas pessoas negras e estas se sentiam um tanto à vontade para fazê-las. Dessa forma, enfatizo que ao abrir meu coração para explicitar esta experiência, sinto-me intimamente comovida.

O meu sentimento de ser negra foi colocado diante de mim há muito tempo, quando eu não tinha sequer a noção dos preconceitos que já estavam embutidos na sociedade e que se espraiavam por todos os campos sociais, inclusive a escola.

De modo que, quando eu contava com sete anos de idade, a minha professora cujo nome era Bernadete, fez questão de suscitar em mim aquela confusão de sentimentos. Eu entrara na escola como órfã de pai e mãe e morava no orfanato Santa Zita.

Como nunca tinha estudado, haveria de me habilitar para que a escola pudesse definir em qual série eu deveria entrar. Pela idade, não poderia mais acessar o pré-primário⁶³ e além do mais eu tinha adquirido alguns conhecimentos por minha própria vontade. Fiz o teste e ingressei na primeira série do primário⁶⁴.

Entretanto, nos meados do semestre, me destacava por saber além do nível das crianças da minha sala. Então, a coordenadora pedagógica pediu que eu fizesse outro teste para verificar meu aprendizado. Após o teste, admirada exclamou para a professora: “essa menina deve ir para a 2^a”.

⁶³ Designação dada ao infantil de hoje

⁶⁴ Designação dada às série iniciais do ciclo básico.

série, pois é demasiadamente adiantada frente aos demais alunos da classe. É um desperdício ela terminar o ano junto com as outras”.

Fui para a 2^a. série. Mas a minha professora, olhou-me e brigou comigo dizendo: “além de ser preta, não ter ninguém na vida e morar no orfanato, se acha no direito de saber mais do que as outras crianças”. Age como se fosse branca. E continuou: ainda bem que vai continuar sendo minha aluna e vai ver o que é bom para a tosse.” Acrescentou: “ainda vou dificultar a sua vida”. Olhei para ela e chorei. Não compreendi a dimensão do que ela dizia.

Mudei de série e ela me acompanhou na 3^a.série, cumprindo o que prometera: por mais que eu me destacasse, ela não só colocava no boletim notas baixas, como dizia para a classe: “essa é metida a sabichona. É preta, mas pensa que é grande coisa”. Eu, apenas chorava porque tinha um comportamento de aluna exemplar para os padrões da época: estudava muito, era quieta e tirava boas notas. Não sabia a razão do tratamento por ela dispensado.

Entretanto, a coordenadora pedagógica continuava no acompanhamento dos meus estudos e ao verificar minhas notas estranhou estarem tão baixas, não condizentes com o que eu houvera demonstrado. Perguntou-me se eu havia guardado as minhas provas e as solicitou. Fez uma nova correção e afirmava que estava tudo mais do que certo. Calou-se e se dirigiu à professora. Não sei o que conversaram, mas as minhas notas foram alteradas no boletim e nas provas. Tive a nota máxima.

A professora Bernadete pediu afastamento e foi substituída por outra, cujo nome era Crisonildes. Curiosa por saber porque as minhas notas haviam sido alteradas, perguntou à classe: “o que ocorreu?” Houve um silêncio e uma aluna se levantou e disse: “é porque ela é preta, e por

isso, a professora Bernadete disse que aqui não é o ‘lugar’ dela”. A professora Crisonildes me olhou e disse: “não se preocupe tudo vai ficar bem agora”. E assim foi.

Com o passar do tempo, passei a entender o que havia de “errado” em mim: era a minha condição humana de ser negra. O âmago dessa questão é exposto por Sartre⁶⁵: não é o judeu que se faz judeu é o olhar do anti-semite que o faz.

É o olhar do racista que me estigmatiza, me deprecia e duvida da minha capacidade e, em decorrência, tenta desconstituir em mim a condição humana. Por isso, solicito: quando me dirigires olhares, se reconheça em mim, reconsidere a minha condição humana.

Em outras épocas e circunstâncias, os preconceitos e discriminações raciais fizeram parte do meu cotidiano. Compreendi que tinha um papel importante no sentido de trabalhar para que essas situações começassem a se romper.

Acredito nas ⁶⁶condições e possibilidades!

⁶⁵ SARTRE, 1965. p. 28.

⁶⁶ Inspirado no livro-título de José Geraldo de Sousa Junior: Sociologia Jurídica: condições e possibilidades teóricas

4 CAPÍTULO

ensino jurídico no Brasil: evolução histórica

4.1 Raízes coloniais

Em *Das Arcadas ao bacharelismo*, Alberto Venâncio Filho aporta subsídios decisivos para compreender, a partir do ponto de vista deste trabalho, a perspectiva elitista e racista que marcou a institucionalização do ensino jurídico no Brasil.

Segundo Venâncio Filho, ao iniciar um estudo sobre a “História Territorial do Brasil”, o Prof. Ruy Cirne Lima formulou a seguinte observação: “A história territorial do Brasil começa em Portugal”.⁶⁷ Do mesmo modo, pode-se afirmar que a história do ensino jurídico no Brasil deve começar em Portugal. Se a extensão desse trabalho não permite remontar-se às origens da Universidade de Coimbra e às sucessivas mudanças da universidade do burgo universitário para a capital do país⁶⁸, é indispensável traçar uma rápida síntese histórica, a partir do século XVI, que corresponde ao marco inicial da colonização das terras que iriam constituir a mais importante possessão do império metropolitano – a América Portuguesa. Assim como também por representar o limiar da mudança significativa que se opera no ambiente cultural europeu, com os reflexos, ou numa melhor expressão, com a falta de reflexos no reino português, mas com repercussões na universidade portuguesa e na colônia americana.

⁶⁷ CIRNE LIMA. 1954, p. 11.

⁶⁸ Para a história da Universidade de Coimbra, v., entre outros, TEÓFILO BRAGA, *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Pública Portuguesa*, Lisboa, Academia Real de Ciências, 1892-1902, 4 V. MARIO BRANDÃO, e M. LOPES d'ALMEIDA, *A Universidade de Coimbra (Esboço de sua História)*, Coimbra, 1937.

Por isso mesmo, o estudo do ensino jurídico no Brasil não pode prescindir da análise da situação cultural em Portugal, do papel que nela desempenharam as instituições educacionais e o direito, e do modo como esta cultura se transplantou para o Brasil, como forma e tipo de colonização.

Ao iniciar-se o século XV, Portugal já transpusera o ciclo da “monarquia agrária”⁶⁹ para transformar-se num país de caráter mercantil. No comentário exato de João Lúcio de Azevedo,

ao chegarem as naus ao Tejo toda a mercadoria desembarcava para os armazéns, na ribeira, pertencentes à Casa da Índia, sobre as quais se alçava o Palácio Real. Ali foi de 1505 em diante o solar do governo. Como qualquer mercador da escola antiga, Dom Manuel estabeleceu a residência no local de seu comércio. Por baixo, nas lojas, sentia o rumor dos fardos que arrastavam, das caixas que se abriam; de cima, olhando o porto, assistia ao surgir e largar das frotas, vigiava o carregamento, presenciava os desembarques. Também em Veneza o Palácio ducal, de que herdara os cuidados, ficava à beira do porto⁷⁰.

No dizer preciso de Celso Lafer, Portugal realizou a sua expansão ultramarina alicerçado em três pilares: “burguesia comercial, na ordem sócio-econômica, razão-de-Estado, na ordem política, empirismo, na ordem cultural”⁷¹.

A Revolução do Estado português, que se processa por força da revolução de 1383, representará o fortalecimento do estado nacional - fato pioneiro no continente europeu - através da dinastia de Aviz Raymundo Faoro considera que a revolução empreendida e completada pela Dinastia de Aviz sublima o conceito da soberania nacional, cujas conseqüências são a centralização monárquica e a codificação do direito.⁷²

⁶⁹ Cf. AZEVEDO, 1947, p. 11-54.

⁷⁰ Ibid. p. 110-111.

⁷¹ Cf. LAFER, 1978, p. 114.

⁷² FAORO, 1958, p. 33.

E prossegue, mais adiante:

as monarquias ibéricas, a espanhola e a portuguesa, foram as primeiras da Europa a alcançar a plena centralização. Tornaram-se, em virtude de tal precocidade, o ponto central da política universal, comandando-a, quer com um sonho místico de Felipe IV, quer com a aventura lusíada, devassando os mares e ostentando o fausto pelo mundo.

Apontando, em seguida, a importância que teve a codificação do direito – e, poderíamos acrescentar, o papel dos juristas nesse processo de centralização –, destaca as características do tipo de Estado então criado, que, remetendo-se a Spengler, cognomina de Estado barroco, para, em seguida, assinalar como

o que há de singular na história da Península não é o fato da existência do Estado barroco. Ele foi, no Ocidente, uma fase de quase todas as grandes monarquias, com exceção notável da Inglaterra. A circunstância realmente marcante é a sua permanência de cinco séculos em estado de congelamento.⁷³

É este estado de congelamento que caracteriza também, com precisão, o caráter da cultura portuguesa a partir do século XIV, e que se reflete na sociedade nacional em que Clenardo, cem anos depois, apontava como defeitos dominantes “a repugnância pelo trabalho, a mania nobiliárquica e a facilidade dos costumes”⁷⁴.

Nessa sociedade os papéis predominantes são desempenhados pelo rei e pela nobreza; esta, segundo Pedro Moacyr Campos, “nunca chegou a criar raízes no campo nem teve função civilizadora, função de direção e de proteção dos moradores locais; apresentava-se antes como parasita da população e do poder central”⁷⁵.

⁷³ Ibid. p. 40.

⁷⁴ Apud CEREJIRA, 1949, p. 160.

⁷⁵ “As Instituições Coloniais: Antecedentes Portugueses.” In: *História Geral da Civilização Brasileira* (sob a direção de Sérgio Buarque de Hollanda), São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1960, 19 v., p. 181.

Em tal contexto o direito teria, como símbolo do poder real, importante papel a desempenhar.

Também em Portugal edificou-se uma base teórica na qual se apoiasse todo o processo político, originando-se um conjunto de princípios próprios, a fase da passagem das concepções medievais para as idéias modernas concernentes ao Estado. Sua elaboração coube aos legistas lusitanos que lançaram mão dos elementos já existentes nas teorias políticas anteriores, continuando-as com os ensinamentos proporcionados pelo direito romano⁷⁶.

Assim, quando Portugal, na peripécia do processo das descobertas, depara-se com a Terra de Santa Cruz, a Colônia que passará a ser, em pouco tempo, a jóia mais preciosa do Império Português, iria sofrer os influxos desse condicionamento cultural, ao mesmo tempo em que as populações que para aqui vinham, compostas de degredados e de elementos da pequena nobreza, teriam de se adaptar a um novo tipo de atividades econômicas. Por isso mesmo, a rarefação do poder político, nos primeiros séculos, dá margem a um processo de fortalecimento do poder privado, analisado com rara agudeza por Nestor Duarte⁷⁷ e que já era apontado, no segundo século da Colônia, por Frei Vicente do Salvador ao comentar o episódio do bispo de Tucumã:

Donde nasce também que nem um homem nesta terra é repúblico, nem zela ou trata do bem comum, senão cada um do bem particular. Não notei eu isto tanto quanto o vi notar a um bispo de Tucumã, da ordem de São Domingos, que por algumas destas terras passou para a corte. Era grande canonista, homem de bom entendimento e prudência, e assim ia muito rico. Notava as coisas e via que mandava comprar um frangão, quatro ovos e um peixe para comer e nada lhe traziam, porque não se achava na praça, nem no açougue e, se mandava pedir as ditas coisas e outras mais às casas particulares, lhas mandavam. Então, disse o bispo: - verdadeiramente que nesta terra andam as cousas trocadas porque toda ela não é república, sendo-o cada casa⁷⁸.

⁷⁶ Ibid., p. 10.

⁷⁷ *A Ordem Privada e Organização Política Nacional* (Contribuição à Sociologia Política Brasileira). 2. ed. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1966, p. 129.

⁷⁸ *História do Brasil*, São Paulo, Weiszflog, 1918, p. 16-17.

Nesse quadro de privatismo, o processo cultural que se exerce sobre a nova colônia é devido em parcela primordial à Companhia de Jesus. Fundada no âmbito das transformações da Contra-Reforma, ela vai se estabelecer como uma grande empresa educacional e, no Brasil, mais do que em qualquer outra parte, como o principal elemento de formação cultural. À alegação de que a Coroa se desligou inteiramente dos problemas da educação da Colônia, respondeu Hélio Vianna afirmando que

se é verdade que por si mesmo, por seus agentes diretos, a princípio não cuidava o Reino da educação de seus súditos, nem por isso dela se alheava, então transferindo a sua responsabilidade para outros organismos porventura mais aptos do que ele próprio para exercício de tão delicada incumbência, como então ocorreu⁷⁹.

Este processo não ocorreu apenas na Colônia, mas atingiu também a Metrópole, quando é entregue em 1555 à direção dos padres da Sociedade de Jesus o Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, o que representou o assenhoreamento por esta ordem religiosa de ensino superior no País⁸⁰. Quando, pois, chega ao Brasil, em 1549, como 1º Governador Geral, Tomé de Souza, já vêm em sua companhia os primeiros padres da Companhia de Jesus que iriam dar início à grande obra educacional.

Disse certa vez Capistrano de Abreu que seria presunçoso escrever a História do Brasil enquanto não se possuir a História da Companhia de Jesus⁸¹. Também não é possível estudar a história da educação no Brasil sem examinar o papel dos jesuítas na educação colonial⁸². Entretanto, dado os limites deste trabalho, serão apontados apenas alguns aspectos principais, que explicam a formação da elite brasileira no período da colônia, e alguns traços culturais provindos

⁷⁹ “A Educação no Brasil Colonial”. 1.º Congresso da História da Expansão Portuguesa no Mundo, 3ª Seção, Lisboa, 1938, p. 5.

⁸⁰ BRAGA, TEÓFILO. *op. cit.* apud VENANCIO,

⁸¹ *Capítulos de História Colonial*, 4. ed. Brasília Editora Universidade de Brasília, p. 188.

⁸² Cf. SERAFIM LEITE, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, 1º v., roteiro informativo para as análises que se seguem.

deste tipo de formação, que explicam inclusive alguns aspectos contemporâneos.

Segundo a *Ratio Studiorum*, publicada em 1559, de autoria do Padre Geral Cláudio Aquaviva, e em que se corporificam as regras pedagógicas da Companhia, o plano completo dos estudos devia abranger o curso de letras humanas, o de filosofia e ciências e o de teologia e ciências sagradas. Esses três cursos eram completados nos estabelecimentos mais importantes da Companhia na Europa, por dois anos de especialização, reservado à preparação de lentes de universidade, e primeiro o de Letras Humanas, dividido em três classes (gramática, humanidade e retórica). Foi o curso de Letras Humanas o curso que mais se propagou nos colégios dos padres jesuítas durante a colônia. O primeiro colégio instalou-se na Bahia, e já no século XVII possuíam os jesuítas, além de escolas para meninos e outros colégios menores, onze colégios, do Pará, de São Luís do Maranhão até Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo⁸³.

Sem negar os méritos do ensino jesuítico, razão parece ter Fernando de Azevedo quando afirma que

por melhor que fosse a (sua) organização e por seguros e eficientes que fossem os seus métodos, com que se cobriram de glórias por toda parte, como humanistas, é certo que, praticados dentro de um sistema de ensino único, excessivamente literário e retórico, sem o estímulo de influências renovadoras tenderam à uniformidade e à estagnação e não ficaram ineficazes para a erradicação de toda a atividade livre e criadora.

Acrescentando em seguida:

Desenvolvendo antes de tudo as atividades literárias e acadêmicas e “dando um valor exagerado ao menino inteligente com queda para as letras”, os jesuítas criaram muito cedo, com a tendência literária e o gosto que ficou tradicional pelo diploma do bacharel, o desprezo pelo trabalho técnico e produtivo e fizeram de seus colégios canais de circulação horizontal, do campo para as cidades, e de

⁸³ Cf. FERNANDO AZEVEDO, *A Cultura Brasileira (Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil)*. 4. ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1963, p. 531.

ascensão social, e, portanto, elementos poderosos de urbanização⁸⁴.

Esse caráter da educação portuguesa anterior às reformas pombalinas foi assinalado por Antônio Ribeiro Sanches ao dizer que parece que Portugal está hoje não só quase obrigado a fundar uma escola militar, mas a proferi-la a todos os estabelecimentos literários que sustenta com tão excessivos gastos. O que se ensina e se tem ensinado até agora neles é para chegar a ser sacerdotes e jurisconsultos.

A figura do bacharel em letras, formado nos Colégios dos jesuítas a partir de 1582 seria, assim, o precursor do futuro bacharel em direito da época da Independência⁸⁵.

Embora o papel dos jesuítas tenha sido o mais importante, não é possível ignorar a contribuição de outras ordens religiosas, como a dos franciscanos, os beneditinos e os carmelitas⁸⁶.

Esse panorama perdurou até a segunda metade do século XVII, quando as reformas do Marquês de Pombal, com a expulsão dos jesuítas da Metrópole e da Colônia, subverteriam tal sistema e, o que é mais importante, com modificações que não atuaram apenas nos limites do processo educacional, mas atingiram o próprio âmago da situação cultural em Portugal, com reflexos sobre a Colônia.

Por força do predomínio da Companhia de Jesus na Universidade de Coimbra, a cultura

⁸⁴ Ibid., p. 532.

⁸⁵ Apud LAERTE RAMOS DE CARVALHO, "A Educação e seus Métodos". In: *História Geral da Civilização Brasileira* (sob a direção de Sérgio Buarque de Hollanda). São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1960, t. I, 29 v., p. 76. 19A. Essa presença pode ser registrada nos documentos da época e no Catálogo genealógico de Frei Jaboatão. O autor deve a referência ao Prof. Pedro Calmon.

⁸⁶ Ibid. p. 76-77. Assim sintetizou Capistrano de Abreu a educação colonial: "A educação reduzia-se a expungir a vivacidade e a espontaneidade dos pupilos. Meninos e meninas andavam nus em casa até a idade dos cinco anos; nos cinco anos seguintes usavam apenas camisas. Se, porém, iam à igreja ou à alguma visita, vestiam com todo o rigor de gente grande, com a diferença apenas das dimensões. Poucos aprendiam a ler. Com a raridade dos livros exercitava-se a leitura em manuscritos, o que explica a perda de tantos documentos preciosos" (*Capítulos de História Colonial*, 5. ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1963, p. 223).

portuguesa nos séculos XVI e XVII e na primeira metade do século XVIII conservar-se-ia impermeável às transformações que se processavam no continente europeu após o Renascimento, com a expansão dos estudos científicos e a disseminação do método experimental. Ainda em 1746, um edital do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra determinava que

nos exames ou lições, conclusões públicas ou particulares se não ensine defesa ou opiniões novas pouco recebidas, ou inúteis para os estudos das ciências maiores, como são as de René Descartes, Gassendi, Newton e outros, nomeadamente qualquer ciência que defenda os átomos de Epicuro ou outras quaisquer conclusões opostas ao sistema de Aristóteles, o qual nestas escolas se deve seguir como repetidas vezes se recomenda nos Estatutos deste Colégio⁸⁷.

Assim, a revolução pombalina representa como que uma abertura de horizontes, pela qual Portugal se incorpora ao novo processo civilizatório. Papel destacado coube ao Padre Luís Antônio Verney na divulgação de novas idéias que enviava de Roma, para seus amigos de Portugal nas cartas após reunidas sob o título *O Verdadeiro Método de Ensinar*. Nas palavras de Vicente Barreto, Verney pertencia à estirpe de homens do século XVIII, cuja crença na razão e no saber estava acima da fidelidade religiosa. Para ele, o grande inimigo do aperfeiçoamento humano era precisamente o temor de coisas vãs e do conhecimento. E, depois de outras considerações, conclui: “Nesse sentido Verney pode ser chamado um ‘iluminista’ português”

Quanto aos estudos jurídicos, a reforma pombalina representa sobretudo a ênfase que se procurou dar ao estudo do direito pátrio, abandonando o direito romano, e a introdução da “lei da boa razão” e dos principais racionalistas na interpretação das normas jurídicas⁸⁸.

⁸⁷ Apud NEWTON SUCUPIRA, “O Problema da Autoconsciência da Cultura Brasileira, Anuário da Faculdade de Filosofia da Universidade do Recife”, 1960, v. 5, p. 62.

⁸⁸ *Ibid.*, 3º v., p. 479. O estudante brasileiro Francisco de Melo Franco, no poema satírico publicado em 1785, *No Reino da Estupidez*, observa que os estudantes de leis só traziam “a pedantaria, a vaidade e a indisposição de jamais saberem, enfarinhados unicamente em quatro patas do Direito Romano”, não sabendo “nem o Direito Pátrio, nem o Público, nem o das Gentes, nem Política, nem Comércio.” (Apud “José Bonifácio: O Homem e o Mito”, de EMÍLIA VIOTTI DA COSTA, In: 1822: *Dimensões* (editado por Carlos Guilherme Mota), São Paulo, Editora Perspectiva, 1972, p. 111.

No que tange ao método, os Estatutos preconizavam o denominado método “sintético, demonstrativo, compendiário”, que se contrapunha ao método tradicional, que era o escolástico. O método sintético consistia, segundo a linguagem dos Estatutos, em dar, primeiro que tudo, as definições e divisões das matérias, passando-se logo aos primeiros princípios e preceitos mais simples, dos quais se procederia para as conclusões particulares e complicadas. O método demonstrativo (natural e científico) consistia em dispor as matérias por tal modo que se não passasse de umas proposições para as outras sem que as precedentes se houvessem provado com a maior evidência. Finalmente, o direito deveria ser ensinado por compêndios breves, claros e bem ordenados, nos quais apenas se contivesse a substância das doutrinas e regras e exceções principais e de maior uso, fazendo avultar os princípios na sua conexão e dando predomínio à didática sobre a polêmica (método compendiário) ⁸⁹.

A reforma pombalina continha, entretanto, uma contradição em termos, apontada com acuidade por Ribeiro dos Santos:

Este Ministro quis uma impossível política; quis civilizar a nação e ao mesmo tempo faze-la escrava; quis espalhar a luz das ciências filosóficas e ao mesmo tempo elevar o poder real e o despotismo; inculcou muito o estudo do direito natural e das gentes e do direito público e universal e lhes exigiu cadeiras na Universidade; mas não via que dava a luz aos povos para conhecer, por eles, que o poder soberano era unicamente estabelecido para o bem comum da nação, e não do príncipe, e que tinham limites as balizas em que se devia sentar⁹⁰.

Esta observação é bastante relevante para a situação brasileira, uma vez que, pelo fato de não existirem na Colônia instituições de ensino superior, a formação universitária era dada aos brasileiros pela Universidade de Coimbra. Tem-se nesse aspecto uma outra característica importante da colonização portuguesa, ao contrário do que fez a Espanha que, de longa data,

⁸⁹ Cf. PAULO MEREIA, *Jurisconsultos Portugueses do século XIX*, Vol. 19, Conselho Geral da Ordem dos Advogados de Lisboa, 1947, p. 156.

⁹⁰ Apud TEÓFILO BRAGA *op. cit.*, v. III, p. 569.

criou estabelecimentos de ensino superior na América Espanhola.

Na América Portuguesa, o panorama era inteiramente diverso⁹¹. Quando as Câmaras Municipais de Minas Gerais se propuseram a criar um centro de formação de médicos, opinou contrariamente o Conselho Ultramarino, em documento que é básico para a compreensão da política cultural portuguesa:

que poderá ser questão política se convinhem estas aulas de artes e ciências em colônias... que podia relaxar a dependência que as colônias deveriam ter do Reino; que um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das nossas colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal; que este vínculo não se devia relaxar; que (o precedente) poderia talvez, com alguma conjuntura para o futuro, facilitar o estabelecimento de alguma aula de jurisprudência até chegar ao ponto de cortar este vínculo de dependência⁹².

Manuel Bonfim faz referência ao documento do Governador do Maranhão, Dom Fernando de Antônio Noronha, que se opunha ao ensino de filosofia, com esta eloqüente afirmação: “Não é conveniente que nesta conquista haja mais do que as Cadeiras de gramática latina e a de ler e escrever... estudos superiores só servem para nutrir o orgulho e destruir os laços de subordinação legal e política que devem ligar os habitantes à Metrópole”⁹³.

O Padre Serafim Leite, na História da Companhia de Jesus no Brasil, examina o desenvolvimento do Curso das Artes e arrola as várias tentativas para que estes cursos fossem equiparados aos da Universidade de Évora, sem que, contudo, se alcançasse êxito.⁹⁴

Com a expansão da Colônia, aumenta o número de brasileiros que acorrem à Universidade de Coimbra. Segundo estimativas abalizadas, no século XVI formaram-se, em

⁹¹ Cf. ,o resumo do Autor, A Criação de Cursos Jurídicos, Símbolo da Independência Nacional, *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 229, abr./jun 1973, p. 76-80.

⁹² Apud AMÉRICO JACOBINA LACOMBÊ, “A Cultura Jurídica.” In: *História Geral da Civilização Brasileira* (sob a direção de Sérgio Buarque de Hollanda). t. II, v. 3, p. 361.

⁹³ Apud MANOEL BONFIM, *O Brasil na Hora Atual*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1957, p. 354.12.

⁹⁴ SÉRAFIM LEITE, op. cit., t. VII, p. 141-208.

Coimbra, treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinquenta e quatro; no século XVIII, mil setecentos e cinquenta e dois e de 1781 a 1822 ali estudaram trezentos e trinta e nove brasileiros⁹⁵. Constituíam eles, como já se disse, a elite intelectual e política da própria Metrópole. Estudaram na época, em Coimbra, José Bonifácio de Andrada e Silva, Conceição Veloso, Arruda Câmara, Câmara Bittencourt de Sá, Silva Alvarenga, Alexandre Rodrigues Ferreira, José da Silva Lisboa, Cipriano Barata, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e Silva, Hipólito da Costa, Maciel da Costa, José Vieira Couto e muitos outros.

É este movimento de novas idéias que se vai refletir no movimento da Conjuração Mineira que traz, no seu ideário, a criação de uma Universidade, como se vê no depoimento de José de Rezende da Costa Filho nos Autos da Devassa, que falava da estrutura do novo Estado, formado de uma República que constaria de sete parlamentos, sendo a capital a Vila de São João Del Rei, em que se havia de fundar uma Universidade como a de Coimbra⁹⁶.

Um dos reflexos mais importantes da nova ideologia educacional⁹⁷ que se irradia da Universidade de Coimbra aparece na fundação do seminário de Olinda, por Azeredo, Coutinho, onde se verifica com maior precisão a influência do espírito científico e do método racionalista⁹⁸.

O movimento parlamentar que, após marchas e contramarchas, redundou na promulgação da Lei de 11 de agosto de 1827, foi motivado pela imperiosa necessidade de independização

⁹⁵ Cf. publicação da Biblioteca Nacional, *Estudantes Brasileiros na Universidade de Coimbra - 1772-1872*, Rio de Janeiro, 1943, p. 86-120. Cf. tb. MANUEL XAVIER DE CÁVALCANTI PEDROSA, "Letrados no Século XVIII." In: *Anais do Congresso Comemorativo do Bicentenário da Sede do Governo do Brasil da Cidade de Salvador para o Rio de Janeiro, 1963*. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Departamento da Imprensa Nacional, 1967. v. IV. p. 257-318; MAIUA ODÍLIA DA SILVA DIAS, Aspectos da Ilustração Brasileira, *R.I.I.G.B.* v. 278. jun/mar. 1968, p. 105-170; LYGIA FONSECA, Bacharéis Brasileiros. In: *Anais do IV Congresso de História Nacional*. Rio de Janeiro, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Departamento da Imprensa Nacional, 1951, v. XIX, p. 113-405.

⁹⁶ Autos da Devassa da Inconfidência Mineira, v. III., p. 437.

⁹⁷ Nenhum exemplo existe, mais expressivo, desse pensamento liberal em ascensão do que o exame feito, com rara habilidade,

por Eduardo Frieiro dos livros existentes na biblioteca o Cônego Luís Vieira da Silva – um dos próceres da Conjuração Mineira. ⁹⁸ Em estudo publicado na História da Cultura Brasileira elaborado pelo CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, Rio, 1976, p. 256-373 - *O Seminário de Olinda e outros Seminários* - o Prof. Newton Sucupira analisa a ideologia do seu fundador, Azeredo Coutinho, explicando, a aparente contradição entre um pensamento avançado em educação e um pensamento conservador em assuntos econômicos. Vide tb. FRANCISCO VENANCIO FILHO, O Segundo Centenário de Azeredo Coutinho, *Cultura Política*. Ano II, n. 22, dez. 1942, p. 212-214.

cultural da sociedade brasileira, recém-egressa do estatuto colonial, tanto quanto pelo imperativo político de se formarem quadros para a burocracia estatal.

4.2 Trajetória do ensino após fundação dos dois primeiros cursos

Em sua obra *Os aprendizes do poder*, Sérgio Adorno discutiu com profundidade diversos aspectos da presença do liberalismo liberal na política brasileira. Segundo sua análise,

desde a criação dos cursos jurídicos, o jus-naturalismo e os princípios básicos do liberalismo econômico e político introduziram-se pelos labirintos da vida acadêmica, expressando-se enquanto ideologia capaz de representar os interesses, algo antagônicos, dos homens brancos, livres e proprietários. Carregando em seu bojo o mesmo princípio que norteava a revolução descolonizadora.

Segundo Adorno, “é preciso reconhecer que os interesses políticos associados às camadas populares não estiveram presentes na vida acadêmica”. No entanto, mesmo naquela época, em momentos-chave, descobriram-se frestas para uma atuação democrática e liberal efetivamente mais próxima das causas populares:

Convém destacar que o político liberal foi uma espécie de identidade “típico-ideal” a que se ajustou – a pela maior proximidade ou distância – parcela expressiva dos acadêmicos/bacharéis que passaram pela Academia de Direito de São Paulo. Tal não significa, contudo, que esse tenha sido o padrão único. Manifestações genuinamente democráticas estiveram presentes na vida extracurricular e, ao que sugere a historiografia acadêmica, tiveram destacada participação no movimento abolicionista nos interiores da faculdade. A propósito, não parece prosaico que Antonio Bento, chefe dos caifazes, tenha pertencido à turma acadêmica de 1863-7.

O ensino jurídico era quem fornecia a maioria dos elementos que constituíam a elite política, caberá, então, perguntar se a formação era adequada. A resposta nos é dada por Gilberto Amado, no seu estudo *As Instituições e o Meio Social no Brasil*.

É (1862) o instante em que se podem estudar estas belas figuras que de um

partido ou de outro fulgentearam na monarquia. Não será exagero afirmar que umas e outras no que dizia com as realidades concreta do país realizaram uma simples ação decorativa. Ilustrados nos publicistas europeus, versando temas que não tinham relação com o meio, os mais brilhantes estadistas não eram por certo os mais úteis.

O seu trabalho político consistia em bordar sobre os assuntos do dia – empréstimos externos, reformas da legislação criminal ou civil, direito orçamentário, questões partidárias e eleitorais – grandes e belos discursos que poderiam figurar pelos assuntos nos Anais Parlamentares da França e da Inglaterra. Nos chamados “menos cultos”, isto é, num Paraná, num Itaboraí, num Cotegipe mais tarde, se sentia a experiência que comunica o trato dos negócios, o cuidado da observação, a matéria dos fatos, dando aos seus discursos a textura resistente das realidades.

Assinale-se que as deficiências de formação destacadas por Gilberto Amado são todas relacionadas diretamente à imensa distância que separa os bacharéis “educados à abstrata” e a massa humana oprimida racialmente cujo trabalho concreta e desvalorizadamente construiu o país. Resta sublinhar que o tempo “passou” e não “passou”, daqueles anos para hoje, haja vista a própria pretensão dessa dissertação, que não é outra senão a de procurar frestas que possam tornar o ensino do direito um exercício de produção de consciência e não de alienação em relação à opressão racial no Brasil.

A formação do jurista para o Direito do Estado Social - apesar do vaticínio de seu desaparecimento, com o advento da globalização e da ideologia do neoliberalismo - fica muito mais enriquecida se as matérias que abrem perspectivas para a visão crítica são constantes e bem ministradas no curso de direito. Eu me reporto à utilização crescente no direito atual, nos novos direitos, de conceitos indeterminados, de cláusulas abertas, de princípios fundamentais. Por exemplo, a área que tenho investigado com mais intensidade ultimamente, o direito do consumidor, utiliza cláusulas abertas, ou cláusulas gerais, como dizem os alemães, como equilíbrio de direitos e obrigações, vantagem excessiva, vulnerabilidade, equidade. Evidentemente, o profissional do direito aparelhado com habilidades reflexivas desenvolvidas ao

longo do curso é capaz de encontrar a finalidade da lei de um modo muito melhor do que aquele que teve a formação mais vinculada à tradição de um ensino dogmatizante. Eu tenho percebido isso ao longo da minha vida profissional, como advogado, como professor e como advogado público. Toda vez que um colega, desprovido dessa formação fundamental, depara-se com uma situação nova, não sabe resolver o problema. Nem sequer - ficando ainda no campo aparentemente dogmático - sabe lidar com os princípios, quanto mais com conceitos indeterminados que apelam para o intérprete, para que ele seja capaz de perceber na sociedade os *standards* valorativos, para que ele desenvolva a mediação concretizadora esperada. Uma formação com uma boa base em sociologia e sociologia jurídica facilitará evidentemente o desempenho criativo que se espera hoje do profissional do direito, mais do que antes.⁹⁹

Conforme José Geraldo de Sousa Júnior¹⁰⁰ “a questão da formação jurídica, está ligada a paradigmas constituídos no modo de organizar o pensamento e a prática dos juristas na construção da sociedade moderna e do chamado direito moderno.”

De modo que¹⁰¹ “a cultura legalista, na formação dos juristas, gerou uma valorização muito forte do plano legal sobre a construção do direito, da legalidade sobre a juridicidade, da lei sobre o direito. Isto constituiu uma espécie de ideologia jurisdicista, que foi o apanágio da formação do jurista do século XX; sobretudo a partir do modelo de organização do direito elaborado na Idade Moderna, com a construção do sistema do Estado, aperfeiçoado durante o século XIX...”

⁹⁹ NETTO LOBO, 2002. p. 260-261 apud JUNQUEIR; OLIVEIRA, 2002.

¹⁰⁰ SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. *Novas Sociabilidades, novos conflitos, novos direitos*. in: *Ética, Justiça e Direito. Reflexões sobre a reforma do judiciário*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996. p.91

¹⁰¹ op.cit.p.92.

Para José Geraldo,¹⁰² “este tipo de formação gerou, enquanto ideologia jurídica, uma convicção de que o direito é entendido como lei, que é o direito que institui o social e que, no processo de formação do aparato jurídico, todas as relações sociais, econômicas e políticas podem ser reduzidas a relações jurídicas. De alguma maneira, esse modelo de juridicidade, que tem uma leitura política e teórica a sustentá-lo, representa a última etapa do desenvolvimento racional do direito...”

Com efeito, a visão novecentista do direito colocou uma idéia de que o direito legal, formal, burocraticamente racional, operado tecnicamente por uma comunidade de agentes, que são funcionários do sistema estatal, é capaz de desenvolver a própria sociedade de forma razoável de concretizar os objetivos políticos nele traduzidos, de maneira a operar as mudanças sociais de forma estável e consensual. Este parâmetro formou gerações de juristas e a nossa tradição jurídica, sempre com a convicção de que os processos sociais podem ser impulsionados, numa perspectiva de estabilidade, harmonia e consenso.

O autor expõe entretanto que ¹⁰³ “a percepção das condições de mudança da sociedade, seja em contexto teórico, seja em contexto social, indicam que são os conflitos sociais, as contradições sociais que operam as mudanças, afetando os instrumentos de mediação desses conflitos”.

Quando a tempestade cai sobre a floresta, os abutres que se curvam à ventania resistem e sobrevivem, enquanto tombam gigantes inflexíveis.

Mais forte do que o destino é a cegueira dos que não querem ver.

(*Antígona*. Sófocles, XXXX, p. 32)

¹⁰² op.cit.p.93.

¹⁰³ op.cit.p.93

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo fazer uma reflexão acerca da importância do ensino jurídico no Brasil e analisar as condições e possibilidades deste inserir em suas diretrizes a problemática da discriminação racial enfocando a população negra do país.

Consoante as discussões efetuadas no campo das ações afirmativas ressaltou-se que o momento é propício para o debate em torno dessas questões e que o papel do ensino jurídico deve ser o de catalisador das tendências que reverberam na realidade social concreta.

A temática das ações afirmativas serve principalmente para que as questões raciais possam ser discutidas abertamente não apenas pela população afro-descendente como por toda a sociedade.

Em face do arranjo social construído pelas estruturas institucionais no pós-escravidão, compreende-se a dificuldade da sociedade brasileira de encarar a problemática da discriminação racial no Brasil. Já que as ideologias construídas cumpriram adequadamente o seu papel.

O mito da democracia racial após tanto tempo ainda se faz muito eficiente para encobrir os efeitos do racismo, da discriminação e desviar o foco das discussões para a questão da pobreza. Esta, evidentemente, também não pode ser ignorada, não apenas no que se refere à consideração da população negra no país, como em relação a outros segmentos sociais.

A pobreza, entretanto, não é o único fator determinante. Conforme demonstrado muitas vezes, ser negro e pobre torna-se fator cumulativo e a discriminação racial contribui ainda mais para agravar a situação.

Os estudos realizados e os dados coligidos puderam dar uma mostra traduzida em dados

acerca da exclusão social da população negra no período pós-abolição; e de como mesmo após a mudança de sistema de governo, com a proclamação da república, as condições do povo negro se mantiveram inalteradas.

É bom lembrar que “a história da transição da escravidão para o trabalho livre no Brasil constrói-se a partir das ações e reações dos sujeitos históricos, que nunca, nem quando muitos deles foram caracterizados como mercadorias, deixaram de fazer sentir a sua presença.”

Ao tempo em que se delineava a problemática da exclusão social da população negra, tanto no curso da escravidão como após a abolição, o ensino jurídico seguia o seu rumo. E conforme se pôde constatar no histórico das diretrizes curriculares, não havia menção às questões sociais e populares nas mesmas, de maneira que pudessem refletir na forma como os docentes atuavam.

Na perspectiva das condições sociais e teóricas que acompanham esse processo, sinais nítidos do deslocamento de uma concepção normativista, substantivista do direito para uma concepção processual da juridicidade indicam a ocorrência também do deslocamento da unidade de análise dos operadores que deixou de ser a norma e passou a ser o conflito. Vale dizer, contradições muitas profundas derivadas de mudanças dos processos sociais acentuam estes deslocamentos, percebidos a partir da emergência de novas conflitividades, do aparecimento de novos atores sociais, de novos temas, de novos problemas ligados à organização da vida social e do Estado.”“.

José Geraldo de Sousa Junior trabalha , efetivamente, com o olhar dirigido a ¹⁰⁴ “inserção de práticas políticas novas em condições de abrir espaços sociais inéditos e de revelar novos

¹⁰⁴ op.cit.p.94.

atores na cena política, capazes de criar direitos.” O sujeito aí considerado, referência para uma categoria fundante do direito, a categoria sujeito de direito, deixa de ser uma abstração descolada da realidade humana da qual se projeta para concretizar-se, historicamente, determinando-se a partir de uma forma peculiar do social e da política, de uma certa organização do simbólico e de um peculiar imaginário social.

Sua perspectiva refere-se pois “a homens concretos e não mais a homens em abstrato. Já não se trata da abstração contida na verbalização idealizada de declarações solenes, segundo as quais” todo homem nasce livre e igual em face do direito “, enquanto concretamente se realizam como não-homens na realidade social e política que, embora constitucionalizada, jurisdiciza sistemas escravocratas nos quais o escravo se vê alienado da condição humana.”

O trabalho finaliza com uma reflexão acerca dos desafios já postos ao ensino jurídico, colada à consideração das possibilidades existentes para a mudança do mesmo e atendendo a necessidade de se pensar sobre a importância fundamental de um ensino jurídico que contemple as diversas realidades na construção de uma nova cidadania.

Uma cidadania que segundo José Geraldo¹⁰⁵ “tem relação direta com a exigência de releitura da experiência democrática para o aprendizado de novas formas de convivência e de sociabilidade. A perspectiva democrática referida à Justiça não se coloca de forma diferente. Ela é também uma experiência de recriação permanente e de renovação das instituições que resulta na determinação de novos espaços públicos e condições para o debate, negociação e formação de novos consensos. Por esta razão Castoriadis afirmou que uma sociedade justa não é a que

¹⁰⁵ op.cit.p.99.

estabeleceu leis justas definitivamente, mas a que assegura condições para que a questão da justiça esteja sempre aberta ao debate.”

O ensino jurídico deve ser encarado como espaço de realização da dignidade do processo pedagógico e da formação de profissionais que respondam às demandas da sociedade em transformação, com ética e qualidade¹⁰⁶.

Pensar o ensino jurídico como um campo amplo de possibilidades e nesse sentido abrir as perspectivas para inclusão de atores sociais que há um longo tempo são personagens da própria história e que batem à porta do direito é papel fundamental das instituições e de outras estruturas sociais que compõem a sociedade.

Considerando a digressão histórica apresentada, as estruturas institucionais tiveram uma extensa responsabilidade nas situações de exclusão social a que foi submetida à população negra. Esse reconhecimento constitui um dos passos fundamentais para garantir a presença da maioria negra que ainda não ocupa outros espaços e outros lugares que lhe são devidos por direito e obrigação do Estado.

No que se refere às diretrizes curriculares, percebeu-se, após as análises efetuadas que estas foram construídas de maneiras interligada com as realidades históricas existentes e que refletiam os momentos sociais das estruturas conservadoras do Estado a cada época. Nesse sentido, convém ressaltar que a conjuntura atual é oportuna para realização de mudanças. As discussões operadas no campo da sociologia do direito e de outras disciplinas que compõem as diretrizes específicas do curso podem conduzir para uma abertura interessante no ensino jurídico no país.

¹⁰⁶ LOBO NETTO apud WANDERLEY, 2002. prefácio.

A convergência histórica se abre para que outras situações possam ser implementadas no corpo do direito tendo em vista que já existem do ponto de vista forma. Sendo assim, torna-se imprescindível que o ensino jurídico no país tenha abertura suficiente para que as possibilidades historicamente novas na sociedade brasileira possam devidamente recepcionadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Sérgio. **Os Descaminhos da Tolerância:** o afro-brasileiro e o princípio da igualdade e da isonomia no direito constitucional. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder:** o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Roberto A.R.de. **Direito, Poder e Opressão.** 2.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.** Trad. Joaquim de Mouros Ramos. Lisboa: Martins Fontes/Presença, 1980.

ARAÚJO, Ubiratan Castro de. **Reparação moral, responsabilidade pública e direito à igualdade do negro no Brasil.** Disponível em <<http://www.interlegis.gov.br/cidadania/20020108135308/20030321165826/view>>. Acesso em 20.10.2005.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo.** Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras. 1989.

_____. **A Condição Humana.** Trad. Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARRUDA JR. Edmundo Lima de. **Advogado e mercado de trabalho.** 1. ed. Campinas, São Paulo: Julex Livros, 1988.

_____. **Introdução ao idealismo jurídico:** uma releitura de San Tiago Dantas. Campinas, São Paulo: Julex Livros, 1988.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra medo branco: O negro no imaginário das elites do século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BACELAR, Jéferson; CARDOSO, Carlos (Org.). **Brasil, um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

_____. **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo.** São Paulo: UNESCO/Anhembi, 1955.

BASTOS, Aurélio Wander. **Os cursos Jurídicos e as Elites políticas Brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

BEAUD, Michel. **A Arte da Tese.** Tradução de Glória de Carvalho Lins. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. **In: Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Iray Carone e Maria Aparecida S. Bento (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERTÚLIO, Dora Lucia de Lima. **O Contexto Ideológico-Cultural do Racismo Brasileiro: Uma Introdução à Crítica do Racismo.** Florianópolis: UFSC, 1989.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. Trad. Cláudio de Cicco e Maria Celeste C.J. Santos. Brasília: EDUnB, 1994.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros Editores, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei do Fundef**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e Decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997. Brasília, Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1822**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1823**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1825**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1826**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1827. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1828. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1829. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1877.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1830. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1831. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1832. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1833. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1872.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1834. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1835. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1864.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1836. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1864.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1837. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1861.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1838. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1838.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1839. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1839.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1840. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1863.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1841. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1842.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1842. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1843.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1843. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1867.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1844. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1845.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1845. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1845.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1846. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1847.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1847. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1847.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1848. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1849.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1849. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1850.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1850. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1851.

BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil** de 1851. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1852.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Juarez de Oliveira (Org.). São Paulo: Saraiva, 1994.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999**. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20.09.2005

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais 2003**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20.09.2005

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Tabelas com indicadores por cor ou raça para o período 1992 a 2001**. Cedidas pelo pesquisador Dionísio Poey Baró em 20.10.2005.

BRASIL. Ministério do Interior. **As Constituições do Brasil**: a Constituição de 1824. Brasília: Programa Nacional de Desburocratização; Fundação Projeto Rondon, 1986.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: quadro comparativo: Constituição de 1988 comparada às Constituições de 1946 e 1967 e à Emenda Constitucional nº I, de 1969. Brasília: Senado Federal, 1991.

CABRAL, Amílcar. A Cultura Nacional. **In: Obras Escolhidas**: a Arma da Teoria. Lisboa: Seara Nova, 1978.

CARNEIRO, Suely. O que fazer com eles? In: Correio Braziliense. Seção Opinião. Brasília, 20 de novembro de 2004.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. **In: Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Iray Carone e Maria Aparecida S. Bento (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARONE, Iray; NOGUEIRA, Isildinha B. Faíscas elétricas na imprensa brasileira: a questão racial em foco. **In: Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Iray Carone e Maria Aparecida S. Bento (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. **In: Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. GONÇALVES, Petronilha Beatriz e SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). Brasília: INEP, 2003.

CARVALHO NETTO, Menelick de. A hermenêutica constitucional sob o paradigma do Estado Democrático de Direito. **In: Notícia do direito brasileiro**. Nova série, nº 6. Brasília: Ed. UnB, 2º semestre de 1998.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, Lar e Botequim**. O cotidiano dos trabalhadores do Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHIAVENATO, Júlio J. **O Negro no Brasil - da senzala à Guerra do Paraguai**. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

COELHO, Luiz Fernando. **Teoria crítica do direito**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

_____. **Teoria da Ciência do Direito**. São Paulo: Saraiva, 1974.

CORETH, Emerich. **Questões Fundamentais de Hermenêutica**. Edusp: São Paulo, 1973.

COSTA, Alexandre Bernardino. In: SOUSA JR. José Geraldo de. (Org.). Introdução a Crítica ao Direito Agrário. **O Direito Achado na Rua**. v. 3. Brasília: UnB; Ed. Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2002.

COSTA, Alexandre Bernardino. **A Teoria do Direito na Modernidade da Sociedade Moderna**. Notícia do Direito Brasileiro. Nova Serie n ° 8. UnB, 2001.

COSTA, Haroldo. **Fala, crioulo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões: campanha de Canudos**. 39.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Publifolha, 2000.

D' ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antiracismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

DANTAS, F.C. de San Tiago. Igualdade perante a lei e *due process of law*: contribuição ao estudo da limitação constitucional do Poder legislativo. **In: Problemas de direito positivo:**

estudos e pareceres. Rio de Janeiro: Forense, 1953.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico.** Rio de Janeiro: Editora Atlas, 2000.

_____. **Charme da Exclusão Social.** Campinas, SP: Editores Autores Associados, 1998.

Direito e Avesso. **Boletim da nova Escola Jurídica Brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Nair Ltda, Ano I, n. 1, semestral, 1982.

Direito e Avesso. **Boletim da nova Escola Jurídica Brasileira.** Publicação semestral da Editora Nair Ltda – Ano I – nº 2 - 1982

Direito e Avesso. **Boletim da nova Escola Jurídica Brasileira.** Publicação semestral da Editora Nair Ltda – Ano I – nº 3 - 1982

DUARTE, Evandro Charles Piza. **Criminologia e Racismo:** introdução à criminologia brasileira. Curitiba: Juruá, 2003.

DWORKIN, Ronald. **Uma Questão de Princípio.** Trad. Luiz Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a Sério.** Trad. Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Educando para direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade / Jose Geraldo de Sousa Jr. [et al.] (organizadores). Porto Alegre: Síntese, 2004.

ENCONTROS DA UNB. Ensino Jurídico. Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 1978-1979.

ENSINO SUPERIOR: Legislação atualizada. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES), 2005.

FALCÃO, Joaquim de Arruda (org). **Pesquisa científica e direito**. Recife: Massangana, 1983.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. José Laurêmio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Trad. Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983. 190p.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Globo; Publifolha, v. 1 e 2, 2000.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FELIX, Loussia P. Musse. Da reinvenção do Ensino Jurídico: Considerações sobre a primeira década. **In: OAB Recomenda: Um retrato dos Cursos Jurídicos**. Brasília, DF: OAB - Conselho Federal, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe a teoria da evolução**. Brasília: EDUnB; São Paulo: EDUSP, 1990.

FREYRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal**. 47. ed. São Paulo: Global, 2003.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 31. ed. São Paulo: Nacional, 2002.

GOFFMANN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Verônica. **Indivíduos “fora de lugar”**: o caso dos(as) docentes negros(as) nas relações de trabalho na Universidade de Brasília. Dissertação para obtenção do título de mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

GRINBERG, Keila. **Liberata a lei da ambigüidade**. As ações de liberdade da corte de apelação do Rio de Janeiro no século XIX. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re) Pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

HABERMAS, Jurgen. **Direito e Democracia**: entre Facticidade e Validade. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997

_____. **A Inclusão do Outro**. São Paulo: Loyola, 2002.

HASENBALG, Carlos A e SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice - IUPERJ, 1988.

_____. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo/IUPERJ, 1992.

_____. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** Trad. Patrick Burglin. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 1990. Texto para discussão n° 807. Brasília: Ipea, 2001.

HERKENHOFF, João Batista. **Justiça, direito do povo.** Rio de Janeiro: Thex Editora, 2000.

HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Tirando a Máscara:** ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IANNI, Octávio. **Escravidão e Racismo.** São Paulo: Hucitec, 1978. 142p.

JESUS, Eunice Aparecida de. **Preconceito Racial e Igualdade Jurídica no Brasil.** Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre. São Paulo: Faculdade de Direito/USP, 1980.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Natalie. **Desigualdades raciais no Brasil:** um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho; Oliveira, Luciano (Org.). **Ou isto ou aquilo:** a sociologia jurídica nas faculdades de direito. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2002.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997 Capítulo VIII: Teorias como Estruturas: Os paradigmas de Kuhn.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 304 p.

LOPES, José Reinaldo Lima. **O direito na história - lições introdutórias.** São Paulo: Max Limonad, 2000.

LYRA FILHO, Roberto. Desordem e Processo: um Posfácio Explicativo. In: ARAUJO LYRA, Doreodó (org.). **Desordem e Processo**: Estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho, na ocasião do seu 60º aniversário. Porto Alegre: Fabris, 1986. p. 318.

_____. **O direito que se ensina errado**. (sobre a reforma do ensino jurídico). Brasília: Centro acadêmico de direito da UnB, 1980.

_____. **O que é Direito**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p.16.

MARTINS, Carlos B. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

MELO, Filho Álvaro. **Metodologia de ensino jurídico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1995a.

MELLO, Marco Aurélio. **A igualdade e as ações afirmativas**. Disponível em <<http://stf.gov.br/netathtmlentrevistas/MA20122001.htm>>. Acesso em 05.01.2005

MIAILLE, Michel. **Uma introdução Crítica ao Direito**. Trad. Ana Prata. Lisboa: Moraes Editora, 1988.

MINOGUE, Kenneth R. **O Conceito de Universidade**. Trad. de Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília - EdUnB, 1981.

MORAES, Evaristo de. **A escravidão africana no Brasil (das origens à extinção)**. 3. ed. Brasília: EdUnB, 1998.

MOURA, Clóvis. **Brasil, as raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

_____. **Rebeliões da Senzala.** Quilombos, Insurreições, Guerrilhas. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **In: Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** GONÇALVES, Petronilha Beatriz e SILVERIO, Valter Roberto. Brasília: INEP, 2003, p. 115-128.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Publifolha, 2000.

NEGRI, Antônio. **O Poder Constituinte:** ensaio sobre as alternativas da Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ENSINO JURÍDICO. Diagnóstico, Perspectivas e Propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1992.

ENSINO JURÍDICO. Novas diretrizes curriculares. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

OLIVEIRA, Djaci David de et. al. (Org.). **A cor do medo:** homicídios e relações raciais no Brasil. Brasília: EdUnB; Goiânia: EdUFG, 1998.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino Jurídico -** Diálogo entre Teoria e Prática. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2004.

OLIVEIRA, Nelson Silva de. **Vultos negros na História do Brasil.** Rio de Janeiro: CEAP, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Plano de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** Durban, África do Sul, setembro de 2001.

_____ **Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial.** Adotada e aberta à assinatura e ratificação pela Resolução 2.106-A (XX) da Assembléia Geral das Nações Unidas. Nova Iorque, 21 de dezembro de 1965.

PAIXÃO, Marcelo J.P. **Desenvolvimento humano e relações raciais.** Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação.** A Nova Retórica. Trad. Maria E.Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PINHEIRO, Carolina de Martins. Ensino jurídico: conhecimento do direito e suas formas sociais de produção. Brasília: CNPQ/UnB, 2002. Relatório final do projeto Iniciação científica – CNPQ/Programa Institucional de Bolsa Iniciação Científica (PIBIC) – edital 2003.

PINTO, Cristiano Paixão Araújo . **Modernidade, Tempo e Direito.** Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida S.(Org). **Psicologia Social do Racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2004:** liberdade cultural num mundo diversificado. Tradução Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IP AD). Disponível em :<<http://www.undp.org>>. Acesso em: 15 de setembro de 2005.

POPPER, Karl R. **Em busca de Um Mundo Melhor.** 1ª tradução mundial do original em alemão . 3. ed. [s.l.]: Fragmentos, 1992.

PORTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico, Diálogos Com a Imaginação:** Construção do Projeto Didático no Ensino Jurídico. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, [s.d.].

PRADO JR.,Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

_____. **Evolução Política do Brasil:** Colônia e Império. 19. edição. São Paulo: Brasiliense, 1991.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **O processo civilizatório:** etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000.

_____. **Aos Trancos e Barrancos.** Como o Brasil deu no que deu. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.

ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia jurídica e democrática.** 2 ed. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2003. 204 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Pensando o ensino do direito no século XXI:** diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. 360p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino Jurídico No Brasil:** Diretrizes Curriculares e Avaliação das Condições de Ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil.** São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

_____. **As Raças Humanas e a Responsabilidade penal no Brasil.** São Paulo: Ed. nacional, 1938.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade:** o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: Edufba; Pallas, 2003.

SANT'ANNA, Wânia. **Dossiê Assimetrias Raciais no Brasil:** alerta para a elaboração de políticas. Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice** (O Social e o Político Na Pós-Modernidade). 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A Crítica da Razão Indolente:** Contra o desperdício da experiência; para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 13. ed. Porto: Edições Afrontamento., 2002. (Coleção histórias e idéias)

_____. **O discurso e o poder:** ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica. Porto Alegre: Fabris, 1988.

_____. Por uma concepção multicultural de Direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa(Org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Poderá o Direito ser Emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra. n. 65, maio de 2003

SARTRE, Jean-Paul. **Reflexões sobre o racismo**: I reflexões sobre a questão judaica II Orfeu Negro. 5 ed. Santa Catarina: Difusão Européia do Livro, 1965.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHAWARCZ, Lília Moritz. **Retrato em Branco e Negro**. Jornais, Escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO/CED, 1995.

SILVA, Jr. Hédio. **Anti-Racismo-Coletânea de Leis Brasileiras-Federais, Estaduais E Municipais**. 1. ed. São Paulo: Oliveira Mendes Ltda, 1998.

SILVA, Jorge da. **Direitos Civis e relações raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Luam Editora, 1994.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 21. Ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2002.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Ação afirmativa e cotas para afros-descendentes: algumas considerações sócio-jurídicas. In: SANTOS, Renato Emerson dos e LOBATO, Fátima (org.). **Ações Afirmativas: Políticas Públicas contra as desigualdades**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Nelson do Valle. **Aspectos demográficos dos grupos raciais**. Estudos afro-asiáticos: Rio de Janeiro, n.23, dez.1992.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco.** Raça e Nacionalidade no pensamento brasileiro. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1976

SOUSA Júnior, José Geraldo de. **Sociologia Jurídica:** condições sociais e possibilidades teóricas. Porto Alegre: Safe, 2002.

_____. **Para uma crítica da eficácia do Direito.** Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1984.

_____. O Ensino jurídico no âmbito da introdução ao estudo do Direito. In: LYRA, Doreodó Araújo(org.).**Desordem e processo.** Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1986.

_____. **Na fronteira:** Conhecimento e Práticas Jurídicas para a Solidariedade Emancipatória.(org.) Porto Alegre: Síntese, 2003 .

_____. Novas Sociabilidades, Novos Conflitos, Novos Direitos. In: PINHEIRO, José Ernane. SOUSA Jr. José Geraldo de. DINIS, Melillo, SAMPAIO, Plínio de Arruda (Orgs.). **Ética, Justiça e Direito:** Reflexões sobre o Judiciário. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1996.

_____. Cotas contra a desigualdade racial. **Sindicato dos Trabalhadores do Poder Judiciário e do Ministério Público da União no DF - SindJus.** Brasília, ano XIII, n. 5, p.4, julho de 2003.

_____. Política de cotas e justiça social. **Sindicato dos Trabalhadores do Poder Judiciário e do Ministério Público da União no DF - SindJus**. Brasília, ano XIII, n. 19, p.4, novembro de 2004.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SÓFOCLES. **Antígona**. Trad.: Millôr Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Trad. Nadjeda Rodrigues Marques e Carnila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge Araújo. **Responsabilização objetiva do estado brasileiro pela segregação institucional do negro e a adoção de ações afirmativas como reparação aos danos causados**. Dissertação apresentada para obtenção de título de mestre em Direito e Estado. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao Direito III**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997.

WARAT, Luis Alberto; ROCHA, Leonel Severo (colaborador). **O Direito e Sua Linguagem**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1995.

WARAT, Luis Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

WIEVIORKA, Michel. **Racisme et Modernité**. Paris: Editions La Decouverte, 1992.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Ideologia, Estado e Direito**. 3.ed. ver. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 2000.

_____. **História do Direito no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2001.

WOLKMER, Antônio Carlos; LEITE, José Rubens Morato (Org.). **Os novos direitos no Brasil: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas**. São Paulo: Saraiva, 2003.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal**. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

ANEXOS