



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO

IVANEIDE PAULINA DO NASCIMENTO

**A POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
DIREITO DA UFERSA: PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA
PELO INGRESSO DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS**

MOSSORÓ-RN

2024

IVANEIDE PAULINA DO NASCIMENTO

**A POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
DIREITO DA UFERSA: PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA
PELO INGRESSO DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito.

Linha de Pesquisa: Estado, Conflito e Direitos Fundamentais.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira.

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Ivonete Soares Coelho

MOSSORÓ-RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

NN244 Nascimento, Ivaneide Paulina do.
p A política de cotas étnico-raciais no curso de graduação em Direito da UFERSA: perspectivas de mudanças na educação jurídica pelo ingresso de estudantes negras e negros / Ivaneide Paulina do Nascimento. - 2024.
172 f. : il.

Orientador: Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira.
Coorientadora: Maria Ivonete Soares Coelho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em Direito, 2024.

1. cotas étnico-raciais. 2. Educação Jurídica.
3. diversidade e inclusão. I. Oliveira, Ramon Rebouças Nolasco de, orient. II. Coelho, Maria Ivonete Soares, co-orient. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

IVANEIDE PAULINA DO NASCIMENTO

**A POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
DIREITO DA UFERSA: PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA
PELO INGRESSO DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Mestre em Direito.

Linha de Pesquisa: Estado, Conflito e Direitos Fundamentais.

Defendida em: 29 / 02 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



RAMON REBOUCAS NOLASCO DE OLIVEIRA
Data: 24/05/2024 17:59:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira, Prof. Dr. (UFERSA)
Presidente

Documento assinado digitalmente



MARIA IVONETE SOARES COELHO
Data: 27/05/2024 11:06:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Ivonete Soares Coelho, Prof. Dra. (UFERSA)
Coordenadora da Banca Examinadora Externa

Felipe Araújo Castro, Prof. Dr. (UFERSA)

Documento assinado digitalmente



LOUSSIA PENHA MUSSE FELIX
Data: 29/07/2024 11:42:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Loussia Penha Musse Felix, Profa. Dra. (UnB)
Membra Examinadora Externa

DEDICATÓRIA

À minha mãe Irene Paulina do Nascimento (In Memorian) e à minha avó Maria Paulina Targino da Silva (In Memorian), mulheres negras, sábias e fortes que incentivaram e conduziram a minha educação pessoal e formal.

Às minhas filhas Maria Luísa do Nascimento Moura e Ana Maria do Nascimento Moura, pela firmeza de suas escolhas e a determinação de seus propósitos.

Às minhas netas Ana Letícia, Maria Alice, Sophia e Helena e ao meu neto Marcelo Augustho, por representarem o resultado de todo o amor envolvido.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho não teria sido possível sem a presença e a colaboração de pessoas tão queridas e indispensáveis no dia a dia das minhas vivências, o que o torna uma tarefa coletiva. Apesar do número extenso, tentarei incluir todas essas pessoas, mesmo que algumas estejam representadas por outras.

Agradeço inicialmente ao meu orientador Professor Doutor Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira, ao qual não tenho palavras para expressar a importância do aprendizado que me proporcionou ao longo desse período de orientação. À minha coorientadora Professora Doutora Maria Ivonete Soares Coelho, amiga de várias décadas, pela felicidade de nos reaproximarmos em um momento tão caro para a realização de meus sonhos e pelo aprendizado que ela me trouxe.

A Marília Oliveira, colega que esteve comigo sob a orientação do mesmo professor e com quem tantas experiências compartilhei, trazendo ânimo e motivação nos momentos mais desafiadores. A todos os alunos, alunas, professores e professoras da turma do mestrado 2022 da UFERSA, pela convivência maravilhosa e pela troca de aprendizado.

À Professora Ana Maria Lucas, pelo apoio, em especial nos convites aos trabalhos de banca e nos projetos, enriquecendo, assim, minha experiência acadêmica.

Agradeço à Professora Doutora Loussia Penha Musse Felix e ao Professor Doutor Felipe Araújo Castro por, gentilmente, se disponibilizarem para participar da nossa banca para a avaliação do trabalho. E, ainda ao professor Felipe, pelo muito que aprendi nas suas aulas durante o mestrado, especialmente pela sensibilidade com o tema da igualdade racial.

Aos meus genros: Wilkson, que esteve sempre à disposição quando precisei do seu apoio, e a Bruno, pela inspiração que me trouxe por meio de seus valores e seu apoio.

Ao meu companheiro Edvaldo, pela paciência e tolerância nos momentos mais difíceis e pelo apoio logístico com a transcrição dos áudios e as opiniões em torno da pesquisa. A Bárbara, minha enteada, também pelo apoio na logística e na compreensão de minhas ausências.

Agradeço a Leilane Alice, a Dalva Horácio e a Rosa, amigas que só pelo carinho já seria devida a gratidão, mas foram além, no apoio material e nas dicas importantes para a pesquisa. A Paulo Vanzoline, pelo apoio técnico em épocas em que a informática traz também um suporte importante.

Agradeço a Giselda Omilê, a Aécio Gomes e a Kezauim, que, no momento que precisei me afastar para o mestrado, foram compreensivos e se mantiveram firmes na luta contra o racismo e contra as injustiças.

A toda equipe da Kilombo – Organização Negra do Rio Grande do Norte, em especial a Dalvaci Neves, Thayná e Socorro Silva, pela compreensão das minhas ausências no dia a dia da entidade.

Por fim, um agradecimento especial às minhas filhas pela compreensão deste momento, e em especial a Ana Maria pelo apoio nos momentos de dificuldades, que foram determinantes para a minha persistência durante a pesquisa. E, ainda, por seguirem firmes, desconhecendo os obstáculos da vida, e por me fazerem acreditar que tudo valeu a pena e que uma nova sociedade com justiça, sem preconceitos e igualitária é possível.

Às muitas outras pessoas que, de forma indireta, participaram desses momentos, a minha gratidão e o desejo de estarmos juntos na perspectiva de construir um mundo melhor.

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar como vem se desenvolvendo os processos educacionais do curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a partir da inserção dos novos saberes e práticas culturais inseridas a partir da ampliação da presença de estudantes negros e negras no espaço acadêmico. Levando em conta o caráter elitista e dogmático que os cursos jurídicos desempenharam historicamente no Brasil, a investigação abordou os aspectos da aprendizagem em um novo contexto, cujo cenário, heterogêneo e intercultural, reflete um ambiente fundado na diversidade étnico-racial, tendo em vista a ampliação do ingresso desses novos sujeitos. Assim, considerando essa composição heterogênea no ambiente acadêmico com o advento da Lei nº 12.711/2012, a hipótese foi de que as práticas pedagógicas implementadas ainda deixam muito a desejar para uma transformação na educação jurídica, na perspectiva de uma efetiva inclusão da população negra no processo educacional. O objetivo geral da pesquisa busca compreender como vem se desenvolvendo os processos educacionais no curso de Direito da UFERSA, no cenário de implementação da política de cotas étnico-raciais. A metodologia da pesquisa consistiu em revisão bibliográfica e pesquisa documental com consulta nos sítios dos órgãos governamentais para a análise de relatórios de pesquisa sobre os impactos das ações afirmativas, bem como em uma pesquisa empírica, feita por meio de grupos focais com estudantes cotistas negros e negras e com entrevistas semiestruturadas com o corpo docente do curso. A pesquisa concluiu que a ampliação do ingresso de estudantes negros e negras na UFERSA trouxe inflexões potentes e importantes que impactaram os espaços de aprendizagem na educação jurídica, no tripé ensino-pesquisa-extensão, dando início à inserção de um pensamento crítico sobre o papel do Direito em uma sociedade capitalista, caracterizada pelas desigualdades de classe, de gênero e de raça. Entretanto, medidas institucionais ainda são necessárias para as melhorias nas políticas de permanência estudantil, que contemplem os estudantes nas vivências das práticas pedagógicas, que tenham o potencial de incluir no ensino-aprendizagem a diversidade e a interculturalidade existentes no espaço acadêmico da UFERSA, para promover a transformação nos processos de formação dos discentes. E, por fim, observou-se que as práticas pedagógicas inovadoras acontecem por iniciativas de alguns membros do corpo docente e que essas práticas isoladas, embora importantes, ainda não refletem uma política sistemática da instituição.

Palavras-chave: cotas étnico-raciais; Educação Jurídica; diversidade e inclusão.

ABSTRACT

This research sought to investigate how the educational processes of an undergraduate Law course at the Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) have been developing, based on the insertion of new knowledge and cultural practices introduced from the expansion of the presence of black students in the academic space. Taking into account the elitist and dogmatic character that legal courses have historically played in Brazil, the investigation addressed aspects of learning in a new context, whose heterogeneous and intercultural scenario reflects an environment based on ethnic-racial diversity, with a view to the entry's expanding of these new subjects. Thus, considering this heterogeneous composition in the academic environment with the advent of Law n°. 12711/2012, the hypothesis was that the pedagogical practices implemented are still very insufficient for a transformation in legal education, from the perspective of an effective inclusion of the black population in the educational process. The general objective of the research seeks to understand how educational processes have been developing in the UFERSA Law course, in the scenario of implementing the ethnic-racial quota policy. The research methodology consisted of a bibliographical review and documentary research with consultation on the websites of government agencies to analyze research reports on the impacts of affirmative actions, as well as empirical research, carried out through focus groups with quota black students and with semi-structured interviews with the course's teaching staff. The research concluded that the increase in the number of black students at UFERSA brought powerful and important changes that impacted learning spaces in legal education, in the teaching-research-extension tripod, beginning the insertion of critical thinking about the role of Law in a capitalist society, characterized by class, gender and race inequalities. However, institutional measures are still necessary to improve student retention policies, which include students in the experiences of pedagogical practices, which have the potential to include the diversity and interculturality existing in the academic space at UFERSA in teaching-learning, to promote the transformation in student training processes. And, finally, it was observed that innovative pedagogical practices occur through the initiatives of some members of the teaching staff, and that these isolated practices, although important, do not reflect a systematic policy of the institution.

Keywords: ethnic-racial quotas; Legal Education; diversity and inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados coletados dos docentes (CHD).....	115
Figura 2 – Dados complementares dos docentes.....	116
Figura 3 – Dados coletados dos discentes (CHD)	117
Figura 4 – Dados complementares dos discentes	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise da classe 1 – Docentes (21,22%).....	119
Quadro 2 – Análise da classe 2 – Docentes (25,08%).....	121
Quadro 3 – Análise da classe 3 – Docentes (32,49%).....	124
Quadro 4 – Análise da classe 4 – Docentes (21,22%).....	126
Quadro 5 – Análise da classe 1 – Discentes (35,69%)	130
Quadro 6 – Análise da classe 2 – Discentes (27,45%)	134
Quadro 7 – Análise da classe 3 – Discentes (36,86%)	136
Quadro 8 – Entrevista com docentes	138
Quadro 9 – Entrevista com discentes	139
Quadro 10 – Categorias finais de todos os <i>corpora</i>	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ADC	Ação Declaratória de Constitucionalidade
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
CAADIS	Coordenação de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Censo da Educação Superior
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDHUCI	Conselho Estadual de Direitos Humanos e Cidadania
CONAPPIR	Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
CONAQ	Coordenação Nacional de Comunidades Rurais Quilombolas
CONSEAS	Conselho Estadual de Segurança Alimentar
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CRDH	Centro de Referência em Direitos Humanos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Partido dos Democratas
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DPU	Defensoria Pública da União
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAM	Escola Superior de Agricultura de Mossoró
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
MEC	Ministério da Educação
MIR	Ministério da Igualdade Racial
MMFDH	Ministério das Mulheres, da Família e dos Direitos Humanos
MPI	Ministério dos Povos Indígenas
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
NEAD	Núcleo de Educação à Distância
OAB	Ordem dos advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoas com Deficiência
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PET	Programa de Educação Tutorial
PIAE	Programa Institucional de Assistência Estudantil
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PICI	Programa de Iniciação Científica Institucional
PL	Projeto de Lei
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGD	Programa de Pós-Graduação em Direito
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
REJUR	Revista Jurídica da UFERSA
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SIMOPE	Sistema de Monitoramento de Políticas Étnico-raciais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
STF	Supremo Tribunal Federal
TEN	Teatro Experimental Negro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
UNI-RN	Centro Universitário do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	RACISMO, EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: AS CONQUISTAS PARA A CONSTRUÇÃO EFETIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A POPULAÇÃO NEGRA	24
2.1	Configurações do racismo e suas múltiplas expressões: a exclusão da população negra e os mecanismos para a manutenção e reprodução do racismo.....	25
2.2	O potencial regulador e emancipador da educação: a decolonialidade do saber como prática libertadora	39
2.3	Ações afirmativas como instrumentos de enfrentamento ao racismo na educação superior	57
2.3.1	O movimento negro, suas formas de organização e os instrumentos de luta na busca pelo fim do racismo.....	58
2.3.2	As políticas afirmativas no cenário nacional: uma conquista importante para o enfrentamento ao racismo	66
3	EDUCAÇÃO JURÍDICA E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	75
3.1	Cenário crítico da educação jurídica no Brasil: vive-se uma crise?.....	76
3.2	Políticas curriculares dos cursos de graduação em Direito: avanços e limites para a superação de uma tradição dogmática e conservadora	91
3.3	Políticas de ações afirmativas na educação jurídica: superações e limites da educação racista	99
4	ABORDAGEM EMPÍRICA DA UFERSA E DO seu CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO.....	104
4.1	Caracterização do campo empírico da UFERSA.....	105
4.1.1	A UFERSA e as Ações Afirmativas	106
4.1.2	O Curso de Graduação em Direito	110
4.2	Percurso metodológico da pesquisa.....	112
4.3	Análise dos dados coletados	118
5	CONCLUSÃO	147

REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA A DOCENTES	160
APÊNDICE B – TCLE – DOCENTES.....	162
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (DISCENTES)	164
APÊNDICE D – TCLE – ESTUDANTES.....	168
APÊNDICE E – PROJETO DE PESQUISA EMPÍRICA	170

1 INTRODUÇÃO

O sistema de cotas na universidade pública brasileira representou um avanço significativo na perspectiva da alteração do perfil do discente no ensino superior, bem como nas instituições federais de ensino técnico de nível médio¹.

Com o advento da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012², o acesso de estudantes negros e negras, indígenas, deficientes, bem como egressos e egressas de escola pública ao ensino superior pelas políticas de ações afirmativas, indubitavelmente, alterou o ambiente universitário e proporcionou uma maior heterogeneidade de cores, raças e culturas, elementos importantes no processo de democratização da educação.

Buscamos investigar, na presente pesquisa, como vem se desenvolvendo os processos educacionais do curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a partir da inserção dos novos saberes e práticas culturais inseridas com a ampliação da presença de estudantes negros e negras no espaço acadêmico.

Cabe registrar que o motivo pelo qual nos propomos a contribuir nessa seara, relacionada a um tema voltado para a igualdade racial, se dá por trazermos, na esfera acadêmica³, a experiência de estudos desenvolvidos em consequência das inquietações vivenciadas pela militância nos movimentos sociais, em especial os direcionados para a causa da população negra.

Na área da militância nos movimentos sociais, participamos de momentos importantes na elaboração de propostas de políticas públicas específicas para o enfrentamento das desigualdades raciais⁴. Os debates e as ações sobre a inclusão da população negra nos espaços

¹ De acordo com o Censo de Educação Escolar (CES), os dados sobre ações afirmativas para ingresso no ensino superior, por meio de vagas reservadas, passaram de 13% para mais de 39% entre 2012 e 2017. Para mais detalhes, ver texto para discussão publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: acesso e perfil discente” (Silva, 2020).

² A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre a reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

³ A pesquisa mencionada foi apresentada como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Direito Constitucional, no Centro Universitário do Rio Grande do Norte – UNI-RN: “Controle Judicial das Políticas Públicas: um caso concreto da comunidade quilombola de Capoeiras, Rio Grande do Norte”.

⁴ Desde o ano de 1996, atuamos na entidade da sociedade civil Kilombo – Organização Negra do Rio Grande do Norte. Representando a referida entidade, tivemos participação como conselheira no Conselho Estadual de Direitos Humanos e Cidadania (COEDHUCI) e no Conselho Estadual de Segurança Alimentar (CONSEAS). Participamos ainda nas conferências da igualdade racial, em níveis municipal, estadual e federal desde o ano de 2001.

importantes da sociedade, ao longo desses anos, têm se constituído pauta cara nos eventos dos quais participamos, como formas de atuação estratégica para o enfrentamento ao racismo.

São essas as razões que coincidem com o propósito de contribuirmos na pesquisa acadêmica com o referido tema, na busca de respostas que possam incentivar, no campo científico, a continuidade de estudos na perspectiva de redução das desigualdades sociais.

Isso posto, a relevância de direcionarmos a pesquisa empírica para a UFERSA se deu em decorrência de que nessa instituição pública se encontra inserido o Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFERSA), lugar com foco em seu curso de graduação em Direito, tendo como sujeitos estudantes provenientes de diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Norte, cuja população negra, segundo o censo populacional de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), compõe um percentual superior a sessenta por cento⁵. Vale registrar que a referida instituição e curso contemplam alunos e alunas de estados vizinhos ao Rio Grande do Norte, a exemplo do Ceará e Paraíba.

Os estudos em desenvolvimento apresentados pelo Censo da Educação Superior (CES), apontados por Tatiana Silva (2020, p. 31), indicam um grau de seletividade importante no ensino superior, apesar da expansão recente, especialmente nos cursos de elevadas concorrências. Entre esses cursos, o de graduação em Direito se faz presente⁶.

Em que pese os percalços em torno do processo da implementação da Lei de cotas, é forçoso reconhecer que o critério racial se constitui elemento importante no processo de democratização do ensino, tendo em vista a exclusão histórica em que a população negra foi imersa, afastando-a dos bancos das universidades, além de impor o silenciamento e a subalternização de sua cultura, suas narrativas e seus valores.

Dessa forma, essa diversidade emergente trazida pelo sistema de cotas raciais, por si só, provoca a necessidade de um novo olhar na busca de se perceber as novas perspectivas pela inserção dos novos atores e saberes que adentraram no espaço dessas instituições, em especial

⁵ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam para um percentual de 55,2% da população parda e de 8,03% da população preta no Estado do Rio Grande do Norte (IBGE, 2022). Segundo dados mais recentes do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), a população negra representa 62,8% da população do Rio Grande do Norte (DIEESE, 2022).

⁶ Segundo esses estudos, considerando o ensino superior público, inicialmente foi identificado um conjunto de cursos cuja concorrência foi superior a dez candidatos por vaga e que estava presente em, no mínimo, quarenta IES. Entre esses cursos, foram selecionados cinco com maior concorrência: Arquitetura e Urbanismo, **Direito**, Medicina, Psicologia e Serviço Social. E, ainda, verifica-se nesses cursos que a participação dos negros e negras é menor do que sua representação na população geral, à exceção do curso de Serviço Social em algumas regiões e dos cursos de Medicina e Psicologia na região Sul (Silva, 2020).

nos cursos jurídicos. Isso ocorre porque a mobilização da heterogeneidade, nesses cursos, tensiona os elementos de democratização no ambiente, cujo ensino tem se caracterizado pelo dogmatismo e formalismo em um espaço marcadamente elitista.

Nesse sentido, considerando o foco da presente pesquisa na educação jurídica, entendemos como fundamental a contextualização histórica da criação dos cursos de Direito no Brasil, que tiveram um papel importante na formação da classe política do país.

Com influência fortemente europeia, a educação jurídica chega ao Brasil trazida pelas águas do liberalismo, porém sustentando ainda os legados colonialistas, cuja narrativa histórica eurocentrada leva a efeito a desconsideração e a desvalorização das raças (Ninomiya; Mantelli, 2021, p. 5). E, com um forte viés elitista e dogmático, a educação jurídica se consolida num contexto histórico excludente de uma população vulnerável e invisibilizada pelo aprofundamento do racismo, portanto, sem acesso aos seus direitos mais básicos, a exemplo da educação.

É nessa linha de pensamento que abordamos o contraponto necessário à desconstrução de padrões epistêmicos dos legados herdados da colonização. Na perspectiva de democratizar esses espaços, em especial na formação jurídica, entendemos necessário compreender de que forma essa nova realidade, inerente aos segmentos recém-chegados ao espaço acadêmico, se insere no processo de aprendizagem.

Dessa forma, algumas indagações persistem em torno da implementação da referida política afirmativa, ao final de dez anos da implementação da Lei de cotas, em especial no curso jurídico: i) esse cenário, caracterizado por uma maior ocupação do espaço acadêmico por estudantes negros e negras proporcionada pela Lei nº 12.711/2012, resultou em uma prática de aprendizagem que reflita o novo ambiente de diversidade intercultural e a heterogeneidade desenhada a partir da inserção de novos saberes no espaço acadêmico? ii) pode-se considerar que esse novo momento resultou numa educação inclusiva, no seu sentido mais amplo, capaz de efetivar a transformação necessária na educação jurídica para acolher e incluir esses novos sujeitos em um processo de equidade social? iii) em que medida a educação proporcionada aos estudantes, ingressos pela Lei de cotas, foi ou está sendo eficaz para mudanças estruturais no ambiente social externo à universidade?

A essas perguntas ainda poderiam ser acrescentadas indagações sobre os efeitos da diplomação na vida dos sujeitos beneficiários, em seus contextos pessoais, familiares e comunitários. Tais questões exigiriam pesquisas robustas e específicas que extrapolam a capacidade desta investigação. Todavia, é nesse cenário amplo e nessa perspectiva que será abordada a temática, no recorte estabelecido no presente trabalho.

A mobilização dessa nova prática inclusiva também reivindica uma maior atenção sobre o aspecto da permanência desses discentes, capaz de lhes proporcionar uma educação efetiva e de qualidade que os permita se inserir em um nível de participação igualitária na sociedade⁷.

Embora experiências com o sistema de cotas tenham acontecido num período anterior ao advento da Lei nº 12.711/2012 em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, a análise em torno do programa (prevista na norma) terá como delimitação temporal os anos que se seguem a partir da vigência do diploma legal que o normatizou – 2012. No entanto, essas experiências anteriores serão analisadas no conjunto das lutas, tendo como objetivo contextualizar as conquistas sociais alcançadas na educação em busca da igualdade racial, que tem a Lei de cotas como um marco importante nesse cenário.

Nesse contexto, cabe destacar como dispositivo importante o prazo de dez anos estabelecido pela legislação para a revisão desse programa especial de ação afirmativa. Para isso, o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que a regulamentou, instituiu o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas referidas Instituições (Brasil, 2012a, art. 6º)⁸. Essa revisão foi realizada e teve como produto a atualização da Lei nº 12.711/2012 pela denominada nova Lei de cotas, estabelecida na Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.

No entanto, registramos nesse processo a omissão estatal no que se refere à avaliação acima mencionada, fartamente comprovada pela ausência de atuação de órgãos como o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), membros do comitê de avaliação de vagas nas instituições de ensino superior e instituições federais para a elaboração dos mecanismos de monitoramento da política de cotas (Brasil; ABPN, 2022; Oliveira, 2019). Abordaremos essa questão no desenvolvimento deste trabalho, especialmente no que concerne à elaboração dos critérios necessários à efetivação da avaliação como etapa importante para garantir a eficiência do programa especial de reserva de vagas.

⁷ Em se tratando de uma educação efetiva e de qualidade num contexto de desigualdades, Oliveira (2019, p. 70) nos traz uma importante reflexão, no sentido de que “as diferenças e desigualdades exigem uma postura ativa dos educadores, os quais, estando sensíveis às diversidades dos saberes e das múltiplas formas de aprender dos alunos, construirá variadas possibilidades de ensino e modos avaliativos e adequados, sem prejuízo da qualidade da educação. Assim, a equidade educacional também produz mudanças nas práticas docentes, nas metodologias, tanto de ensino-aprendizagem quanto de avaliação de rendimento escolar”. Para uma análise mais aprofundada, indicamos a leitura de Oliveira (2019).

⁸ Esse comitê, composto por representantes do MEC, da SEPPIR e da FUNAI, tem o objetivo de produzir anualmente um “relatório da avaliação de implementação da reserva de vagas” (Brasil, 2012a, art. 7º).

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa busca compreender como vem se desenvolvendo os processos educacionais no Curso de Direito da UFERSA no cenário de implementação da política de cotas étnico-raciais estabelecida na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, em um novo ambiente acadêmico intercultural e diverso a partir da ampliação do ingresso dos estudantes negros e negras na Universidade.

Os objetivos específicos consistem em: a) compreender os objetivos da política afirmativa do sistema de cotas, no contexto da Lei nº 12.711/2012, levando em conta o cenário histórico das lutas dos movimentos sociais negros no Brasil; b) analisar as mudanças educacionais ocorridas na educação jurídica, a partir da ampliação do acesso de estudantes negros e negras às instituições de ensino superior, com ênfase nos aspectos intercultural, epistemológico, democrático e de diversidade crescente inserida pelo sistema de cotas étnico-raciais; c) identificar como estudantes negros e negras, ingressos pelo sistema da reserva de vagas, percebem e avaliam seus processos educativos no âmbito dos cursos de graduação em Direito na UFERSA, considerando inclusão, equidade nas práticas educacionais e elementos de permanência. A hipótese apresentada é de que as práticas pedagógicas implementadas ainda deixam muito a desejar para uma transformação na educação jurídica, na perspectiva de uma efetiva inclusão da população negra no processo educacional.

Considerando que a investigação aborda um recorte voltado para a educação jurídica, na perspectiva de uma ação afirmativa específica, com fins de incluir a população negra no processo educacional, entendemos como importante não descuidar da análise dos mecanismos sociais que impulsionaram as condições de desigualdades dessa população também nas demais áreas. Isso é necessário porque as políticas afirmativas trazem como princípio geral o rompimento com essas desigualdades, pelo prisma da inclusão como elemento compensatório da exclusão social.

Assim, na perspectiva de situar a educação como um setor importante no processo de inclusão social, essa análise sugere uma leitura dos elementos estruturadores do racismo, cujos mecanismos de reprodução se constituem, principalmente, nos aparelhos do Estado, como ente mediador em uma sociedade de conflitos.

Esse é um debate que tem avançado também na literatura jurídica. Almeida (2021), ao contextualizar historicamente o racismo, aponta-o como elemento ideológico importante vinculado à estrutura capitalista, cuja reprodução se processa sobretudo pela agregação de mecanismos do Estado para manter a ordem estabelecida. Isso ocorre porque o peso das classificações raciais, segundo o autor, precisam ser compreendidas, “não apenas nas molduras

individuais ou de grupos, mas na definição de estratégias políticas estatais e não estatais” (Almeida, 2021, p. 56).

Nesse contexto, a formação jurídica guarda uma profunda relação com a proteção da estrutura institucional. Assim, o discente do curso de graduação em Direito, historicamente, tem sido formado numa perspectiva cujo caráter conservador funciona como suporte necessário à manutenção dessa estrutura.

Partindo desses pressupostos, que apontam uma atuação ativa e sistemática do Estado no processo de educação superior no Brasil, em especial nas instituições públicas, abordamos na presente pesquisa três momentos. Em uma primeira análise, na seção 2, trazemos, para o contexto histórico da população negra no Brasil, as configurações do racismo e suas múltiplas expressões, pelas quais se viabilizou a consolidação da desigualdade racial, em seus vários aspectos sociais. Esse momento também considera a atuação do Estado e seus mecanismos jurídicos de sustentação e manutenção de uma cultura herdada do regime escravocrata. Essa postura estatal foi abordada durante todo o processo de análise referente à implementação do sistema de cotas, por se tratar de uma política pública importante relacionada ao compromisso constitucional do Estado.

Ainda nessa mesma seção, abordamos o potencial do poder regulador e emancipatório da educação, como forma de compreender o caminho da efetiva inclusão para a democratização do ensino e, nesse cenário, identificar os objetivos e a importância que a política afirmativa do sistema de cotas, no contexto da Lei nº 12.711/2012, desempenha para o alcance de uma aprendizagem libertadora. Esse momento abarca também a importância do cenário histórico das lutas dos movimentos sociais negros no Brasil, na construção dos processos democráticos para o acesso da população negra nos vários espaços da sociedade, em especial à educação. Dessa forma, trazer esse movimento da norma para o contexto das lutas antirracistas, como também as lutas para o contexto das normas, imprime um registro importante à leitura de que a luta por inclusão social da população negra em todos os espaços da sociedade brasileira, no Estado de Direito, traz como principal característica o enfrentamento ao racismo estrutural.

Na terceira seção, buscamos analisar o cenário crítico da educação jurídica no Brasil. Essa análise consiste em um estudo de como se consolidou a educação jurídica no país, em suas perspectivas elitistas fortemente dogmáticas, sendo elas sobreviventes às críticas e às polêmicas de vários autores, que em geral atribuem ao curso uma trajetória de crises. Para isso, buscamos, em uma perspectiva histórica, estudar a gênese dos cursos de Direito, suas funções e suas expectativas, com ênfase em seus aspectos epistemológicos e metodológicos. Apresentamos ainda uma análise das políticas curriculares dos cursos de Direito e as expectativas relacionadas

às aprendizagens num ambiente acadêmico intercultural, democrático e de diversidade emergente, trazido pelo sistema de cotas étnico-raciais.

E, por fim, a quarta seção foi desenvolvida a partir dos resultados da pesquisa empírica, voltada para a educação jurídica na UFERSA. Buscamos comparar o nível de participação no processo educativo dos estudantes negros e negras, ingressos pelo sistema de reserva de vagas, a partir da percepção dos discentes e docentes do curso de graduação em Direito dessa instituição. As políticas de permanência desses discentes implementadas pela instituição foram estudadas como forma de aferirmos a relação da sua eficiência com a prática da aprendizagem, bem como com o alcance dos objetivos almejados pelo programa da implementação de cotas.

A metodologia consistiu na combinação de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa empírica, cujo estudo de caso teve como recorte institucional a UFERSA. Para a revisão bibliográfica, foi utilizado o método descritivo-analítico. As fontes relacionadas à temática se constituíram de obras literárias de autores e autoras que abordam o tema do racismo, tanto no campo jurídico como em outras áreas das ciências, tais como: Educação, Sociologia e História, além de outras que contribuem no estudo interdisciplinar.

A pesquisa empírica, para a obtenção de narrativas a partir dos estudantes, consistiu na realização de dois grupos focais, direcionados para discentes negros e negras, ingressos pelo sistema de reservas de vagas, bem como para os demais, dos vários períodos do curso de graduação em Direito. Trabalhamos no sentido de assegurar a equidade de gênero com a mesma quantidade de homens e mulheres. Para isso, foram convidados, por semestre, um aluno negro e uma aluna negra, porém deixando em aberto para estudantes não cotistas que quisessem participar do grupo.

Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com docentes do curso, assegurando mais uma vez o mesmo número de mulheres e homens. Nessas entrevistas, definimos como critério para seleção dos docentes a representação das três perspectivas formativas da graduação em Direito, em conformidade com o art. 5º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 05 de 2018, como forma de alcançar os vários níveis de conteúdos e atividades que atendam as referidas perspectivas formativas. Também foi proporcionada a participação de pelo menos dois docentes que tenham assumido a coordenação no curso de graduação em Direito da UFERSA entre o período de 2013.1 a 2023.2, para que pudessemos ter uma visão mais geral da educação jurídica na instituição.

Na pesquisa documental, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito e o Relatório de avaliação dos dez anos de políticas de cotas, elaborado pelos órgãos da Defensoria Pública da União (DPU) em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisadores

Negros (ABPN). Também foram consultados e analisados outros documentos existentes no site do MEC que possibilitaram a análise das diretrizes estabelecidas pelos órgãos daquele Ministério, destacando-se as portarias e resoluções pertinentes ao objeto da pesquisa, em especial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Sistema de Monitoramento de Políticas Étnico-raciais (SIMOPE), este vinculado ao Ministério das Mulheres, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH)⁹.

A necessidade de participação de estudantes negros e negras nos grupos focais se justifica em função do próprio tema da pesquisa, que busca visualizar as transformações da educação jurídica em decorrência da ampliação dos ingressos dos referidos alunos e alunas, o que torna muito importante a percepção desses discentes para o desenvolvimento do presente estudo.

Por se tratar de pesquisa qualitativa, os grupos focais foram formados por sujeitos que compõem o mesmo contexto social e puderam compartilhar suas experiências na vivência da educação jurídica da UFERSA, no cenário de diversidade da instituição. Os instrumentos de coletas (Roteiro de Grupo Focal para os discentes e questionários, disponível no Apêndice C) tiveram o mesmo padrão, motivo pelo qual se justifica uma amostra razoável, no contexto de aproximadamente quatrocentos alunos e alunas na UFERSA.

Os grupos focais foram trabalhados de acordo com Bernardette Gatti (2005) e os resultados das respostas foram associados à análise do PPC de Direito, articulando o diálogo com as reflexões de autores e autoras que orientaram a pesquisa, cujas teorias estão centradas nos estudos decoloniais e pós-coloniais, bem como na pedagogia do oprimido do educador Paulo Freire (2022) e na pedagogia das ausências e das emergências, teoria elaborada por Nilma Lino Gomes (2017), como um aprofundamento da dimensão específica da sociologia das ausências e das emergências e das epistemologias do Sul, teorias formuladas pelo professor e sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2019).

A mobilização do diálogo com as teorias mencionadas buscou compreender como as expectativas de mudanças educacionais no curso de graduação em Direito da UFERSA se

⁹ Durante o desenvolvimento desta pesquisa (2023), em decorrência da reforma administrativa efetivada pelo novo governo eleito em 2022, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), passou a ser denominado Ministério de Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), vinculada ao MMFDH, passou à condição de Ministério da Igualdade Racial (MIR). Mesmo com as alterações realizadas pela reforma, o Sistema de Monitoramento de Políticas Étnico-raciais ainda se encontra vinculado ao MDHC, conforme link disponibilizado no MIR: simope.mdh.gov.br. Disponível em <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas-1/sistema-de-monitoramento-de-politicas-etnico-raciais-2013-simope>. Acesso em: 19 jan. 2023.

encontraram com a superação dos elementos estruturais que construíram o racismo a partir do silenciamento de uma raça e da exclusão social da população negra, especialmente na educação jurídica.

Na conclusão, apontamos que a tradução de um problema social relevante vinculado ao processo da democratização da educação e no campo científico é muito importante para a reflexão e o exercício do Estado e de seus órgãos representativos, bem como da sociedade organizada, com fins de concretização à implementação de políticas públicas inclusivas e de qualidade. Dentre elas, está a promoção da igualdade racial, as cotas étnico-raciais e uma educação antirracista.

2 RACISMO, EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: AS CONQUISTAS PARA A CONSTRUÇÃO EFETIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A POPULAÇÃO NEGRA

Diante de um contexto social profundamente marcado pelo racismo estrutural, este capítulo buscará compreender como o sistema de cotas no ensino superior, instituído pela Lei nº 12.711/2012, impactou o cenário acadêmico a partir da ampliação do ingresso de estudantes negros e negras, indígenas, egressos de escolas públicas e deficientes.

Esses novos sujeitos, beneficiados pelas políticas de cotas, trazem na sua trajetória um processo de exclusão social multidimensional, construído e mantido pelo aprofundamento do racismo que se atualiza e se expressa nas suas mais variadas formas.

Nesse sentido, para trazer uma melhor compreensão dessa mobilização triangular – racismo, educação superior e ações afirmativas –, essas abordagens serão estruturadas em três tópicos. Inicialmente, traremos uma análise das configurações do racismo e suas múltiplas expressões, com um olhar direcionado para a população negra, uma vez que esse segmento social se constitui o sujeito desta pesquisa. Essa primeira análise consiste fundamentalmente em delinear as dinâmicas políticas e religiosas utilizadas pelo colonialismo e os legados da invisibilidade e do silenciamento de uma população, impressos na marginalização epistêmica¹⁰. E, ainda nesse contexto, abordamos como essas práticas, engendradas dentro do Estado brasileiro, se constituíram mecanismos institucionais, determinantes para a manutenção e reprodução do racismo.

Na sequência, buscamos demonstrar, a partir de um estudo sobre o potencial regulador e emancipatório da educação, como a busca por uma prática de aprendizagem libertadora poderá ser capaz de romper com a cultura racista. Essa prática libertadora será pensada a partir das teorias que questionam a universalização do conhecimento, solidificada pelas dinâmicas coloniais nas sociedades do Sul Global. Ou seja, traremos os pressupostos da decolonialidade do saber¹¹, que atua na perspectiva de desconstruir o caminho único das representações

¹⁰ Referimo-nos ao termo “marginalização epistêmica” em conformidade com o diagnóstico delineado por Ninomiya e Mantelli (2021), de como as dinâmicas do eurocentrismo reproduzem, no Direito, a ausência epistemológica de um povo colonizado. De acordo com os autores, os instrumentos de dominação nos territórios colonizados, que não desapareceram com a independência, não são mais compreendidos no sentido histórico e institucional do conceito, mas persistem em silenciar a história e cultura por mecanismos mais atualizados.

¹¹ Alguns autores latino-americanos vêm, desde os anos noventa, desenvolvendo um acervo conceitual sobre a decolonialidade do saber. Essa reflexão continuada propõe um repensar sobre a produção de um

incrustadas no imaginário nacional e construir um conhecimento incluindo os saberes historicamente silenciados e marginalizados na sociedade.

E, por fim, no terceiro momento, abordamos as ações afirmativas como instrumento importante para o enfrentamento ao racismo na educação superior, a partir da inclusão das populações historicamente excluídas. Pontuamos os momentos históricos importantes para a construção das políticas afirmativas, bem como analisamos a atuação do movimento negro como ator político importante no combate ao racismo na sociedade brasileira, com destaque para o tema da educação superior.

Pretendemos com essa abordagem identificar, de um lado, os tipos de exclusão impostos à população negra pelo colonialismo, que tornaram invisíveis sua cultura e seus saberes, tornando-os inexistentes ou condenáveis diante dos padrões culturais eurocêtricos. De outro lado, apontar o papel determinante que as organizações negras desempenharam no resgate desses saberes e valores culturais, pautando sua atuação como meio de enfrentamento à mão do Estado para aferir conquistas importantes para alavancar o processo de inclusão social da população negra¹².

Pretendemos também, na sequência dessa análise, buscar os elementos que justifiquem a tradução dessas conquistas em políticas públicas afirmativas, com ênfase na política de cotas, como uma resposta à discriminação institucionalizada que reproduziu em todas as fases da sociedade a desigualdade social, baseada na superioridade de uma raça sobre outra.

2.1 Configurações do racismo e suas múltiplas expressões: a exclusão da população negra e os mecanismos para a manutenção e reprodução do racismo

Essa primeira abordagem analisa os tipos de exclusão impostos à população negra pelo colonialismo, que tornaram invisíveis sua cultura e seus saberes, tornando-os inexistentes ou condenáveis diante dos padrões culturais eurocêtricos.

conhecimento nascido nas lutas sociais a partir dos saberes locais e traduzidos nos espaços acadêmicos, imprimindo natureza epistemológica ao Sul Global, em detrimento de uma perspectiva meramente geográfica. Entre esses autores, estão o sociólogo Ramón Grosfoguel e o filósofo Nelson Maldonado Torres, ambos de Porto Rico, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez e o sociólogo Aníbal Quijano, além de outros. Esses estudos, chamados de pós-coloniais, trazidos por esses expoentes intelectuais, combinados com a teoria freiriana, suscitaram elementos importantes para o referencial teórico das epistemologias do Sul elaborado pelo sociólogo Boa Ventura de Sousa Santos. O pensamento de Santos traça o imaginário da linha abissal, como forma de descolonização epistêmica, que aponta no sentido de romper com a colonialidade do saber.

¹²Ver mais sobre a importância do movimento negro no resgate dos saberes e culturas da população negra em Gomes (2017).

Partimos da análise das condições de subalternidade de uma população recém-saída do regime de escravidão, que significaram a continuidade da discriminação e da submissão da população negra. Essa condição de exclusão foi se modificando nas mais variadas formas, em consonância com os modelos de sociedade e se adequando aos sistemas. Porém, essa população continua amargando a cultura social do escravagismo (Fernandes, 2021).

Assim, consolidada nas estruturas da sociedade, por dentro das instituições estatais, e projetada nas legislações, a discriminação racial também se sedimentou no sistema jurídico. Em todas as etapas da história, o racismo se manteve camuflado, ora com normas visivelmente excludentes, ora sob o manto do caráter universalista, que na prática não alcançavam as necessidades e interesses dos segmentos invisibilizados.

Essa realidade de sustentação do racismo na sociedade brasileira encontra, na lição de DaMatta (2000), já no período de emancipação política do país, um caráter profundamente hierarquizado, sustentado e envolto numa ideologia de reorientação para se adaptar a um momento em que as estruturas sociais eram ameaçadas com as guerras de independência.

Embora o autor mencionado no parágrafo anterior refira-se à impossibilidade de “demarcar com precisão as origens do credo racial brasileiro” (DaMatta, 2000, p. 68), já traz nessa análise a demarcação de uma primeira adaptação das elites locais, com o objetivo de manter um sistema hierárquico menos rígido do que aquele existente desde o descobrimento. Isso ocorreu porque a busca por uma identidade, como esforço das elites locais para se legitimar no processo de independência, seria na direção de justificar, racionalizar e legitimar diferenças internas, pressupostos formadores de uma ideologia que, na visão de DaMatta, veio na forma da fábula das três raças e no “racismo à brasileira” (DaMatta, 2000, p. 68).

É interessante notar que o período referido por DaMatta, o da independência do Brasil, portanto, em 1822, ainda subscrevia o regime da escravatura nas normas jurídicas editadas sob o domínio da Corte de Lisboa. No entanto, os mecanismos produzidos para a manutenção de uma hierarquia social nos moldes da nova elite nacional, na visão do autor, buscavam um sistema de hierarquia menos rígido, que foi capaz de adiar uma crise que veio se manifestar mais tarde, no período do movimento abolicionista e da Proclamação da República (DaMatta, 2000, p. 69).

Para podermos compreender essa ressignificação iniciada ainda num período de legalização escravocrata, faz-se necessário trazer para esse cenário as circunstâncias de alta mortalidade dos povos escravizados, além das torturas sofridas que estavam amparadas no arcabouço jurídico das ordenações Filipinas e adaptados ao processo da colonização. O Estatuto

jurídico do escravo estava inserido numa legislação que tinha como base a noção de ordem de um mundo visto de maneira naturalmente hierarquizada.

Nesse contexto, o estatuto jurídico do escravo, numa perfeita adequação às necessidades e aos interesses dos escravocratas, foi elaborado com base na negação do reconhecimento da condição de sujeito de direitos para efeitos civis, ao passo que para efeito de persecução penal era considerado responsável, imputável, humano, como descreve Silva Junior (2002, p. 7-8).

Como consequência lógica, as pessoas escravizadas e marcadas pela opressão e destruição de seus corpos, buscaram como estratégias de sobrevivência a resistência em busca da liberdade, como condição necessária ao exercício da dignidade humana. Essa resistência torna-se a marca da luta por uma sociedade justa, que encontra na igualdade seu pressuposto fundamental (Nascimento, 2016).

Como resultado de seus objetivos e em decorrência dessa luta organizada, no período da independência, um número significativo de pessoas libertas da escravidão já se constituía uma realidade. Contudo, ao mesmo tempo, acentuava-se o tráfico no Atlântico, apesar da pressão inglesa direcionada para o fim do tráfico negreiro¹³.

Essa contradição, constata Motta (2022, p. 52), decorre dos vários e distintos interesses que se expressavam no momento da emancipação política: de um lado, uma elite, envolta em um sentimento anticolonialista, que queria “manter os avanços contrários à política mercantilista possibilitados com a vinda da corte portuguesa para o Brasil”; e de outro, os interesses propriamente portugueses, por meio das velhas demandas mercantilistas.

No entanto, essa contradição não estava restrita a um caráter bilateral entre as forças anticolonialistas e as mais conservadoras. É farta a literatura que mostra como pessoas negras, crioulas, mestiças e escravizadas participaram dos processos da guerra da independência (Costa, 1982; Motta, 2022). Esse movimento se constituía em uma terceira força, motivada pelos interesses da sua própria liberdade – uma perspectiva razoável e compatível com um processo de emancipação política.

¹³ Os dados apresentados do denominado “primeiro censo da população do país”, em 28 de junho de 1819, pelo historiador Joaquim Norberto de Souza e Silva, são trazidos por Motta (2022, p. 39) e indicam que, às vésperas da independência no Brasil, existiam 1.107.389 escravizados, o que representava um quarto de uma população com 4.396.132 indivíduos, sendo 2.488.743 os livres e 800.000 os “índios não domesticados”. Afirma Furtado, citado por Motta, que, devido à intensa corrente imigratória de natureza compulsória, ocorrida em meados do Oitocentos, foi atingido o montante máximo em termos da população escravizada radicada no Império do Brasil, algo como 2.000.000 de indivíduos.

É preciso considerar ainda que esse momento – de insatisfação por parte dos colonos com as políticas mercantilistas restritivas da corte portuguesa – deu um espaço mais confortável para o liberalismo. Emília Costa (1982, p. 23) identifica um limite nesse liberalismo, delimitado por uma linha que não incluía os escravizados. Assim se posiciona a autora:

Liberalismo significava nesta fase a liquidação dos laços coloniais. Não se pretendia reformar a estrutura colonial de produção, não se tratava de mudar a estrutura da sociedade: tanto é assim que em todos os movimentos revolucionários se procurou garantir a propriedade escrava.

Dessa forma, embora levasse em conta a importância da participação de tais segmentos no processo da independência, as elites locais não estavam dispostas a arriscar uma rebelião popular. Seus interesses, norteados ainda por uma cultura escravista, nitidamente não coincidia com os interesses populares, motivo pelo qual proporcionaram um protagonismo ao apoio do príncipe D. Pedro I à independência do Brasil em relação à Corte¹⁴.

Esse cenário de delimitação dos lugares ocupados na hierarquia nos remete à constatação de que nossa independência não trouxe transformações sociais mais profundas exatamente por ter sido um movimento de cima para baixo, orquestrada pelos estratos dominantes. Essa reflexão nos faz voltar a DaMatta (2000, p. 68), ao afirmar que a guerra da independência, “foi básica na medida em que apresentou à elite nacional e local a necessidade de criar suas próprias ideologias e mecanismos de racionalização para as diferenças internas do país”. Ou seja, consolidar uma identidade nacional a partir de ideologias construídas para garantir uma hierarquia pacificada – com ausência de conflitos abertos, a exemplo da guerra do Haiti¹⁵ – tornou-se conveniente para a manutenção de um *status quo* pautado num projeto cada vez mais elitista revestido de modernidade.

¹⁴ O apoio do príncipe D. Pedro I à independência do Brasil, simbolizado no famoso “dia do fico”, proporcionou à elite mais tradicional a oportunidade de realização da emancipação política do Brasil sem que fosse necessário recorrer à mobilização das massas. Esse cenário motivou a elite a forjar um protagonismo ao apoio do príncipe regente, como forma de adaptar o momento aos seus interesses. Mais detalhes sobre esse tema, consultar a obra de Emília Viotti da Costa, “Da Monarquia à República: momentos decisivos” (Costa, 1998).

¹⁵ A “Revolução Haitiana” se refere ao processo de independência da colônia francesa de São Domingos – um longo processo iniciado com a Revolução Francesa em 1789, que se estendeu até 1804. Segundo o historiador Washington Nascimento, a rebelião foi “a única feita por africanos na história americana que culminou em uma revolução, destruiu o sistema escravo de plantação e transformou o Haiti no primeiro país negro fora da África” (Nascimento, 2008, p. 126). O movimento influenciou a história do Brasil, seja por intensificar o temor de uma revolta de escravizados por parte dos senhores, seja por inspirar africanos e afro-brasileiros, tornando-se “um modelo político vigoroso, fosse ele rejeitado, manipulado, temido ou admirado” (Nascimento, 2008, p. 137).

É interessante observar que, embora essa população liberta composta por negros, mestiços, crioulas – e até mesmo a escravizada – tenha participado dos processos da emancipação política do Brasil, ela não teve na Constituição de 1824 nada que lhes trouxesse melhores condições de vida e sinalizasse para a sua liberdade.

Precedida por leis que, mesmo de forma restrita, proporcionaram algumas aberturas para a liberdade das pessoas escravizadas, a Lei Áurea¹⁶ declarou extinta a escravidão no Brasil, em meio a instabilidade e tensão social. Essa crise, como afirmou DaMatta (2000, p. 69), foi adiada desde a guerra da independência e se concretizou pela ameaça que representava ao sistema econômico. Tal momento colocou à prova os mecanismos religiosos e jurídicos trazidos da corte desde o chamado “descobrimento”.

No entanto, a maioria dos escravizados, na verdade, já estavam libertos, fosse por carta de alforria (os que sobreviveram aos horrores da escravidão), ou mesmo organizados nos quilombos, através das fugas. Porém, todos os libertos foram atirados à própria sorte, uma vez que a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado e a Igreja (Nascimento, 2016, p. 79).

Nesse contexto, a Lei Áurea, na verdade, atingia um número muito pequeno de escravizados, além de não garantir a nenhum deles uma vida de participação social, ao contrário, o que lhes sobrara era o abandono do Estado e uma cultura social escravocrata. Na prática, significava a continuidade cotidiana de uma discriminação e submissão da população negra aos brancos.

A análise desse contexto encerra um ponto de reflexão sobre a tardia e inacabada abolição formal da escravatura no Brasil, trazida por Fernandes (2021, p. 43), que discorre sobre o fato de que a “desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou no Brasil sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantia que os protegessem na transição para o trabalho livre”. Isso ocorreu num momento em que a economia passava a contar com uma mão de obra remunerada e a liberdade passaria a ser um bem jurídico inerente a todo cidadão.

Nesse sentido, Fernandes (2021, p. 43) identifica que os elementos constitutivos da construção do racismo no Brasil não estão desvinculados de um processo de acumulação

¹⁶ A Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, conhecida como a Lei Áurea, continha apenas dois artigos: “Art. 1º – É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2º – Revogam-se as disposições em contrário” (Brasil, 1888).

primitiva¹⁷ no período da escravidão, nem mesmo das estratégias necessárias aos avanços da economia capitalista, o que, na prática, consolida uma cultura escravagista, mesmo que em outros moldes.

Inclusive, ao se referir à situação dos ex-escravos e aos antigos libertos, Fernandes (2021) expõe o caráter de espoliação extrema e cruel da abolição, uma vez que, onde a produção se encontrava em níveis altos com claras expectativas de crescimento econômico, os negros e as negras, em suas condições precárias, teriam que se submeter à concorrência com os trabalhadores nacionais que formariam uma verdadeira reserva de mercado. Essa concorrência estendia-se ainda aos estrangeiros, mão de obra afeita ao novo momento econômico:

Onde a produção se encontrava em níveis baixos, os quadros da ordem tradicionalista se mantinham intocáveis: como os antigos libertos, os ex-escravos tinham de optar, na quase totalidade, entre a reabsorção no sistema de produção, em condições substancialmente análogas às anteriores, e a degradação de sua situação econômica, incorporando-se à massa de desocupados e de semi ocupados da economia de subsistência do lugar ou de outra região (Fernandes, 2021, p. 67-68).

Dessa forma, o papel que a população negra desempenhou nesse sistema de exploração econômica nas condições de escravizada, bem como o abandono que lhe foi dispensado após a abolição da escravatura pelo próprio Estado, imprimiu-lhe a falta de atributos necessários para o exercício de uma atuação socioeconômica capaz de lhe beneficiar no novo momento da expansão urbana. Ou seja, as sequelas da marca do racismo lhe proporcionaram as desvantagens da qualificação obreira frente aos imigrantes.

É interessante notar, nesse cenário econômico extremamente desfavorável para a população negra, o papel que as instituições públicas assumem e desempenham nesse momento de reorganização do Estado. No período em que o advento pós-abolição se encontra com o momento político da Proclamação da República, as funções institucionais são adequadas sem que a estrutura de hierarquia tenha nenhuma alteração.

Esse quadro decorre da utilização pelo aparelho estatal de mecanismos, tanto jurídicos como institucionais, que reafirmam a negação ao reconhecimento dos sujeitos, antes escravizados, mas agora dentro de um contexto de uma igualdade jurídica. Isso, na prática, significou também a negação da liberdade dos sujeitos aqui referidos.

¹⁷Acumulação primitiva é uma forma de acumulação de riquezas, conceito criado por Karl Marx para explicar a origem do capitalismo. Maiores detalhes sobre o assunto, ver o volume 1 do livro O capital (Marx, 2013).

Em outros campos da vida social, Menezes (2003, p. 20) assinala que, nessa nova formatação, o Estado brasileiro fez inclusive readequações de funções importantes, trazendo para si o que antes era de responsabilidade exclusiva da Igreja, como a emissão de registros civis, casamentos, óbitos, além de outros documentos importantes na inclusão da cidadania.

A autora mencionada no parágrafo anterior observa ainda que os espaços públicos, a exemplo das escolas, passaram a ser leigos. Nesse processo de reorganização do Estado, as funções institucionais passam a ser melhor definidas. Menezes (2003) aponta para as possibilidades que se abrem para a igualdade de diferentes pessoas ligadas a diversas religiões, em decorrência da religião católica não constar mais como a religião oficial.

No entanto, ao passo que se projeta um contexto de igualdade aparente, delineado por Menezes (2003), especialmente no que se refere ao aspecto das religiões, é possível perceber um cenário paradoxal produzido pela elaboração de políticas públicas, para além do racismo religioso.

Um exemplo emblemático desse paradoxo está no primeiro Código Penal Republicano, de 1890. O diploma legal vigente à época criminalizava a conduta da capoeira, da vadiagem, do espiritismo e da mendicância¹⁸. A abertura de possibilidade de igualdade religiosa, a qual se refere Menezes, ficou restrita à religião católica já existente no país e ao protestantismo, religião inerente aos estrangeiros europeus que chegavam ao Brasil¹⁹, em decorrência da política imigratória.

É interessante notar que, nesse cenário, apesar da laicidade do Estado, apenas as religiões cristãs eram exercidas de forma plena. Ou seja, qualquer prática cultural ou religiosa que estivesse fora da lógica dessas religiões, que expressasse elementos vinculados à população afrodescendente, encontrava-se criminalizada no sistema jurídico republicano. Assim, ao longo

¹⁸ Refere-se ao Código Penal de 1890: “dos vadios e capoeiras. Art. 339. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meio de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes: Pena – de prisão celllular por quinze a trinta dias. [...] Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação *capoeiragem*; andar em correria, com armas ou instrumentos, capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incultindo temor de algum mal. Pena – de prisão celllular por dous a seis mezes. Parágrafo unico. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro” (Brasil, 1890).

¹⁹ O Estado se empenhava em investir na imigração de trabalhadores europeus e, ao mesmo tempo, implantava as barreiras para as vindas de negros e asiáticos. Em 1890, após dois anos de formalizado o fim da escravidão no Brasil, a polícia estava autorizada pelo governo a impedir o desembarque dos negros e africanos em todos os portos brasileiros, enquanto era estimulada a imigração da mão de obra europeia pelo recém-instaurado governo republicano. Para ver mais sobre a política imigratória, ver Soares Filho (2010) e Nascimento (2016).

da história, os mecanismos estatais utilizados na criminalização dessas práticas culturais criaram, por meio condenatório, o apagamento, a invisibilidade e a inexistência de seus valores e saberes.

Adentrando em outra seara, referindo-se ao índice de analfabetismo da população ainda no ano de 1881, Menezes (2003) registra que, ao declarar que os analfabetos não votavam, o Estado brasileiro deixava fora da condição de eleitor 83% da população brasileira. Essa situação, no entanto, se consolida na Constituição de 1891, proclamada três anos após a libertação formal da escravidão. Apesar de ampliar os direitos civis e políticos²⁰, ao mesmo tempo, mantém-se uma população recém-saída da escravidão à margem dos processos de decisão, ao impor a alfabetização como requisito para exercer o direito de voto²¹. Portanto, sem o direito do exercício de sua cidadania ativa, expondo claramente os reflexos da herança da legislação colonial, segue-se o rito das políticas excludentes para a população analfabeta, que se constituía, em sua maioria, pelos libertos recém-saídos do regime de escravização.

Nesse cenário, é importante registrar que se tratava de um segmento populacional que já entrava em um novo ciclo social, trazendo em si o analfabetismo e, conseqüentemente, a desqualificação diante de um novo mundo de trabalho, pois, naquele momento, a cana-de-açúcar – seu principal trabalho – era desbancada pela cultura do café²².

Essa contradição prossegue no rito da história na Constituição de 1934 (Poletti, 2012, p. 130), promulgada por um colegiado popular – uma assembleia constituinte –, que, num aparente avanço, consignou o repúdio à discriminação racial. Porém, ao mesmo tempo, autorizou o ensino da eugenia²³, bem como fixou restrições étnicas quando da seleção de

²⁰ “Art. 72. § 2º - Todos são iguais perante a lei. A República não admite privilégio de nascimento, desconhece foros de nobreza, extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliários e de conselho” (Baleeiro, 2005, p. 81).

²¹ “Art. 70. § 2º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 1º Os mendigos. 2º Os analfabetos [...]” (Baleeiro, 2005, p. 80-81).

²² O fluxo migratório dos europeus para o Brasil, incentivado pelo próprio Estado brasileiro, especialmente dos italianos, além de outras nacionalidades como espanhóis e portugueses, para o cultivo de terras, relegou a população negra a um novo tipo de prisão social, uma vez que aos europeus foram proporcionadas melhores condições de trabalho remunerado. Ou seja, o Estado brasileiro da cafeicultura e da criação de gado (Café com Leite) preferiu “acolher” os novos imigrantes a tratar da “questão social” que a Lei Áurea trouxe. Essa situação foi aprofundada e mantida com as teorias do darwinismo social e eugenia que plantavam ideias de que negros e mestiços não trariam progresso ao país. Ver mais detalhes em Fernandes (2021).

²³ Segundo Silva Júnior (2002), é a ideologia formulada em 1908 pelo inglês Francisco Dalton que preconiza a ideia de pureza racial em contraposição à alegada degeneração decorrente de cruzamentos raciais. Essa ideologia foi defendida aqui no Brasil, segundo Soares Filho (2010), nas décadas de 1930 e 1940. De acordo com o autor, essa teoria eugenista é assimilada por uma parcela significativa da intelectualidade, acreditando que a “humanidade só poderia realmente progredir se fosse incentivada a

imigrantes²⁴. Dessa forma, os mecanismos elaborados na própria legislação tratavam de manter os negros e negras ainda “escravizados” ao aprisionamento social, embora, do ponto de vista ético-jurídico republicano vigente, nada o impedisse de se inserir no contexto competitivo socioeconômico. Na prática, a população recém-saída da escravidão seguiu sem os mecanismos necessários para ter o acesso aos benefícios diretos da democracia.

Ainda bebendo na fonte de Menezes (2003, p. 21), observa-se que “na ausência de uma aristocracia ou família imperial e de um sistema escravocrata, o que entrava em cena eram as cartas que determinariam os destinos do país”, ou seja, os partícipes da cidadania ativa. A autora, acertadamente, chama a atenção para o fato de que, embora não houvesse uma constituição do império que se referisse à instituição da escravidão, na prática, era consolidado um legado deixado pela herança da legislação colonial, constituindo-se uma nova categoria dos “libertos”, que tinham um status legal e formal diverso do homem livre.

Essa desigualdade racial, cada vez mais, ampliou-se no formato institucional a partir da adoção formal pelo Estado republicano, por meio do incentivo à imigração exclusiva do branco europeu, que tinha o objetivo claro de civilizar os costumes. Na concepção de Soares Filho (2010, p. 80), essas leis consistiam em um processo de “embranquecimento” da população para remediar os danos de séculos causados à escravidão dos africanos, denominadas pelo autor de “leis racistas adotadas pelo Estado pós-abolicionista”.

As concepções ideológicas de inferioridade da população negra e mestiça, acentuadas nos debates, inclusive justificadas em teorias ditas científicas que embasavam o racismo arianista, reforçavam como legítimos os atos institucionais, tendo uma influência muito forte nos vários setores da sociedade e orientando as políticas de Estado. Isso ocorreu a partir da mobilização teórica em torno do chamado racismo científico²⁵, recebido no Brasil

procriação entre os integrantes de raças superiores” (Soares Filho, 2010, p. 58), cujo símbolo máximo eram os povos arianos de origem europeia.

²⁴ “Art. 113. [...] 1. Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéas políticas” (Poletti, 2012, p. 130).

“Art. 121. [...] § 6º A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração ethnica e capacidade physica e civil do imigrante [...]” (Poletti, 2012, p. 135).

“Art. 138. Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] b) estimular a educação eugênica; [...]” (Poletti, 2012, p. 136).

²⁵ A ideologia do racismo científico, que preconizava a superioridade racial dos brancos, foi uma corrente extremamente influente em diversas áreas das ciências sociais no Brasil, como a Antropologia, a Sociologia, a Geografia, a Psicologia ou o Direito, entre fins do século XIX e a Segunda Guerra Mundial, aproximadamente. Foi introduzida no Brasil ainda durante o Império, em fins do século XIX. Dentre os principais elaboradores dessa corrente de pensamento, encontrava-se, notadamente, Arthur de Gobineau. O sociólogo francês, amigo pessoal do imperador Dom Pedro II, exerceria influência

principalmente pelas obras de Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues²⁶, que obtiveram enorme repercussão nos meios acadêmicos e políticos²⁷. Assim, no caso brasileiro, a população negra, na prática, não conseguia ascender, apesar das condições jurídicas lhe proporcionarem uma pretensa igualdade social.

Na lição de Nascimento (2016, p. 85), a política imigratória, que adquiriu muita aceitação a partir dessas teorias racistas, era de limitar, de qualquer maneira, o crescimento da população negra. É o que o autor denomina de política de “embranquecimento da população”, processo defendido pelos intelectuais eugenistas. Nascimento cita o político e historiador João Pandiá Calógeras, ao declarar que:

A mancha negra tende a desaparecer num tempo relativamente curto em virtude do influxo da imigração branca em que a herança de Cam se dissolve. Roosevelt tinha observado com exatidão que o futuro nos reserva uma grande alegria: a feliz solução de um problema inçado de tremendos, mortais, problemas – os problemas de um possível conflito entre as duas raças. (Calógeras *apud* Nascimento, 2016, p. 86).

Esse processo de exclusão social, contínuo e protagonizado pela população negra no período imediatamente pós-abolição, sob o controle do Estado, reflete uma máquina estatal já inserida nos moldes do liberalismo. Ou seja, embora “libertos”, formalmente protegidos, os negros representam também um incômodo na lógica liberal. Na lição de Mbembe (2022, p. 147), assenta-se em um jogo que traz consigo “a liberdade, a segurança e a proteção contra a onipresença da ameaça, do risco e do perigo”.

O perigo que Mbembe (2022) se refere diz respeito ao escravizado negro, pois, para o autor, esse “perigo pode decorrer do descompasso na mecânica dos interesses dos diversos componentes da comunidade política (2022, p. 147)”. Dessa forma, a cultura do medo, direcionada para o perigo racial, se constitui, para o correlato psicológico, ferramenta

determinante no pensamento social brasileiro, ainda mais após o breve período em que assumiu a embaixada francesa no Rio de Janeiro (1868-1870). Ver mais em Chadarevian (2015).

²⁶ As obras de Nina Rodrigues que mais se destacaram e que imprimiam à inferioridade da pessoa negra um caráter científico são: “Os africanos no Brasil” e “O animismo fetichista dos negros baianos”. Ver mais detalhes em Terra (2014).

²⁷ Os autores que mais se destacaram no período tiveram suas obras inspiradas no racismo vindo da Europa, que, na concepção de DaMatta (2000, p. 68), aparece de forma acabada “como um instrumento do imperialismo”, bem como para justificar a supremacia da Europa ocidental sobre o mundo. Ver mais em Roberto DaMatta (2000). São autores que defendiam a perspectiva do desaparecimento da raça negra no Brasil: Silvio Romero, Nina Rodrigues, Arthur Neiva, Oliveira Viana, João Batista de Lacerda, além de outros. Ver mais em Nascimento (2016).

fundamental no controle interno. O autor ainda assinala que, historicamente, o escravizado negro foi seu canal.

Assim, as mais variadas expressões do racismo, produzidas e monitoradas pelo poder de controle do Estado²⁸, foram se adaptando aos períodos econômicos desde o pré-capitalismo até os dias atuais, sob as mantas das forças neoconservadoras.

É curioso notar o processo sincronizado pelo qual essas políticas foram fortalecidas, por vias constitucionais. Embora as constituições brasileiras, como expressão suprema do Estado, tenham, historicamente, declarado o princípio da igualdade, aos seus textos foram acrescidas cláusulas excludentes para a população negra.

Dessa forma, é possível afirmar que a discriminação e a exclusão da população negra no Brasil tiveram uma participação importante do Estado, que as legitimava. A partir dos espaços institucionais, um sistema jurídico era engendrado com respaldo em uma aparente igualdade, que não se sustentava, em decorrência do estado de escravização ainda presente no imaginário da sociedade, que se adaptava a um novo sistema econômico. Desse modo, perpetuava-se uma cultura escravagista e a consolidação da superioridade de uma raça sobre a outra.

Outra mentalidade surgida nesse período se constitui temática importante a ser considerada no processo de reprodução do racismo, por sua ampla repercussão no imaginário social: o mito da democracia racial. Esse momento, apesar de se distanciar da forma como os intelectuais eugenistas tratavam a inferioridade da população negra, traz uma novidade, que é o modo simpático e camuflado de perpetuar o racismo, de forma romanceada e, conseqüentemente, negando-lhe o caráter cruel, requerendo uma reflexão mais específica.

Essa realidade de negação, reconstruída numa imbricação entre o Estado e a academia, reflete historicamente na sociedade brasileira uma naturalização da condição racial como sinônimo de incapacidade e não como reconhecimento de uma posição de desigualdade em decorrência da cor. O discurso da democracia racial²⁹ aparece nesse cenário a partir dessa

²⁸ Foucault faz uma análise sobre a mudança de concepção da soberania a partir do controle do Estado, sobretudo a partir do século XIX, sobre a vida das pessoas. Trata-se da transmutação do poder de matar para o poder de fazer viver para deixar morrer, o que o autor chama de “biopoder”. Nessa linha de pensamento, o autor traz a importância de trazer o racismo para o centro desse exercício, como forma de fragmentação, a partir da classificação e hierarquia das raças. Para uma leitura mais detalhada, ver Foucault (2014) e Mbembe (2016).

²⁹ A ideologia da democracia racial, propagada nas décadas iniciais do século XIX, teve na obra Casa-grande & Senzala, do sociólogo Gilberto Freyre (1933), sua mais marcante expressão. A partir de uma pesquisa etnográfica, o autor preconiza uma harmonia entre as raças que existiria no Brasil. Entretanto, a obra tem sofrido duras críticas de vários autores no sentido de que, apesar de representar a brasilidade

convivência aparentemente sem conflitos onde o preconceito e a discriminação racial são camuflados.

Elevado ao nível científico, o referido discurso faz um contraponto da situação brasileira à situação conflituosa dos Estados Unidos para sistematizar uma convivência de equilíbrio antagônico entre negros e brancos. Não fosse um Brasil real onde a situação social da população negra, cotidianamente, os afastava dos seus direitos mais básicos, essa elaboração romanceada trazida ao leitor com detalhes de traços poéticos e de sonhos se constituiria a verdade completa e sonhada que Freyre (2006, p. 376-377, grifo nosso) descrevia:

A força, ou antes, a potencialidade da cultura brasileira parece-nos residir toda na riqueza de antagonismos equilibrados. Não que no brasileiro subsistam, como no anglo-americano, duas metades inimigas: a branca e a preta; o ex-senhor e o ex-escravo. De modo nenhum. Somos duas metades **confraternizantes** que se veem mutuamente enriquecendo de valores e experiências diversas; quando nos completarmos num todo, não será o sacrifício de um elemento ao outro.

Assim, a realidade vivida pelo racismo nos Estados Unidos, de segregação oficializada, serviu de embasamento para uma negação do racismo no Brasil. Nesse ponto, recorremos mais uma vez à lição de DaMatta (2000, p. 77), quando afirma que “naquele país a combinação do homem negro era muito mais rara e foi consequência de uma guerra civil”. Diferentemente, aqui no Brasil, as readequações ideológicas da elite envolveram estratégias para evitar um conflito dessa natureza, o que permitiu uma relação aparentemente harmoniosa entre as raças.

Nesse sentido, Fernandes (2021, p. 97) afirma que não foram formadas barreiras que visassem impedir a ascensão do ‘negro’, nem se tomaram medidas para conjurar os riscos que a competição desse elemento racial pudesse acarretar para o “branco”. No entanto, prossegue o autor, foi a omissão do branco em detrimento de sua ação que proporcionou a perpetuação do *status quo*, inclusive para que se mantivesse de forma “pacífica”. Esse cenário, aparentemente pacífico, ainda na visão do autor, “contribuiu para que não se esboçasse nenhuma modalidade de resistência aberta, consciente e organizada, que colocasse negros, brancos e mulatos em posições antagônicas e de luta” (Fernandes, 2021, p. 327).

e a cultura da pessoa negra, a visão aparece de forma romanceada no que se refere à situação antagônica entre senhores e escravizados, que só serviu para camuflar o passado escravocrata, marcado pelo sangue retinto que persiste em continuar presente. Para uma melhor compreensão sobre o tema da democracia racial, ver Fernandes (2021).

Esse contexto analisado por Fernandes (2021) permite a identificação da miscigenação como principal elemento da democratização racial. Os intelectuais afeitos a essa teoria, que tinham na sua referência maior o autor Gilberto Freyre, imprimem no meio do caminho uma negação da existência do racismo. A falta de acesso aos direitos fundamentais da população negra é ofuscada para dar lugar a um Brasil “enriquecido” por uma ilusória diversidade racial e convivência harmônica possibilitada pela miscigenação.

Diluída num contexto de exaltação à miscigenação como elemento fundamental para demonstrar ao mundo um país sem racismo, a falta de acesso aos direitos sociais e econômicos dos negros e negras foi passando despercebida, permitindo o silenciamento das condições de exclusão dessa população por meio de sua ausência nos principais espaços sociais. Os elementos culturais inerentes à multirracialidade, já silenciados como consequência de um enquadramento jurídico restritivo, controlado pelo Estado, agora se perdiam num cenário universalista.

Nesse contexto, com a consolidação de uma ideologia que vendia para o mundo a existência da democracia racial no Brasil, sem, contudo, considerar todas as questões de fundo estrutural que pautavam a desigualdade racial, Fernandes (2021) rompe com essa visão, a qual favorece uma visão romântica de uma situação que trazia toda a herança cultural do sistema escravocrata, denominando-a de “mito da democracia racial”. Essa teoria permeia até hoje no imaginário popular, servindo, circunstancialmente, como uma forma de negação do racismo, imposto ao longo da história e se projetando nos piores índices de exclusão social à população negra.

Construída em múltiplas frentes, principalmente entre o Estado e a academia, em momentos importantes para a consolidação do racismo, tanto no período do racismo científico, ainda em fins do século XIX, como quando foi difundido o mito da democracia racial, essa imbricação certamente contribuiu no aprofundamento das raízes de um racismo que vem se adaptando em todos os sistemas sociais. Em que pese a cotidiana luta e resistência do movimento negro até os dias atuais, mesmo com as vitórias e conquistas alcançadas no percurso dessas lutas, especialmente a partir do momento da redemocratização no Brasil nos anos 1980, muito ainda tem que se percorrer para a desconstrução do racismo que se criou e cresceu por dentro da estrutura social.

É um racismo que se expressa em todas as áreas sociais, enraizado e naturalizado nas estruturas da sociedade. Ainda muito influenciada pelo mito da democracia racial, podemos observar a negação do racismo mesmo nas pessoas ditas bem-intencionadas, quando declaram não ver diferença entre negros e brancos. Essas declarações, muitas vezes de forma ingênua,

não consideram que o racismo faz parte de um sistema internalizado, aprofundado pela definição econômica do lugar que a pessoa negra se encontra, motivo pelo qual sua condição de inferioridade é projetada em todas as outras áreas, como a falta de acesso aos seus direitos mais básicos, a exemplo da educação, da saúde, da alimentação adequada, da moradia, além de outros.

Essa complexidade, que guarda nas relações os conflitos raciais em todas as estruturas da sociedade, é analisada por Almeida (2021) como um fenômeno constituído nas dimensões políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Não se trata assim, na visão do autor, de “uma patologia social e nem um desarranjo institucional. **O racismo é estrutural**” (Almeida, 2021, p. 50, grifo nosso).

Esses indicadores dos elementos estruturadores do racismo, na lição de Almeida (2021), tem o racismo como elemento ideológico importante vinculado à estrutura capitalista, cuja reprodução se processa, principalmente, pela agregação de mecanismos do Estado para manter a ordem estabelecida. Assim, ao se estruturar por dentro das instituições, o racismo tornou-se um processo ideológico, à medida que os mecanismos indispensáveis à sua manutenção compreendem os elementos necessários para racializar pessoas dentro de um contexto da estrutura social. Apontando a materialização do racismo como ideologia e detalhando os mecanismos consistentes de reprodução, Almeida assim se posiciona:

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e **pelo sistema educacional**. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações (Almeida, 2021, p. 65, grifo nosso).

Considerando o Estado como uma das partes da sociedade que se materializa pelas instituições, Almeida ainda parte da premissa de que o racismo estrutural, pela sua dinâmica estabelecida no seio da sociedade, é transportado para as instituições, assumindo conseqüentemente um viés institucional. Isso, porque, na condição de mediadoras dos conflitos sociais e por se constituírem espaços de materialização do Estado, as instituições caminham de mãos dadas com um projeto político e de condições socioeconômicas específicas (Almeida, 2021).

Assim, é possível afirmar que o racismo estrutural tem bases sólidas econômicas, cultural e históricas que se mantiveram e se mantêm pela postura política e ideológica de

peessoas, das instituições estatais e da sociedade civil. Por meio disso, houve o silenciamento da realidade de um povo marginalizado, que não tinha lugar dentro da institucionalidade, cujas políticas, de caráter universal, não o contemplava.

Nesse cenário histórico, o acesso à educação, a nosso ver, se constitui o principal desafio para a desconstrução de um racismo sustentado nas estruturas sociais, bem como na institucionalidade, pela invisibilidade e marginalização da população negra. Note-se que a educação formal passou pela história como instrumento regulador em uma sociedade marcada pela desigualdade racial, o que em muito contribuiu com a reprodução do racismo. No entanto, a proposta de desconstrução dessa lógica opressora passa por uma educação emancipadora, que considere as vozes e os saberes de uma população que historicamente se manteve silenciada e em um lugar de subalternidade.

2.2 O potencial regulador e emancipador da educação: a decolonialidade do saber como prática libertadora

Ao iniciar este tópico, entendemos necessário nos referir à educação como instrumento importante no processo de libertação do homem e da mulher. Pressupomos ainda que a busca por essa liberdade implica a ruptura do silenciamento dos saberes, gerado pela invisibilidade dos segmentos vulnerabilizados. Consideramos que

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (Freire, 2022, p. 108).

Nesse sentido, partimos da premissa que, no campo da educação, as narrativas baseadas nos valores europeus foram reproduzidas, entre outros instrumentos de negação do racismo, por um currículo esvaziado da história narrada pela perspectiva dos povos colonizados, em especial o povo negro.

A despeito dessa ausência histórica a que nos referimos sobre os currículos, quando ocupam uma presença no processo de aprendizagem, as pessoas negras são localizadas no próprio material didático representando o subalterno (na condição histórica de escravizados) ou significando uma “fantasia” desconstituída de valores (Saci Pererê, além de outros). É como se não existissem na condição de sujeitos sociais. Isso é facilmente percebido por meio das

bibliografias indicadas, em que seus corpos e valores repercutem negativamente, apresentados de formas exóticas ou folclorizada, influenciando significativamente o imaginário popular (Gomes, 2017).

Nesse contexto, para uma análise sobre o potencial regulador e emancipador da educação, pretendemos desenvolver a compreensão sobre quais são os valores e os saberes que estão inseridos e mobilizados no âmbito do processo de aprendizagem, bem como aqueles que têm sido desconsiderados e silenciados. Cabe ainda questionar como esse processo é tensionado para a inserção desses saberes nas políticas institucionais da educação, a partir da mobilização dos sujeitos que os trazem das suas vivências e da sua história.

Para isso, levamos em conta que a análise a ser desenvolvida deve se manter em alinhamento com os sujeitos da pesquisa, o que nos impulsiona a identificar os elementos e os pressupostos incorporados ao poder regulatório, que não alcançam, por si só, os conteúdos silenciados nos currículos. Consequentemente, tais conteúdos não são contemplados nos processos de aprendizagens, por uma racionalidade baseada na influência colonizadora, desde a elaboração das políticas curriculares até os processos de avaliação enquanto mecanismos de controle.

Trazemos, ainda, algumas categorias importantes relacionadas aos estudos pós-colonialistas, que refletem a prática da colonialidade³⁰ e seus mecanismos de opressão e exclusão da população negra no campo educacional. O racismo epistêmico, consolidado por esses mecanismos, constituiu-se fenômeno importante para a manutenção do silenciamento da cultura e dos valores da população negra.

Em contraposição, no campo do potencial emancipatório, abordamos o estudo da decolonialidade em diálogo com as epistemologias do Sul³¹, como forma de romper com o

³⁰ Optamos por trabalhar o conceito de colonialidade formulado por Quijano (2005), cujos elementos são articulados com a perspectiva eurocêntrica adotada pelos grupos dominantes como própria, levada à estrutura de poder organizada em torno das relações raciais. Por esse modelo europeu imposto, o autor apresenta uma forma de labirinto em que nos encontramos, que se mostra com uma falsa homogeneidade de mundo, pois a heterogeneidade que integra um sistema-mundo capitalista é rejeitada e desconsiderada no processo de conhecimento, monopolizado pelos valores europeus. Mais detalhes sobre a colonialidade do poder e do ser, com repercussões profundas na colonialidade do conhecimento, ver Quijano (2005).

³¹ Elegemos as epistemologias do Sul porque sua construção aborda dois pontos importantes para o debate pretendido nesta pesquisa: primeiro, o encontro dos caminhos epistemológicos propostos por Boa Ventura dos Santos com as teorias freirianas, por pressionar os critérios dominantes do conhecimento válido na ciência moderna e buscar a representação do mundo a partir do reconhecimento de outros saberes “não existentes” pelas chamadas epistemologias do Norte Global; segundo, pela capacidade dessas epistemologias do Sul de promover o conhecimento coletivo como libertador de uma população silenciada historicamente. Mais detalhes sobre os demais pressupostos dessa teoria ver Santos (2019) e Gomes (2017).

monopólio epistemológico do Norte Global. E, nesse contexto analítico, recorreremos aos pressupostos que fundamentam o procedimento teórico da pedagogia das ausências, desenvolvida por Nilma Lino Gomes, que traz as várias formas de saberes como elementos importantes no processo de emancipação social, bem como às teorias freirianas e seus pressupostos da libertação do indivíduo, esta forjada no processo emancipatório da educação.

Dessa forma, a abordagem crítica dessa temática considerou a necessidade de questionar a atuação do poder regulatório nos limites de uma aprendizagem baseada na monoculturalidade, imposta pelo legado vivo do colonialismo. Esse legado foi articulado pelas “estruturas de poder e saber, estabelecidas sobre raça e gênero, integradas as ordens sociais dos princípios do século XXI” (Santos, 2022, p. 22).

Por se constituir a educação um direito social, conquistado a duras penas pelas mais variadas organizações da sociedade, nos inspiramos em Nilma Lino Gomes (2017) para refletir sobre a tensão estabelecida entre a regulação e a emancipação. Trazemos, nesse contexto, a partir dos elementos emancipatórios que trazem para a educação um campo dinâmico nessa tensão, reflexões sobre a realidade construída no Brasil pelas relações raciais, como legado da colonização, repassado e consolidado ao longo da história.

Não obstante o longo percurso histórico de invisibilidade e subalternidade vivida pelos negros e negras no Brasil, a pesquisadora acima mencionada também apresenta a educação como um campo flexível, que se configura no tempo como um espaço-tempo inquieto, que, ao mesmo tempo, se apresenta como indagador e indagado pelos mais diversos coletivos sociais (Gomes, 2017). Assim se posiciona a autora:

Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupo étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escolas de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social de jovens e adultos, diferentes e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (Gomes, 2017, p. 25).

Isso ocorre porque essa dinâmica de apagamento dos saberes dos povos colonizados, em especial na América latina, produz uma construção epistemológica hegemônica pelos autores e autoras chamados do mundo do Norte Global. Essas epistemologias, por consequência, trazem uma concepção material da igualdade baseada na dimensão da modernidade eurocêntrica. Essa ideia liberal de que todos são iguais, empiricamente, como afirma (Santos, 2022, p. 55), não se sustenta, uma vez que alguns são ricos e outros são pobres.

No entanto, esse resultado empírico, ainda segundo o autor, mesmo assim, “não refuta o fato de que, no nível abstrato, todos os seres humanos são iguais”.

A educação, tanto no âmbito básico como universitário, tem desempenhado um papel importante nesse contexto social. Para reforçar essa ideia, destacamos o estudo do impacto das ciências humanas na educação, trazido por Laville e Dionne (1999), ao afirmarem que “a educação é o principal instrumento do qual as sociedades se servem para se manter e se reproduzir”. A perspectiva trazida pelos autores referente à educação diz respeito ao importante papel que a história desempenha para sugerir aos indivíduos e às sociedades a sua identidade. Esses autores destacam ainda a direção central que os poderes públicos assumem utilizando a educação como vetor de orientação:

Sabe-se o quanto a história tem um importante papel para sugerir aos indivíduos, às sociedades, sua identidade. Os poderes públicos sabem-no melhor que ninguém, e a atualidade frequentemente os testemunha. Desse modo, aqui está nosso exemplo: os que seguem a atualidade puderam constatar que uma das primeiras decisões tomadas pelos ex países do leste, após o abandono do comunismo, foi a de reescrever a história; e até, como na Rússia, de suspender completamente seu ensino nas escolas, durante um ano ou dois, enquanto os novos programas e manuais eram esperados. E que se havia decidido inculcar nos cidadãos uma diferente visão do mundo, da sociedade, da nação. Tais medidas não são excepcionais (Laville; Dionne, 1999, p. 58).

As tratativas utilizadas pelos poderes públicos, exemplificadas pelos autores acima mencionados, no sentido de reescrever a história por meio da suspensão periódica do ensino nas escolas, muito nos diz sobre a força exercida pelo poder regulatório sobre o impacto da concepção de sociedade que se quer definir. Ainda nessa seara, essas ações apontam a importância que a educação exerce na construção de visão de mundo dos educandos e das educandas, bem como na identidade dos sujeitos sociais.

Diante desse enredo, o que se precisa atentar é que a orientação de uma pesquisa nesse contexto considera os sujeitos já incluídos no processo educacional, que irão compor os objetos de estudo³². No que se refere aos sujeitos focalizados nesta pesquisa, tratamos também de uma exclusão, cuja inexistência parte de seus corpos e se materializa também na supressão de seus valores e saberes, com repercussões importantes para a sua identidade.

³² As citações trazidas dos autores Laville e Dionne (1999) não tratam de um estudo sobre a educação, mas sobre metodologia de pesquisa. No entanto, por se tratar de cuidar de uma pesquisa, entendemos adequadas para contextualizar a população negra fora do contexto escolar e, portanto, sem oportunidades de sequer se tornarem sujeitos de estudos.

Em alinhamento com a posição de Ferreira (2019) e tendo em vista o caráter emancipador que a educação proporciona aos cidadãos e cidadãs, é conveniente registrar que, no campo educacional, o distanciamento que a população negra experienciou é especialmente perverso. Isso, porque, à medida que lhe foi negado o acesso à educação, essa população foi impedida de oportunizar a transformação de sua realidade em todas as outras áreas da sociedade.

Diante do exposto, torna-se importante destacar o fato de que, sob a égide da miscigenação e fortemente influenciada pelo “mito da democracia racial”, a educação foi determinante na consolidação da exclusão da população negra dos espaços sociais. Essa atuação se efetivou em duas frentes: de um lado, pela ação, materializada na racionalização da opressão e da construção teórica nas universidades, em especial nas faculdades de Direito³³ (Rabelo; Sposato, 2021); por outro lado, pela omissão, constituindo-se um pressuposto importante à medida que a ausência das pessoas negras nas escolas e nas universidades retrata uma exclusão, que tem como consequência uma submissão social, em decorrência da ausência de instrução escolar.

Na lição de Danilo Rabelo e Karyna Sposato (2021), esse quadro de exclusão ainda alimenta a concepção de uma superioridade dos trabalhos intelectuais, que não são passíveis de serem exercidos por negros e negras, em detrimento daqueles manuais e práticas esportivas. Já a construção teórica nas universidades, a qual nos referimos como mecanismo importante no processo de embranquecimento, desencadeado no pós-abolição, carrega na sequência uma invisibilidade aparente que se dá pelas vias do mito da democracia racial. Esse caminho, de narrativa extremamente conservadora, transfigurada de discurso democrático, trata de uma falsa igualdade, à medida que se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças (Gomes, 2017, p. 51).

Ainda recorrendo à lição de Nilma Lino Gomes (2017), esse discurso aparentemente democrático invisibiliza, pela inferiorização contida no ato de naturalizar, a subalternidade a que essa população é submetida. Assim se posiciona a autora:

³³ Sem desconsiderar a perspectiva de exclusão racial nos demais espaços acadêmicos, nos referimos às faculdades de Direito como uma das principais aliadas à estruturação do racismo, tendo em vista a robusta contribuição dos intelectuais com as chamadas “teorias científicas da dita inferioridade biológica da população negra”, do estudo da eugenia, alçada à norma constitucional (Poletti, 2012, art. 138, alínea b) e suas influências diretas nas políticas governamentais, a exemplo da Lei de Terras. Detalhes sobre esses temas poderão ser consultados nas obras de Abdias Nascimento (2016) e de Florestan Fernandes (2021).

Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneizadora e inferiorizante, vista como “cadinho racial”, como forma “híbrida” de cultura, como “fusão racial”, que acaba por cristalizar, naturalizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e a sua história (Gomes, 2017, p. 51).

Nessa perspectiva, a hierarquização social pela lógica das raças, transportada para a educação em todos os níveis, teve como principal característica a tentativa de apagamento e exclusão, por meio do silenciamento, ofuscando a participação explícita do povo negro na construção do Brasil (Rabelo; Sposato, 2021). Dessa forma, igualmente são silenciados os currículos no que se refere às vozes, às imagens e aos saberes do povo negro. O desprezo à existência desses sujeitos, em especial no aspecto cultural como produtores de diferentes saberes, no campo da educação, é tratado por Santos (2019) como “a morte do conhecimento e dos sujeitos que o produzem”, cuja tradução em uma palavra significa *epistemicídio*.

Nesse sentido, o pesquisador acima mencionado refere-se ao pensamento abissal³⁴, cuja premissa consiste na impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Ou seja, para além desse lado da linha, há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética como destaca Gomes (2017). A autora prossegue a análise sobre a inexistência dos sujeitos, apoiada em Santos, ao afirmar que:

De acordo com Santos (2004), não há uma única maneira de não existir, uma vez que são várias as lógicas e os processos por meio dos quais a razão metonímica (obsessão pela totalidade, lógica dicotômica) produz a não existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível (Gomes, 2017, p. 41).

Incorporamos, nesse cenário, importantes referências que Mariléia Cruz (2005) menciona em estudo sobre a história da educação brasileira. A autora registra a existência de escolas não formais para negros e negras desde o período escravocrata³⁵. No entanto, esses

³⁴ Inspirado em Frantz Fanon, Boaventura dos Santos detalha a linha abissal como a demarcação que separa a metropolitanidade da colonialidade e o tipo de exclusão que ela cria. A linha abissal cria a zona do “não ser”, transforma a “coisa” em colonialidade. Apenas um lado da linha (o da metropolitanidade) produz o conhecimento válido. Ver Santos (2019) em “O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul”.

³⁵ A autora, na pesquisa sobre a história da educação brasileira, seleciona vivências importantes no campo da educação (não formal) para a população negra, que não tinha acesso à educação formal, a partir da educação dos quilombos, da criação de escolas alternativas, das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros, sistematizando todo o processo de conquista da alfabetização por esses grupos excluídos. Para mais detalhes, ver “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”, de Mariléia dos Santos Cruz (2005).

registros, embora tenham sido muito importantes para a intervenção de pessoas negras na sociedade nos primeiros anos da República, denunciam a inexistência desses componentes históricos no processo educacional,

Há cerca de 43 anos a história da educação brasileira tem seu espaço no currículo de formação do educador como uma disciplina específica. Porém, observando-se a bibliografia nesta área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas (Cruz, 2005, p. 21).

Nesse enredo, a ausência de um diálogo pluralista se insere nesse contexto por uma racionalidade. Isso, porque o silenciamento das demais expressões de saberes de um povo historicamente excluído contribui, principalmente, com o enquadramento dos indivíduos em um sistema-mundo capitalista, delimitando-os em seus lugares de subalternidade.

Nessa análise, a ciência moderna percorre um caminho único para solidificação das narrativas históricas. Não recorrer às fontes históricas para submetê-las a estudos importantes – capazes de dizer mais sobre a história de construção de valores e saberes por parte dos afro-brasileiros, bem como de outras etnias e povos como a dos indígenas, por exemplo – é, na visão de Cruz, “um dos aspectos que fazem pensar que alguns povos sejam mais sujeitos históricos que outros, dando a estranha impressão de haver povos sem história” (Cruz, 2005, p. 23).

O fenômeno do racismo epistêmico ainda é contextualizado por Mariléia Cruz, no processo de exclusão da história da população negra no mundo científico, da seguinte forma:

Considerar a ciência como algo infalível, composta por verdades absolutas e universais que exigiriam um único lugar para o observador ver um certo fenômeno, parece ter sido algo que funcionou quando o positivismo delineava toda epistemologia científica. Nesse contexto, foram inquestionáveis a ciência, os cientistas e as instituições que os agregavam. Mas, quem foram esses cientistas? A quem serviriam as verdades dessa ciência? Quais os elementos culturais apresentados como universais por meio dessa ciência? As elites, escondidas atrás da ciência positivista, falaram de si mesmas. Contaram a sua história de acordo com os acontecimentos que lhes pareciam mais interessantes. Elevaram ao status de universal o que lhes era específico e rebaixaram ao nível de inferior as culturas que comparadas à sua foram percebidas como diferentes (Cruz, 2005, p. 25).

Essa ideia, que remete à nossa formação específica no contexto do sistema-mundo moderno-colonial, encontra respaldo em Quijano (2005), ao enfatizar que o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade. Esse autor afirma que, embora os instrumentos de dominação nos territórios colonizados não sejam mais compreendidos no sentido histórico do

seu conceito, a dominação das subjetividades e dos imaginários é forjada a partir dos símbolos da colonialidade. Quijano se pronuncia nos seguintes termos:

Isto quer dizer que a colonialidade do poder baseada na imposição da idéia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina. O grau atual de limitação depende, como foi demonstrado, da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais (Quijano, 2005, p. 107).

Esse fenômeno da realidade vivida pelo Brasil e pela América Latina, construída pelas relações raciais na forma da visão eurocentrada, estabeleceu uma hierarquização racial pelo poder da colonialidade, impondo um conhecimento universal resguardado em padrões europeus, que Quijano denomina de *eurocentrismo*:

[...] o intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 127).

Dessa forma, na construção e manutenção dessa hierarquização racial, a educação teve um papel importante na reprodução do racismo e funcionou por muito tempo “como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural” (Nascimento, 2016, p. 113).

Nesse cenário, partimos da hipótese de que apenas as mudanças nos currículos e nas políticas educacionais não serão suficientes para a transformação efetiva do ensino, em especial no ensino jurídico. O processo de emancipação da educação, sobretudo no ensino superior, será necessário como dinâmica indispensável na ruptura, não só com os dogmas e os excessos de formalismos, mas também com os valores coloniais arraigados e estruturais que definem as relações sociais.

Por isso, externamos nossa concordância com Santos (2019), ao afirmar que uma mudança mais estrutural exige alterações para além das teorias e políticas educacionais e se dará no campo do conhecimento. Aqui, referimo-nos ao conhecimento com critérios mais amplos, no sentido de permitir a ampliação das vozes e o reconhecimento epistemológico que acolham os diferentes saberes, que, nesse passo, possam impactar na mudança dos currículos e

nas referências bibliográficas, bem como nas metodologias capazes de criar alternativas para a construção de projetos educativos emancipatórios.

Para adentrarmos nos novos saberes, ingressos no espaço acadêmico com a política de cotas, especialmente referente aos estudantes negros e negras, entendemos necessário compreender os mecanismos legais que estruturam o sistema regulatório na educação. Para isso, focalizamos a avaliação como instrumento de controle do Estado e seus efeitos no processo de tensão regulação-emancipação. Trazemos como exemplo o curso jurídico, por se tratar de tema relacionado à pesquisa.

A avaliação surge como poder regulador, para se constituir mecanismo estatal de contensão da crise no ensino jurídico. A atuação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por meio do Conselho Federal, tem atuação oficial para se manifestar sobre o processo de criação de novos cursos. Essa atuação foi oficializada pelo Decreto nº 1.303/94, no mesmo período em que foi institucionalizada a avaliação, e permanece até hoje, conforme o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Ao tratar da atuação do Estado regulador brasileiro sobre o setor da educação, Ramon Oliveira (2016) afirma que o controle regulatório do sistema educacional brasileiro é fundado em avaliações. Precedido por um conjunto de normas reguladoras do sistema educacional que define as políticas de diretrizes da educação, o autor destaca a complexidade da regulação do setor educacional no Brasil³⁶ em decorrência da criação de diversos órgãos e entidades vinculadas ao Poder Executivo federal que desempenham essa função. O pesquisador destaca também que esses órgãos e entidades ainda são muito dependentes do Executivo.

A propósito dessa afirmação, retornamos à atuação da OAB no processo de autorização dos novos cursos jurídicos³⁷, para pontuar que parece interessante a atuação de um órgão que, entre suas finalidades legais, promove, com exclusividade, a representação, a defesa, a seleção e a disciplina dos advogados em toda República Federativa do Brasil (Brasil, 1994a, art. 44, inc. II). No entanto, Ramon Oliveira (2016) chama a atenção para o debate que gira em torno do papel da OAB nesse processo, se a instituição deveria exigir apenas a avaliação ou se

³⁶ Entre os vários órgãos e entidades vinculados ao MEC envolvidos no processo de avaliação, estão: a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – autarquia Federal criada pela Lei nº 9448/1997, responsável pela operacionalização do processo de avaliação desenvolvido pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (Sistema [...], c2018).

³⁷ O Decreto nº 9.235/2017 traz também, em seu art. 41, a atuação do Conselho Nacional de Saúde para os cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem. No entanto, focalizaremos esse processo de regulação no curso de Direito, para não nos distanciarmos dos sujeitos da pesquisa.

deveria fazer o controle externo, com critérios bem pensados no processo regulatório em torno do sistema avaliativo e seus limites e impasses³⁸.

Os princípios constitucionais demarcam o caráter eminentemente público da regulação no sistema educacional brasileiro³⁹, imprimindo à educação temática seguramente de viés constitucional, além de impor ao Estado o compromisso de promovê-la e de proporcionar os mecanismos necessários à sua efetivação como direito fundamental de toda a população (Brasil, 1988).

O caráter público, nesse contexto, é reforçado à medida que a Constituição Federal, ao trazer a educação como direito fundamental para todos e como dever do Estado, no art. 205, acolheu o princípio da livre iniciativa no campo da educação. No entanto, estabeleceu condições, cujas exigências incluem o cumprimento das normas gerais da educação nacional, estas definidas pelo Estado, bem como a autorização concedida pelo Poder público, decorrente de avaliação de qualidade, efetivada por esse poder.

A repercussão da avaliação do poder regulador do Estado brasileiro tem uma repercussão importante na Lei nº 12.711/2012, por ocasião do seu regulamento – o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 (Brasil, 2012a, art. 6º) –, ao instituir o comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto na lei⁴⁰.

A propósito das inquietações desta pesquisa em torno do silenciamento, é interessante notar que a avaliação como mecanismo de controle se estabeleceu e se consolidou por meio de sucessivos decretos, mesmo com as críticas aos seus limites. No entanto, em se tratando da avaliação direcionada ao sistema de reservas de vagas, esse mecanismo sequer foi acionado em algum momento, caracterizando-se uma omissão estatal, como já demonstramos nesta pesquisa.

Essa realidade, esboçada por uma ausência dos órgãos responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa especial de cotas, muito nos diz sobre a postura institucional hegemonizada que utiliza (ou deixa de utilizar) os mecanismos em nome de

³⁸ O autor refere-se ao debate trazido por Felix sobre o papel da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no processo de avaliação. Para mais detalhes sobre esse debate, ver Felix (2001).

³⁹ Ao estabelecer a educação como direito fundamental, a Constituição Federal de 1988 atribuiu à União a competência privativa para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22). Outros princípios insertos a partir do art. 205 ao art. 214 estão relacionados ao sistema de educação com atribuições específicas ao Poder Público. Cf. Brasil (1988).

⁴⁰ Como detalharemos adiante, a Lei nº 12.711/2012 foi alterada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que aumentou o número de órgãos responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa especial, conforme descrevemos na seção 3.3.

interesses políticos e econômicos. Ou seja, uma postura que se coaduna com o denominado racismo institucional pelo não fazer.

Para chegarmos a essa reflexão, é importante compreender que a avaliação, como um modelo conservador, limita-se à cobrança de conteúdo para indicar o pior e/ou melhor, exigindo controle e enquadramento dos sujeitos nos moldes previamente estabelecidos de equilíbrio social (Almeida; Sordi, 2014, p. 75). Ou seja, sendo a avaliação um instrumento disciplinador, que transcende a condutas cognitivas para alcançar o controle das condutas sociais, apresenta-se como mecanismo também regulador da sociedade.

Isso é o que Ramon Oliveira (2016, p. 280), apoiado em Aranha, denomina de um “maior intervencionismo estatal sob a forma de planejamento e gerenciamento”. No entanto, essa realidade, que, por suas características, inviabiliza que a Universidade exerça seu papel transformador na sociedade, gerencia um sistema de vigilância permanente e localiza os sujeitos para enquadrá-los (Almeida; Sordi, 2014), partindo do princípio de que os indivíduos estejam submetidos a um exercício de poder.

Em outro parâmetro, ao tratarmos da avaliação inserida no conteúdo da norma, estabelecida pelo regulamento da Lei nº 12.711/2012, os órgãos estatais responsáveis repetem, por essa postura omissiva, a negação de uma coletividade historicamente invisibilizada. Dessa forma, a descontinuação do programa especial das cotas nas IES representa um “não fazer”, numa perspectiva de abandono. Essa ideia é confirmada por Almeida, ao afirmar que:

O racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça [...] O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos historicamente discriminados. Isso demonstra que, na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas (Almeida, 2021, p. 37, 41).

Nesse cenário, é importante destacar que os alunos e alunas, ingressos pelas reservas de vagas, não só ficaram à deriva da responsabilidade estatal, como se inseriram em um espaço submetido a uma avaliação baseada em valores universais, ou seja, como já mencionado na seção anterior, em uma cultura colonizadora europeia, oficializada no sistema jurídico e enraizada nas estruturas sociais. A educação, especialmente o ambiente acadêmico, como veículo importante na formulação do chamado “racismo científico”, como também no mito da democracia racial, se constituíram elementos importantes no processo da regulação social.

Não se trata aqui de nos posicionarmos contrários a que os discentes ingressos pela política de cotas, em especial os negros e as negras, sejam inseridos no processo educacional “como um todo” para serem avaliados. Contudo, observamos que se trata de um processo inclusivo que remete não só à presença física, mas a um conjunto de saberes historicamente silenciados, os quais não são determinados a fortalecer a totalidade como principal elemento da razão metonímica, referida por Santos (2022).

É nesse contexto de invisibilidade que o programa especial das cotas no ensino superior se constitui instrumento importante para a educação inclusiva da população negra, em especial nas universidades públicas federais. Embora se reclame, no seu conteúdo, de disposições mais completas para a efetiva inclusão no seu sentido mais amplo, a Lei nº 12.711/2012 representou um marco histórico na luta pela desconstrução do racismo.

No mais, a inação estatal referente ao processo de avaliação e acompanhamento previsto na Lei de cotas, mencionado acima, deve ser compreendida dentro de um exercício institucional, do qual o funcionamento reproduz também a regulação social transferida para o campo estatal. Mesmo com o longo período histórico de implementação da política de cotas, inclusive com reconhecimento jurídico e político, grandes controvérsias ainda se sustentam dentro e fora das instituições (Almeida, 2021, p. 42) – controvérsias que surtem efeitos nas posturas políticas levadas a cabo nos processos de regulação, seja esse estatal, social ou de mercado.

Entretanto, o processo histórico marcado pela tensão regulação-emancipação encontra-se em constante movimentos ondulatórios, ora ocupando espaços importantes para o avanço do processo educacional, ora disputando os espaços ainda envoltos na hegemonia das epistemologias do Norte Global.

Em consequência desse processo, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a Lei nº 12.711/2012 foi atualizada para reformar e ampliar o programa especial de cotas. Esse momento de aprovação da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, regulamentada pelo Decreto nº 11.781, de 14 de novembro de 2023, representa a continuidade da luta dos movimentos sociais e se insere no contexto de revisão do referido programa. Detalharemos mais sobre esse tema de atualização das normas adiante, na terceira seção, por ocasião da análise das cotas no ensino jurídico.

Diante desse registro, afigura-se importante adentrarmos em uma análise do processo de aprendizagem nesse novo contexto acadêmico, na perspectiva de buscar a transformação necessária à efetiva democratização do ensino. A política de cotas nas IES públicas, longe de se constituir apenas um mecanismo estatal que serve de condução paliativa de estudantes negras

e negros no ensino superior, tensiona a estrutura social. Essa tensão atinge os aspectos sociais, econômicos e culturais à medida que questiona e reivindica lugares de privilégios, historicamente ocupados pela branquitude⁴¹, trazendo para o centro do processo educacional a disputa pelo orçamento público.

A intervenção social, cultural e econômica da comunidade negra trouxe para esse momento saberes sistematizados, que foram suprimidos pelo processo de colonização e, por consequência, inferiorizados e silenciados. Essa supressão tem sido amplamente denunciada em estudo sistematizado por Santos (2019), a partir das epistemologias do Sul, que valorizam esses saberes numa perspectiva de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas (Gomes, 2017).

O colonialismo, conforme afirma Santos (2022, p. 34), ao analisar os estudos pós-coloniais e decoloniais, “teve seu final como entidade histórico-política, mas continua (re) configurando as relações e os imaginários sociais”. Nesse contexto de continuação da colonialidade, o autor denuncia o privilégio epistemológico assumido pela ciência moderna, que se constitui a única forma de conhecimento válido. Ou seja, fundado no pensamento moderno ocidental, esse conhecimento válido que o pesquisador se refere na ciência moderna suprime todos os outros valores e conhecimentos dos grupos não hegemônicos, além daqueles que não pertencem ao mundo ocidental (Santos, 2019).

Esse pensamento mencionado pelo pesquisador traz uma relação estreita com a morte do conhecimento e dos sujeitos que o produzem – o epistemicídio – e, nesse enredo, traz a realidade social dividida em universos distintos, constituindo-se em um sistema de visíveis e invisíveis. Ou seja, do outro lado da linha, os invisíveis tornam-se inexistentes de tal forma que nem o conceito de inclusão os abarcam (Santos, 2007).

A pretexto dessa realidade reguladora da vida social dos grupos não hegemônicos, os processos de emancipação no campo educacional têm avançado por dentro da lógica dos estudos pós-coloniais e decoloniais: “A produção teórica construída a partir das mais variadas matrizes culturais e ideológicas tem tensionado o diálogo com as teorias liberais existencialistas e marxistas” (Almeida, 2021, p. 148). Além disso, as estratégias capitalistas para a reprodução do racismo nos moldes adequados para servir aos interesses econômicos neoliberais têm sido amplamente denunciadas.

⁴¹ Aqui, nos referimos à branquitude com base no conceito de Cida Bento (2022), que relaciona a ausência histórica de um discurso sobre os brancos no país, ao mesmo tempo em que a herança escravocrata concreta ou simbólica definia a desigualdade racial na sociedade. Para mais detalhes nesse tema, ver a obra da autora “Pacto da branquitude” (Bento, 2022).

Essa realidade, ainda segundo Almeida (2021, p. 148), implica, no campo do Direito, um viés antirracista. Assim se pronuncia o autor:

Particularmente no campo do direito, o antirracismo assumiu tanto a forma de militância jurídica nos tribunais a fim de garantir a cidadania aos grupos minoritários, como também a de produção intelectual, cujo objetivo foi forjar teorias que questionassem o racismo inscrito nas doutrinas e na metodologia de ensino do direito.

Na lição de Gomes (2017, p. 67), essa vivência das pessoas atravessadas pelo racismo “faz parte dos processos regulatórios de transgressão, libertação e emancipação vividos pelos africanos e seus descendentes”. Concordamos com a autora, que ainda chama a atenção para o fato de que esses processos de libertação atravessaram “o regime de escravidão, se fez presente na República e até hoje permanece no Brasil – e em outros países do mundo”.

Nessa perspectiva, a história nos mostra que outros caminhos foram forçados no processo da luta pela liberdade das pessoas escravizadas, ao lado das resistências armadas e das organizações quilombolas. Almeida (2021, p. 148-149) vem confirmar essa reflexão ao afirmar que “as contradições do sistema jurídico foram utilizadas de forma estratégica, não apenas pelos juristas, mas também pelas pessoas que foram e ainda são sistematicamente prejudicadas pelo sistema”. Para concluir essa ideia, assim arremata o autor:

A história nos mostra como explorados e oprimidos estabeleceram modos de vida, estratégias de sobrevivência e de resistência utilizando-se das ferramentas do direito. No Brasil, Luiz Gama foi grande exemplo desta luta antissistêmica, pois sabia que o direito era uma ferramenta dos senhores, a qual é preciso saber manejar para, no momento oportuno, voltá-la como o próprio senhor. É importante reiterar que Luiz Gama não partilhava da ilusão de que o direito era o reino da salvação; era apenas uma das armas que, na luta pela liberdade, poderiam e deveriam ser utilizadas contra os senhores (Almeida, 2021, p. 149).

Sabemos que outras pessoas escravizadas usaram de muitas estratégias por dentro da institucionalidade para sobreviver ao cruel regime da escravidão. Porém, destacamos aqui, inclusive com honrosas menções, o símbolo que se tornou Esperança Garcia, como primeira advogada brasileira⁴². Mulher escravizada no século XVIII, no Piauí colonial, em 06 de

⁴² Entre várias homenagens importantes que merecem registro, destacamos o reconhecimento pelo Conselho Pleno da OAB nacional, em 25 de novembro de 2022, de Esperança Garcia como a primeira advogada brasileira (Esperança [...], 2022). Destacamos ainda a Lei Estadual do Piauí nº 5.046, de 07 de janeiro de 1999, que instituiu o dia 06 de setembro como o dia estadual da consciência negra, em homenagem à Esperança Garcia.

setembro de 1770, arriscando sua própria vida, escreveu uma petição ao governador da capitania denunciando as situações de violência às quais eram submetidas as crianças e as mulheres, pedindo providências.

Nesse contexto histórico, os saberes produzidos pela comunidade negra sempre foram desqualificados pela ciência moderna. Embora sistematizados pelos atores sociais da comunidade negra e começando a ocupar espaços importantes da sociedade, Gomes (2017) aponta a necessidade ainda desses saberes serem reconhecidos pela ciência moderna, uma vez que esta os interpreta de forma diferenciada do conhecimento. Essa dicotomia entre saber e conhecimento, tal como é colocada, na visão da autora, precisa ser problematizada e superada.

A problematização dessa dicotomia entre conhecimento e saber traz em si uma consciência crítica da realidade, impulsionando o comportamento humano em busca de uma transformação, que em si comporta a palavra, a produção e o reconhecimento dos saberes como um direito de todos e um instrumento primordial no diálogo na ecologia dos saberes.

Essa ideia traz uma aproximação para dialogar com a prática libertadora proposta por Freire (2022), que não prescinde da problematização do contexto de opressão e invisibilidade que vivem os setores subalternizados, como contradição inerente ao sistema-mundo capitalista. Tudo isso é traduzido em um cenário social de dominadores e dominados, ou, em outros termos, de opressores e oprimidos. O autor ainda assinala com muita propriedade que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2022, p. 108).

O silêncio do qual Paulo Freire se refere diz respeito ao que o próprio autor denomina de “esquizofrenia histórica”, como maneira de fugir do mundo. Ele traz nessa reflexão os elementos essenciais para uma educação dialógica, a qual se constitui com a palavra verdadeira que gera ação-reflexão entre homens e mulheres que se percebem no mundo. Daí, o autor define o diálogo como uma exigência existencial para o encontro daqueles que se solidarizam no refletir e no agir, na perspectiva de transformação do mundo (Freire, 2022, p. 108).

Nesse contexto, retornamos à política de cotas como um marco importante no processo da tensão regulação-emancipação, para inferir como esses saberes foram sistematizados e entregues à sociedade entre um movimento de reeducação e tensão. Isso, porque, no final do século XX, os movimentos sociais negros conseguiram inserir na agenda nacional sua pauta de reivindicações, que, como consequência, reverberou no ambiente acadêmico a partir da política de cotas.

Nesse sentido, compreendendo os saberes produzidos pelos negros e negras e sistematizados pelo movimento negro, Gomes (2017) destaca três categorias de saberes como elementos no processo tensão-emancipação no contexto das universidades, que têm o potencial

de impactar a educação, na busca da transformação. Na condição de saberes historicamente suprimidos, por si só, eles questionam, incomodam e se inserem no mesmo espaço ocupado, ao longo dos anos, pelos valores hegemônicos da ciência moderna. São eles: os saberes identitários, o saber político e os saberes estético-corpóreos⁴³.

Em uma análise alinhada com as posições da autora, especialmente no que se refere à forma imbricada como esses saberes se relacionam, focalizamos no saber estético-corpóreo, não por desconsiderarmos os saberes identitários e políticos, além de outros igualmente importantes, mas por compreendê-lo como a fonte primária, pela qual deu origem aos demais saberes.

Inseparável do sujeito, o corpo negro traz em si as representações históricas, às quais a população negra sempre esteve relacionada. Por ser a representação mais concreta na caracterização da população negra, foi pela estética corpórea que o negro e a negra foram excluídos dos processos sociais, nas suas mais variadas formas. Como nos conta Gomes (2017, p. 77): “sendo os mais visíveis do ponto de vista da relação do sujeito negro com o mundo, contraditoriamente podem ser mais facilmente transformados em não existência no contexto do racismo brasileiro e do mito da democracia racial”.

Essa “não existência”, referida pela autora acima mencionada, não se insere em um mundo de total invisibilidade, mas na imposição aos corpos dos negros e negras de um lugar de inferioridade ou de marginalidade. Sem caber nos padrões de beleza (fundados nos valores europeus), e de capacidade para funções tidas como superiores, ou confundidos frequentemente com criminosos, os negros e negras foram sistematicamente rejeitados em todos os espaços sociais. Depois de escravizados, passaram a ser estereotipados, impondo à própria pessoa negra o constrangimento e a autorrejeição, envergonhando-a em se sentir negra ou negro.

Os vários adjetivos atribuídos às negras e aos negros, como “moreno”, “cor de jambo”, além de outros, incidiam diretamente na identidade dessas pessoas, como consequência do discurso trazido pelo mito da democracia racial, que imprimia no imaginário popular “os benefícios” da miscigenação.

No campo da educação, esses corpos foram, por muito tempo, intensamente apresentados de um lugar de negatividade e reproduzidos de formas estereotipadas, atribuindo-lhes características negativas e inumanizadas. Dessa forma, à medida que esses saberes foram sistematizados, mesmo que por fora dos espaços acadêmicos (nos processos de organização dos

⁴³ Apesar de apresentados por Nilma Gomes de forma separada, por uma razão didática e analítica, esses saberes, como afirma a autora, são produzidos a partir de uma mesma realidade social, econômica e política.

movimentos negros, bem como nas experiências populares de educação), a ampliação do debate assume, de forma afirmativa, uma reflexão, não sem conflitos. Assim, traz-se um novo olhar para o “belo”, proporcionando uma ocupação dos espaços públicos pelas pessoas negras, que, acompanhados de uma discussão mais estrutural sobre o racismo, proporcionou uma maior proliferação do tema na sociedade e, conseqüentemente, um estímulo à juventude negra para cada vez mais se assumir como tal.

Esse cenário tem um impacto institucional. Gomes (2017) chama a atenção para o debate que invade a vida dos brasileiros e brasileiras sobre quem é negro e quem é branco, de forma a extrapolar os espaços da militância e da discussão política. A autora ainda destaca “o aumento da institucionalização das categorias de cor no IBGE (preto, pardo, branco, amarelo e indígena) trazendo a autodeclaração racial para o universo e para o cotidiano dos brasileiros” (Gomes, 2017, p. 69-70). Concordamos com a autora na afirmação de que esses são os saberes que se afirmam como identitários.

Como consequência da organização e atuação dos atores e aliados da comunidade negra, do final do século XX para o século XXI, assunto que detalharemos mais adiante, esse debate saiu dos espaços internos da comunidade negra para tensionar nos espaços externos da sociedade e ressignificar a discussão sobre raça, a partir da denúncia das violências sofridas por negros e negras nos mais variados espaços sociais.

Ainda recorrendo a Nilma Lino Gomes (2017, p. 71), ao afirmar que a “concepção ressignificada da raça passa a ser um critério para superar a desigualdade racial”, é possível observar os saberes políticos que transformaram em presença a inexistência antes mencionada dos corpos negros num processo de regulação-tensão. A demonstração concreta desse movimento são as tratativas pelos órgãos sobre o tema da igualdade racial, a exemplo do MEC; a inserção da temática nos currículos; as políticas de Igualdade Racial; além da legislação das ações afirmativas.

Ademais da fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), em 2000, um exemplo emblemático da mobilização dos saberes políticos relacionados à tensão regulação-emancipação da comunidade negra deu-se no julgamento histórico pelo Supremo Tribunal Federal (STF), por ocasião dos debates jurídicos impulsionados pelo ajuizamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, impetrada pelo Partido dos Democratas (DEM) em 2009, contra as cotas implementadas na Universidade de Brasília (UnB) junto ao STF.

A disputa de argumentos em torno da ressignificação da raça como desigualdade racial mobilizou 1.300 pessoas e organizações sociais, por meio do “Manifesto em Defesa da Justiça

e Constitucionalidade das Cotas” contra 113 cidadãos que se intitularam “113 cidadãos antirracistas contra as leis raciais” (Gomes, 2017, p. 86). O debate jurídico em torno dos argumentos socioacadêmicos e funções do ensino superior suplementaram os dogmas que tradicionalmente permeiam e fundamentam as discussões jurídicas dos tribunais⁴⁴.

Em que pese o trabalho literário que resultou da audiência pública do STF em março de 2010 para o julgamento da constitucionalidade das cotas, pouco se tem aproveitado no ambiente acadêmico (Gomes, 2017). Isso demonstra que o campo educacional, tanto na escola básica como na universidade, ainda não valoriza os múltiplos saberes existentes, em especial, aqueles relacionados à população negra. Ao contrário, retratou-os historicamente de duas formas, com repercussão de amplas proporções: buscava afirmar sua inferioridade (pelo chamado racismo científico), enquanto, em outro momento, procurou negá-los (mito da democracia racial).

Dessa forma, com a implementação da política de ações afirmativas, em especial pela Lei nº 12.711/2012, esses saberes estético-corpóreos (Gomes, 2017) chegaram nos espaços acadêmicos das IES públicas, trazendo consigo toda a sua vivência histórica comportada neles. Tal vivência é advinda de suas realidades econômica, cultural e de negação social, desafiando uma dinâmica monocultural, instalada historicamente nas universidades. Esses sujeitos emergentes trazem uma perspectiva de construção de uma ecologia de saberes nas IES, uma vez que são atores e atrizes desse novo momento de inclusão na educação superior.

Esse contexto, forjado pela implementação do programa especial das cotas, tramita com expressiva potencialidade de construção de uma educação antirracista, inserida no processo de tensão regulação-emancipação. No entanto, ao mesmo tempo, traz o desafio de afastar os riscos impostos pela regulação conservadora de não atingir a transformação do ensino adequado ao rompimento com as estruturas da colonialidade. Em nossa compreensão, um dos caminhos a percorrer é o da descolonização dos currículos e da interação entre os saberes que habitam os espaços acadêmicos.

⁴⁴ Sobre os argumentos socioacadêmicos mobilizados pelos Ministros na ADPF 186, ver Oliveira (2019).

2.3 Ações afirmativas como instrumentos de enfrentamento ao racismo na educação superior

O objetivo deste tópico é identificar como as ações afirmativas se tornaram uma estratégia inclusiva e se constituíram instrumento importante no enfrentamento ao racismo na educação superior. Para isso, traremos os elementos estruturadores, resultantes das lutas sociais, que foram determinantes para impulsionar os avanços necessários, pelos quais a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, tornou-se factível.

Esses elementos, construídos na dinâmica dos movimentos sociais, proporcionaram ao movimento negro uma posição importante, expressada pela sua postura educadora e projetada em setores sociais estratégicos. A academia aparece nesse cenário com uma tarefa importante e indispensável, de traduzir para o contexto científico os saberes que emergem da articulação e da mobilização social, a partir dos novos sujeitos reerguidos pelo processo de resistência (Gomes, 2017).

Teremos como suporte teórico as teorias desenvolvidas por Nilma Gomes (2017), Abdias Nascimento (2016), Silvio Almeida (2021) e Florestan Fernandes (2021), além de outros nomes de pesquisadores e pesquisadoras que têm se dedicado, no campo científico, à temática da igualdade racial.

Em seguida, demonstraremos as construções dos principais eventos históricos que levaram à institucionalização dessas políticas, em especial a Lei de cotas, que representa um marco histórico, cuja repercussão pronuncia os avanços da luta contra o racismo. O impacto inicial trazido pelo advento da política de cotas proporcionou uma ampliação significativa, por meio da reserva de vagas, do ingresso de estudantes negros e negras, indígenas, egressos de escola pública e pessoas com deficiência na educação do ensino público superior no Brasil.

Assim, para o desenvolvimento das linhas de investigação do estudo desta pesquisa, essas ações afirmativas serão examinadas a partir do recorte de estudantes negros e negras e contextualizadas dentro de um conjunto de políticas necessárias à permanência e a efetiva inclusão desses estudantes no processo de aprendizagem, imprescindíveis na democratização do ensino superior.

Por fim, a partir da análise dos efeitos dessas políticas afirmativas, geradoras de um cenário emergente de heterogeneidade cultural e da vinda de novos saberes no ambiente acadêmico, poderemos inferir às ações afirmativas seu potencial transformador no enfrentamento ao racismo.

2.3.1 O movimento negro, suas formas de organização e os instrumentos de luta na busca pelo fim do racismo

As estratégias de resistência pelo fim do sofrimento social da população negra não é uma novidade na história do Brasil. Suas formas têm se apresentado conforme as estruturas sociais vigentes de cada época. Elas foram configuradas em luta pela liberdade, desde o regime escravocrata, por meio de fugas para os quilombos, passaram pelo período da República e seguem até os dias atuais, cujas ações são organizadas a partir dos movimentos sociais negros, na abertura da modernidade (Gomes, 2017).

Entretanto, todas essas formas de organização, fossem pelo caminho da ilegalidade, em resposta a um sistema opressor (a exemplo das fugas das senzalas), seja forjando os espaços de participação nos regimes chamados democráticos, todas, de um modo ou de outro, constituem-se instrumentos importantes, pautados nas denúncias de uma sociedade de privilégios, estruturada numa base racista.

Nascimento (2016) aponta nomes que se destacaram nessa empreitada histórica ao afirmar que, desde o início da colonização, as insurreições negras se espalharam por todo o território do país. O autor sistematiza as formas e estratégias de lutas da população escravizada pela vida e pela liberdade, a saber:

As insurreições negras se espalhavam por todo o território do país desde o começo da colonização, e permaneceram até às vésperas da Abolição em 1888. Dezenas de quilombos, verdadeiras cidadelas reunindo africanos fugidos da escravidão, se contavam nas províncias do Rio de Janeiro, Mato Grosso, Minas gerais, Pará, São Paulo, Alagoas, Sergipe, Bahia e Pernambuco. A esses se acrescentavam várias revoltas dos muçulmanos negros na Bahia, entre 1810 e 1835, durante as quais o valor de uma mulher negra se sobressaiu: Luzia Mahin e era mãe de Luís Gama, o mártir e santo da abolição (Nascimento, 2016, p. 71-72).

O autor continua destacando a capacidade organizativa da população escravizada, no tocante à construção de um dos quilombos mais importantes do país: o quilombo dos palmares. Assim discorre Nascimento:

Em toda história dos africanos no Novo Mundo nenhum acontecimento é tão excepcional quanto aquele que se registra no século XVI: a República dos Palmares, verdadeiro estado africano constituído no seio das florestas de Alagoas por rebeldes e fugitivos escravos. Desde 1630 até 1697, a chamada “Troia Negra” resistiu a mais de 27 expedições militares enviadas por Portugal e pelos holandeses, até que finalmente foi destruída pela força mercenária comandada por um bandeirante (Nascimento, 2016, p. 71).

Esse movimento pela liberdade, que sempre caminhou “contra as correntes” do poder colonizador, por si só, questiona o *establishment* de uma sociedade, cuja consolidação do sistema é sustentada na reprodução do racismo, além de apontar caminhos de desconstrução da lógica da superioridade de uma raça sobre a outra.

No entanto, desconstruir essa lógica a partir dos movimentos formados por setores de uma população subalternizada, mesmo com aliados abolicionistas contra o poder econômico que se organizava por dentro de uma estrutura institucionalizada, se constituía, seguramente, uma disputa extremamente desigual. Isso, porque os elementos formadores para a sistematização e a estruturação do racismo são construídos como condições necessárias no processo da estruturação e da manutenção de uma sociedade pautada numa lógica de dominadores e dominados (Fernandes, 2021).

Nesse contexto social, a exclusão e a invisibilidade da população negra significaram, na prática, a negação do reconhecimento de um povo, negando-lhe também o direito à dignidade humana. Essa situação, imposta por um sistema econômico e político-social, impulsionou uma reorganização do movimento negro ainda no início do século XX, cuja retomada assumia uma importância peculiar, sobretudo, trazendo o condão de enfrentar as “correntes” remanescentes do período da escravatura.

Assim, o movimento negro traz em suas características conteúdos que perpassam vários momentos históricos e assumiu os vários formatos necessários para resistir aos tipos de opressões de cada época. Por meio de suas organizações, consolidou-se e conseguiu revelar seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o destacou como um importante ator político na educação de pessoas, coletivos e instituições sociais através das gerações (Gomes, 2017).

Em decorrência dessa conjuntura, o Teatro Experimental Negro (TEN), criado em 1944 por Abdias Nascimento, no Rio de Janeiro, entrou em cena e assumiu um destaque importante para o momento de ascensão do movimento negro. Constituindo-se uma das mais importantes lideranças, reconhecida pelo movimento negro até os dias atuais, Abdias Nascimento convocava para seus quadros as pessoas das classes mais sofridas, como operários desqualificados, empregadas domésticas, além de frequentadores de terreiros⁴⁵.

⁴⁵ O autor Abdias Nascimento analisa com maior profundidade a extensa influência que o TEN exerceu, tanto no setor teatral como, de maneira geral, na sociedade brasileira (Cf. Nascimento, 2016).

O “nosso programa”, publicado no jornal *Quilombo* (1948-1950), vinculado ao TEN, registrava, entre outras não menos importantes atuações, a reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras e a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário – onde esse segmento étnico-racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza (Gomes, 2017, p. 31).

Nessa trajetória de ascensão e fortalecimento do movimento negro, Gomes destaca ainda o importante papel da criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, no estado de São Paulo, também no campo da educação. Na visão da pesquisadora, ao incluir a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, a FNB é elevada a um patamar de “sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época” (Gomes, 2017, p. 30).

Sobre essas experiências baseadas num processo educacional voltado para os próprios sujeitos relegados a uma situação de vulnerabilidade social em decorrência de sua cor, é importante registrar que a imprensa negra paulista constituiu-se um veículo indispensável de informação e fomentação do debate na sociedade. Esses jornais, ainda conforme Gomes, trouxeram um contraponto no debate sobre o racismo científico – teoria que se consolidava na época a partir dos intelectuais que defendiam a inferiorização da raça negra.

Nessa perspectiva, esses jornais também contribuíram de uma forma marcante com o rompimento da narrativa absoluta do ideário racista, que passeava confortavelmente no imaginário social. Consequentemente, a imprensa negra também ajudou a impulsionar a organização do movimento negro.⁴⁶ Sobre esse momento histórico, Gomes afirma o seguinte:

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época (Gomes, 2017, p. 29).

A autora enfatiza o papel educativo que exerceu a imprensa negra num momento histórico importante do ressurgimento do movimento, de forma que “com suas diferentes

⁴⁶ Nas suas mais variadas perspectivas, os jornais que circularam à época foram: O Xauter (1916), Getulino (1916-1923), o Alfinete (1918-1921), o Kosmos (1924-1925), o Clarim d'alvorada (1929-1940), A Voz da raça (1933-1937), Tribuna negra (1935), o Novo horizonte (1946-1954), Cruzada cultural (1950-1966), entre outros. Para uma compreensão da atuação sobre a imprensa negra paulista, ver Gomes (2017).

perspectivas, pode também, ao lado da FNB, ser considerada como produtora de saberes emancipatórios sobre a raça e as condições de vida da população negra”⁴⁷ (Gomes, 2017, p. 29).

A necessidade de direcionar uma política educacional “para dentro do movimento negro”, tendo como público-alvo os grupos mais vulnerabilizados, em sua maioria negros e negras, expõe uma realidade que reflete, entre outras linhas de pensamento, dois fatores importantes, quais sejam: o primeiro denuncia a ausência, não só da presença física desses setores nas salas de aula, mas também do silêncio e da marginalização de uma cultura existente a partir deles; o segundo, como consequência do primeiro, denuncia uma ausência que se instala de forma bem confortável em todos os setores da sociedade como produto do impedimento de uma participação ativa social da população de negros e negras recém-chegados ao mundo da liberdade, em especial no mundo do trabalho.

Tal quadro decorreu das políticas públicas, aprovadas e implementadas de forma universal, não conseguirem beneficiar as populações posicionadas num lugar de invisibilidade e de silenciamento. Por isso, a discussão sobre raça se inseria num discurso, mesmo pelos mais bem intencionados teóricos, que se pautava numa lógica de inclusão “automática” a partir da ideia de que o termo “para todos” contemplasse inclusive os negros e as negras, o que, na verdade, não ocorria.

A partir do cotidiano dessas lutas, os conhecimentos e os saberes sobre as relações raciais foram mobilizados pelos negros e negras, proporcionando-lhes um lugar de legitimidade para lidar com eles. Sobre esses conhecimentos, Gomes (2017) destaca que eles são dialogados com vários setores da sociedade e, no espaço da academia, assume um lugar especial, uma vez que esses movimentos sociais são articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos. Nesse sentido, a autora expõe que:

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa, violências, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX

⁴⁷ Na visão da autora, os saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras tratam de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência (Gomes, 2017).

disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (Gomes, 2017, p. 17).

Dessa forma, o movimento negro, ainda segundo a autora, continua fazendo a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da universidade, articulado com intelectuais comprometidos com a superação do racismo (Gomes, 2017).

As ações organizadas com o objetivo de desconstruir os processos de estruturação do racismo, que se fortalecia por dentro das estruturas institucionais e sociais, desde sempre, apontavam, em sua própria essência, a necessidade de elaboração de ações afirmativas. À medida que a militância negra avançava no sentido de mobilizar a população negra em direção à construção dos seus anseios, a ideia da necessidade das ações afirmativas, embora ainda não materializada na pauta do movimento, mais tarde surgia como um contraponto importante ao arcabouço jurídico, que, com suas características universalistas⁴⁸, não atendia às especificidades, tornando-se assim excludentes e aprofundando a manutenção do racismo.

Assim, é no debate sobre a política educacional nacional, ainda assumindo um caráter universalista, que acontece uma mudança na estratégia das lutas do movimento negro, ao perceber que, mesmo com a implementação dessas políticas, a população se mantinha excluída do processo educacional. Gomes (2017, p. 33) faz essa contextualização ao expor que:

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar.

Foi nesse momento que as ações afirmativas emergiram como uma possibilidade em forma de demanda real e radical, principalmente o sistema de cotas, que se constituiu posteriormente um instrumento importante de inclusão na educação.

É importante ressaltar que pautar as ações afirmativas, no início do período de redemocratização no Brasil, constituía-se o resultado de um papel fundamental que as organizações negras desempenhavam entre os anos 1940 e 1960, à medida que atuavam também

⁴⁸ O caráter universalista das políticas públicas, na prática, não incluía a população negra como beneficiária, em decorrência das suas próprias condições de exclusão. Em geral, as políticas públicas tinham sua implementação voltada para os espaços sociais onde essa população era ausente. O movimento negro logo se deu conta, a partir da sua vivência cotidiana, que os negros e negras, na prática, não seriam contemplados com essas políticas.

nos fóruns decisivos da política educacional, para colocar a inclusão dos negros e negras na escola pública na pauta do debate (Gomes, 2017).

Como consequência desse debate, nota-se que o discurso argumentativo referente à raça já se constituía uma realidade entre políticos, professores e educadores, com projeções nos debates, por ocasião do Projeto de Lei (PL), cuja aprovação daria corpo à primeira Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) em 1961⁴⁹ (Dias, 2005). No entanto, a inclusão da questão da raça se dava por um prisma da necessidade da escola pública, cuja perspectiva seria de uma concretização do papel do Estado de atender a todos. Embora esse momento representasse um avanço, no que se referia à Educação Básica, a falta de acesso da população negra à escola ainda se constituía uma realidade, apesar de ignorada. Essa realidade confirma a insuficiência da política universalista para a inclusão dessa população, mesmo no ensino público.

A LDB, desde o início, já trazia no art. 1º a “condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (Dias, 2005, p. 47). No entanto, na avaliação de Dias (2005), a lei trata de forma secundária o referido dispositivo, uma vez que a norma trazia a tentativa de conciliar duas posições que dividiam as discussões de educadores e outros interessados: se os recursos públicos iriam ou não sustentar as escolas privadas e confessionais.

O tratamento secundário da lei, referido por Dias (2005), traz na verdade uma reflexão do que significa as políticas universais, quando consideradas em um contexto social onde quantidade significativa da população – no caso, a população negra – são excluídas dos processos sociais. Assim se expressa a autora:

O que podemos depreender destes discursos é que, raça fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo da discussão da LDB. Contudo observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo, isto é, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que além da classe a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade, contudo, não foi possível encontrar nos vários artigos da coletânea um sequer

⁴⁹ Em que pese se tratar da Educação básica, trazemos esses avanços para ilustrar a importância da atuação do movimento, principalmente no campo da educação. Segundo Dias, para a aprovação do Projeto de Lei nº 4.024/6113, travou-se uma intensa luta iniciada em 1956, mas efetivamente configurada em 1958, entre duas visões de educação. Uns desejavam investimentos públicos em escolas também privadas e confessionais, outros defendiam escola pública para todos sob a gestão do Estado. Durante todo o tempo em que educadores se empenharam em criticar o Projeto de Lei do Deputado Lacerda, por considerá-lo favorável aos defensores das escolas confessionais, está presente o argumento de que o desenvolvimento da sociedade e sua democratização dependem da instituição da escola pública.

que se detivesse na análise do quanto à população negra era ao final a destinatária principal desta escola pública e gratuita (Dias, 2005, p. 47).

Dentre os mais diversos setores da sociedade, o acesso restrito à educação experienciado pela população negra⁵⁰ é o que mais lhe enseja a falta de esperança, por corresponder a um direito cujo exercício vai proporcionar os caminhos da sua emancipação. Em se tratando do ensino superior, essa expectativa está cada vez mais presente, uma vez que pode impactar no acesso ao mundo do trabalho, espaço importante na participação social.

No seu papel de ator político, vigilante aos interesses da causa negra e às suas estratégias de lutas, o movimento negro passa a combater sistematicamente a ideologia da democracia racial⁵¹, além de pautar a necessidade de nomear as diferenças com o objetivo de que elas sejam visíveis e sejam efetivadas no processo de inclusão. Daí, uma das características mais importante das ações afirmativas se constitui em nomear os segmentos beneficiados de determinada política como forma de compensá-los e proporcionar os meios necessários à efetivação dela.

Passadas as duas décadas de autoritarismo no Brasil, o movimento negro assume uma outra configuração participando ativamente do processo de redemocratização, ocupando espaços importantes na elaboração da Constituição de 1988 (Gomes, 2017). Nesse processo de reorganização, a marcha nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, em 20 de novembro de 1995, despontou como um dos momentos mais importantes para o avanço no diálogo entre sociedade civil e governo. Por ocasião desse diálogo institucional com o governo federal, foi entregue ao presidente Fernando Henrique, pela coordenação da marcha, o documento onde constava o Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial.

Com efeito, é muito importante ressaltar a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros como um marco importante na atuação do movimento negro no campo acadêmico. A ABPN destina-se à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins, realizada prioritariamente por pesquisadores negros e negras, sobre temas de interesse direto das populações negras do Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sociopolítico da sociedade⁵².

⁵⁰ Respalhada em dados divulgados em 2015 pelo IPEA, Ferreira (2019, p. 480) apresenta gráfico em que as diferenças entre brancos e negros aumenta para 21,8% no Ensino Médio e para 52,6% no Ensino Superior.

⁵¹ Detalhamos o conceito de ideologia racial na nota de rodapé nº 25.

⁵² Disponível em <https://abpn.org.br/institucional/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

Na sequência, com a participação do movimento negro na preparação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, a conjuntura política em relação à questão racial no Brasil assumiu um outro cenário. Isso, porque o governo brasileiro registrou o reconhecimento da existência do racismo no Brasil, que se comprometeu na construção de medidas para superá-lo. Ao se tornar signatário da Declaração de Durban⁵³, o Estado brasileiro registrou um momento histórico e passou a incorporar políticas voltadas à redução das desigualdades raciais, onde as ações afirmativas na educação e no trabalho se destacavam como medidas necessárias.

Diante desse novo cenário, as mobilizações se intensificaram no sentido de viabilizar a implementação das políticas afirmativas. As conferências de promoção da igualdade racial, realizadas em níveis municipal, estadual e nacional, constituíram-se momentos privilegiados em relação ao debate do Estado com as populações etnicamente discriminadas.

A implantação do sistema de cotas para negros e negras, indígenas e estudantes egressos da escola pública se destacou como uma das principais reivindicações impressas no relatório da primeira Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (CONAPPIR). Convocada pelo decreto presidencial publicado no Diário Oficial da União em 26 de julho de 2004, a conferência foi realizada de 11 a 13 de maio de 2005 e teve como objetivo a construção do Plano Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Brasil, 2004).

Por meio das conferências municipais e estaduais, em caráter preparatório para as conferências nacionais⁵⁴, por parte de órgãos e das organizações negras, comunidades de povos tradicionais, além de outras formas de organizações dos movimentos, uma mobilização nacional foi responsável pela elaboração de propostas de políticas públicas necessárias para o

⁵³ Ao assinar a Declaração de Durban, o Estado Brasileiro reconheceu os efeitos do racismo e a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos (Santos, 2012). Os movimentos negros já reconheciam a necessidade dessas medidas afirmativas, que se constituíam uma luta antiga. No entanto, foi a partir da Conferência de Durban, na África, que as políticas de ações afirmativas começaram a se tornar uma realidade baseada no debate com a sociedade, em âmbito nacional. Para mais detalhes sobre o evento, ver Santos (2012).

⁵⁴ Desde a realização da primeira CONAPPIR, mais três conferências nacionais foram realizadas, todas elas trazendo, entre outras deliberações, propostas importantes no campo educacional, tais como: assegurar a inclusão de negros, negras e indígenas tanto no ensino fundamental e médio, como no superior e pós-graduação, não descuidando das políticas de permanência desses segmentos, de formação e capacitação específicas, bem como da inclusão nos currículos da disciplina de legislação antirracista e demais temas étnico-raciais. Para mais detalhes, acessar os relatórios disponíveis em <https://ipea.gov.br/participacao/conferencias-2/579-1-conferencia-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial>.

combate ao racismo. Silva (2017) destaca o encontro da juventude negra na Bahia no ano de 2007, cujo relatório final, entre outras demandas importantes, apresenta um eixo específico de propostas para reparações e ações afirmativas, entre elas,

1) Estabelecer sistemas de acesso e permanência aos jovens negros (as) e indígenas desde o ensino fundamental e médio até a Universidade (graduação e pós-graduação) e ao serviço público e privado, adotando o programa de ações afirmativas; 2) Garantia do percentual proporcional ao número de negros (as) nos seus estados, nos processos seletivos de admissão aos cursos de graduação e pós graduação, nas instituições estaduais e federais de ensino superior; e 3) Incentivar a criação de frentes parlamentares pró ações afirmativas em todos os municípios e estados brasileiros (Silva, 2017, p. 47).

Com efeito, só no ano de 2009, por meio do Decreto nº 6.872, de 04 de junho, foi aprovado o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), que instituiu também o seu Comitê de Articulação e Monitoramento, vinte dias antes da realização da II Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (CONAPPIR), que se realizou de 25 a 28 de junho de 2009. Em Brasília, mais de 1500 delegados e delegadas que representavam as populações negras, indígenas, ciganas e de povos de terreiros de todos os estados do Brasil foram reunidos.

Assim, podemos inferir uma importância significativa ao movimento negro, que por meio da sua organização ao longo da história, contribuiu com avanços importantes para o acesso da população negra à educação superior. A continuidade desse processo também é fundamental para o acompanhamento da implementação da política de cotas, tendo em vista a necessidade de um processo inclusivo, não só da presença física dessas pessoas, mas da participação efetiva no processo educacional.

2.3.2 As políticas afirmativas no cenário nacional: uma conquista importante para o enfrentamento ao racismo

Nesse tópico, trazemos o trajeto percorrido para alcançar uma política de ações afirmativas concreta e capaz de assegurar o acesso da população negra ao ensino superior. Antes de adentrarmos nas análises mais específicas, é importante ressaltar que esse texto foi apresentado na qualificação voltado para uma análise baseada na Lei nº 12.711/2012, que, no momento, se encontrava em processo de alteração. Posteriormente, foi aprovada a Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que faz alterações na lei de cotas, trazendo atualizações para o sistema de cotas nas IES.

Nesse processo de transição da norma para um novo texto legal, optamos por manter o texto inicial. Em primeiro lugar, porque as alterações inseridas no texto da Lei nº 12.711/2012 foram mais nos aspectos de critérios e não logrou mudanças estruturais que prejudicassem o objeto de estudo⁵⁵. Em segundo lugar, as análises referentes a esta pesquisa se pautam nas mudanças que ocorreram ou não em decorrência da primeira lei de cotas. Dessa forma, quando nos referimos à lei de cotas, as inferências são aplicáveis à primeira versão, por serem pertinentes tanto ao teor anterior previsto na lei quanto ao texto atualizado. No entanto, tratamos, ao longo da pesquisa, das inovações trazidas na referida legislação. Ainda assim, trata-se de sua fundamentação, de seus objetivos e dos seus efeitos causados pela sua implementação nas universidades públicas brasileiras.

Feito esse registro, é importante lembrar que o momento histórico vivido na África, em Durban, potencializou o debate sobre a construção de políticas públicas no Brasil, o que refletiu não só na transformação das reivindicações do movimento negro em políticas de Estado, mas ultrapassou as fronteiras do Executivo para que as políticas de cotas étnico-raciais já se tornassem uma realidade em algumas IES de referência, estaduais e federais.

Embora outras reivindicações importantes tenham sido transformadas em políticas públicas específicas para negros e negras e tenham provocado resistências em determinados setores da sociedade, inclusive na própria comunidade científica, foi a política de cotas étnico-raciais que dominou o cenário de polêmicas, trazendo demandas importantes para o judiciário e para o congresso nacional⁵⁶.

A reação dos setores contrários à implementação da política de cotas estabeleceu uma disputa ideológica intensa capaz de prorrogar por mais tempo a efetivação de uma das principais

⁵⁵ Entre as principais alterações da Lei nº 12.711/2012, podemos destacar:

- Inclusão da população quilombola (Brasil, 2023, art. 3º);
- Alteração da renda per capita para um salário mínimo (Brasil, 2023, art. 4º, § 1º);
- Os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas de ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial (Brasil, 2023, art. 3º, § 2º).
- Ampliação dos órgãos responsáveis pelo acompanhamento e pela avaliação do programa especial de cotas (Brasil, 2023, art. 6º).

⁵⁶ As universidades estaduais do Rio de Janeiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – foram as primeiras no país a implantarem o sistema de cotas, iniciado em 2001, em virtude da Lei estadual nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000. A partir dela, houve uma série de leis e decretos estaduais operando ajustes na política. Ao mesmo tempo, ações judiciais foram movidas no sentido de declarar a inconstitucionalidade das ações afirmativas – Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 2858 e ADI 3197 –, assim como no sentido de manter a validade do sistema (ADPF 199). A UnB foi a primeira IES federal a adotar um sistema de cotas raciais para ingresso por meio do vestibular. O programa de cotas da UnB decorreu do “Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB”, de 2004 (Oliveira, 2019, p. 108).

políticas públicas voltadas para a igualdade racial na educação, a exemplo da aprovação da Lei nº 12.711/2012, que tramitou treze anos no congresso, bem como do Estatuto da Igualdade Racial, que, além de tramitar por dez anos no congresso nacional, foi aprovado com perdas importantes, como a própria política de cotas⁵⁷. Os debates jurídicos impulsionados pelo ajuizamento da ADPF 186 junto ao STF, em 2009, contra as cotas implementadas na UnB, seguramente, fortaleceram o processo de mobilização para a aprovação da Lei nº 12.711/2012, que claramente representou um avanço significativo das reivindicações imbricadas nas lutas do movimento negro.

Mais conhecida como a “Lei de cotas”, a Lei nº 12.711/2012 se constituiu elemento importante nesse caminhar, tendo uma relevância significativa na pauta nacional que impulsionou o debate sobre ações afirmativas, reforçando a polêmica discussão sobre as cotas. Nesse cenário, voltamos a registrar a importância da ampla participação do movimento negro por meio da habilitação de suas organizações na ADPF 186 na condição de *amicus curiae*. A parceria com a academia proporcionou argumentos históricos importantíssimos para a ressignificação do termo raça no contexto político brasileiro. Não menos importante é registrar o perfil dos julgadores, que, em sua maioria, professores, imprimiram suas concepções acerca da educação superior, nos termos que Oliveira (2019, p. 80-81) apresenta:

Eis a importância de dialogar com o “imaginário dos juristas” do STF: a Suprema Corte está apreciando a constitucionalidade de políticas públicas afirmativas que não apenas se justifica por quantificações de estudantes que acessam e são excluídos da educação superior, porém o Supremo adentra na análise das desigualdades sociais presentes e das transformações sociais a serem promovidas pelo ingresso de mais pobres e negros nas instituições de ensino superior, o que conduz ao necessário debate sobre as expectativas, o papel da educação, suas concepções e práticas serem aptas ou não a mudarem pessoas, as quais também podem modificar a própria educação. Daí a pertinência de identificar argumentos “socioacadêmicos”.

Uma análise mais aprofundada sobre os argumentos socioacadêmicos, aos quais o autor se refere e que analisamos mais adiante, remete a uma reflexão sobre o que a Lei nº 12.711/2012, em seus estritos termos, trouxe para o acesso de pessoas negras, tanto na

⁵⁷ O PL 6.264/2005 NÃO FOI APROVADO NA ÍNTEGRA: foi retirado texto importante e fundamental, na avaliação do movimento negro. A votação no Senado retirou do texto a previsão **de cotas para negros e indígenas em universidades, empresas e candidaturas políticas**. No caso das empresas, a cota se daria por meio de incentivos fiscais à empresa. O relator do projeto e presidente da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, Demóstenes Torres (DEM-GO), é contra as cotas e retirou a reserva de seu texto, **bem como trocou o termo raça por etnia**. Ele afirmou que a intenção era que o Estatuto não criasse enfrentamentos (Franco, 2010).

perspectiva quantitativa quanto na qualidade da educação no ensino superior. Assim, em que pese o avanço significativo do acesso de estudantes negros e negras nesse nível de ensino, é importante avaliar até que ponto a presença desse segmento no ambiente acadêmico representou uma inclusão efetiva e em que medida esse cenário impactou para um avanço mais qualitativo na educação.

O ingresso desses estudantes negros e negras trouxe um desafio importante para a educação superior, tendo em vista a perspectiva de mudanças para serem incorporados na metodologia os novos saberes e a realidade por eles vivenciadas. Isso, porque, apesar de factível a alteração do perfil nas universidades, o que se precisa compreender é que mudanças aconteceram na vida da população negra a partir dessas políticas afirmativas e quais seus impactos na sociedade, inclusive, no espaço acadêmico. Por consequência, o art. 7º da referida Lei, que estabelece o prazo de dez anos para promover a revisão do programa especial⁵⁸, constitui-se um dispositivo significativo sobre esse marco temporal, nessa perspectiva de inferir o nível dessa transformação.

Para fins de viabilizar os instrumentos necessários para o cumprimento dessa revisão, o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta o referido diploma legal, instituiu o comitê de acompanhamento e avaliação do programa. Entretanto, em agosto de 2022, cumpriram-se os dez anos do sistema de cotas, sem que se tivesse conhecimento de nenhum relatório oficial produzido pelo MEC que sinalizasse ter havido um acompanhamento sistemático para o monitoramento legalmente estabelecido, por parte do Poder Público, para fins de um processo avaliativo da política implementada.

Nesse sentido, Oliveira (2019), referindo-se ao período de novembro de 2017, quando a Lei completava cinco anos, registra uma total ausência do poder público, no que se refere ao cumprimento da norma, para trazer os subsídios necessários para o monitoramento e avaliação do programa, afirmando que:

De fato, não conseguimos encontrar, no site do MEC ou buscando pela Rede Mundial de Computadores, em pesquisa feita no dia 16 de novembro de 2017, os relatórios anuais do Comitê criado pelo Decreto nº 7.824/2012, responsável pelo acompanhamento e avaliação das reservas de vagas (Oliveira, 2019, p. 121).

⁵⁸ O art. 7º da Lei nº 12.711/2012 estabelece que “no prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (Brasil, 2012b, art. 7º).

Oliveira prossegue chamando a atenção para a lacuna que a omissão estatal expõe para a viabilidade de uma avaliação capaz de aferir a eficiência da implementação do sistema de cotas, ao afirmar que: “diante destas ausências de dados de avaliação compromete o debate acerca da eficiência da política pública afirmativa e coloca em questão os ajustes que serão feitos em sua revisão prevista para 2022” (Oliveira, 2019, p. 121).

Ao final de dez anos, cumpre-se a previsão do autor, uma vez que a omissão do órgão responsável pela política pública em questão persiste, sem que tenha havido um monitoramento compatível com o objetivo do programa, salvo alguns esforços empreendidos por órgãos, instituições e entidades da sociedade civil preocupadas com a política afirmativa para a educação, como citamos a seguir. Contudo, o que esperávamos para o cumprimento da política seria uma iniciativa dos órgãos responsáveis, para que pudéssemos ter dados e subsídios concretos para a sua continuidade.

Entretanto, como já afirmamos, algumas outras instituições, comprometidas com o processo político educacional de inclusão e visando contribuir com o aprimoramento dessas políticas, empreenderam esforços no sentido de subsidiar uma análise sobre a execução da política de cotas. A Defensoria Pública da União, em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, desenvolveu importante pesquisa⁵⁹ entre os anos 2020 e 2021, com o objetivo de obter informações para subsidiar a análise da eficácia da política de cotas nas universidades brasileiras.

Nesse sentido, o relatório de pesquisa elaborado pela DPU e pela ABPN constata que pouco se sabe sobre os benefícios da lei e seu alcance sobre os beneficiários e, conseqüentemente, sobre sua eficácia. Conclui o referido relatório que:

Ainda não existem medidas de monitoramento que garantam uma análise completa da eficácia da Lei de Cotas, demonstrando a ausência de esforços dos órgãos responsáveis na defesa da eficácia da ação afirmativa de reserva de vagas às pessoas negras (Brasil; ABPN, 2022, p. 55).

A ausência de monitoramento por parte dos órgãos estatais, responsáveis pelo acompanhamento da implementação da Lei de cotas, sugere a falta de articulação necessária entre esses órgãos para um planejamento adequado. Essa in(ação) imprime ao Estado uma

⁵⁹ A DPU e a ABPN apresentaram o relatório da pesquisa ao Senado Federal em sessão realizada no dia 29 de agosto de 2022, presidida pelo senador Paulo Paim. A referida pesquisa foi inserida na biblioteca do IPEA e disponibilizada no endereço: https://www.dpu.def.br/images/stories/pdf_noticias/2022/Relat%C3%B3rio_Vers%C3%A3o_Final_1.pdf (Brasil; ABPN, 2022).

postura negativa frente à execução da política e reforça, às avessas, a utilização dos mecanismos estatais para manter o racismo, visto que o não fazer é também uma forma de reproduzir o racismo, especialmente diante de uma política afirmativa que exige uma postura ativa e eficiente das instituições. Almeida (2021, p. 41) delimita esta omissão como uma forma de alterar as formas de racismo:

O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou omissão dos poderes institucionais – Estado, escola, etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens a membros de grupos raciais historicamente discriminados.

Almeida (2021, p. 40) trata ainda dessa questão de forma mais acentuada no que se refere ao racismo institucional, atribuindo à própria capacidade do grupo dominante de “institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio”.

Em entrevista concedida à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, em 18 de agosto de 2022, o presidente da ABPN Cleber Santos refere-se ao sucateamento e à falta de investimento para o acompanhamento desse processo desde o ano de 2016. Assim, se posiciona o entrevistado:

A DPU provocou, em meados de 2021, o MEC e a Seppir a dizerem o que eles estão fazendo para o cumprimento do monitoramento da avaliação. Aí eles disseram que um era o Sistema de Monitoramento de Políticas Étnico-Raciais (Simope) e outro uma pesquisa da ENAP [Escola Nacional de Administração Pública]. O Simope consiste, em síntese, em uma plataforma criada em 2015 por meio de um termo de execução descentralizada entre a Seppir e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). O objetivo era monitorar as políticas étnico-raciais em suas várias dimensões, incluídas a implementação da Lei de Cotas, entretanto esse instrumento foi sucateado com a falta de investimento e a falta de acompanhamento desse processo desde 2016 (Vieira, 2022).

Embora não se constitua objetivo desta pesquisa aprofundar se a conduta omissiva com relação ao processo de monitoramento e avaliação por parte dos órgãos estatais está efetivamente relacionada ao projeto político de governo ou a uma racionalidade da própria estrutura do Estado, pontuar os acontecimentos políticos que marcaram o ano de 2016, que culminaram com o chamado *impeachment*⁶⁰ da presidenta Dilma Rousseff, ajuda a

⁶⁰ Referimo-nos ao chamado *impeachment* em decorrência do que representou esse momento de atribuições políticas, a partir da insatisfação do grupo que perdeu a eleição de 2014. Como fiéis

compreender o novo desenho das políticas públicas, voltadas para os interesses relacionados ao grupo político do governo conservador que assumia a gestão do Estado naquele momento.

Esse momento de articulação para a destituição de uma presidenta eleita democraticamente representou, para além de uma não aceitação da derrota eleitoral, a oportunidade, por parte dos representantes do projeto neoliberal, de desconstruir os avanços sociais conquistados ao longo de 14 anos – período em que, entre a participação do movimento na construção da agenda do governo popular e a implementação das políticas públicas de inclusão, o fortalecimento da democracia e o Estado de Direito se consolidavam por meio da inclusão de setores que historicamente estiveram excluídos dos processos sociais, a exemplo da população negra.

Na lição de Grabois e Cavalcante (2016), os princípios fundamentais da cidadania e da dignidade humana, entre outros, inseridos na Constituição Federal de 1988, na nossa recente democracia, floresceram por meio de políticas públicas. As autoras citam como exemplo a saída do Brasil do mapa da fome em 2014, além de outros muitos indicadores sociais que se alteraram de forma positiva nesse período.

Nesse cenário, especialmente entre 2013 e 2016, o país vivia o início da implementação da Lei nº 12.711/2012, cujos desafios exigiam um acompanhamento do Estado, como forma de garantir a eficiência e a eficácia do sistema de cotas como política pública importante na inclusão das populações vulneráveis e excluídas dos processos educacionais.

No entanto, com a ocupação do Estado por forças conservadoras neoliberais após o golpe institucional de 2016 e, posteriormente, pela eleição da extrema-direita, o desmantelamento dessas políticas públicas foi aprofundado, indicando que a omissão desses órgãos responsáveis pelo acompanhamento das políticas relacionadas à inclusão da população negra na universidade faz parte da racionalidade de uma política neoliberal. Ao analisar o contexto político da destituição da presidenta Rousseff, Baylos (2016, p. 44) respalda nosso pensamento, ao afirmar que

O principal efeito e o objetivo dessas políticas de austeridade tem sido o de desmantelar as garantias estatais e coletivas do direito do trabalho e reconfigurar em parâmetros meramente assistencialistas as estruturas da

representantes da política neoliberal, o instituto do *impeachment* foi instrumentalizado para atingir seus objetivos. Na concepção de renomados constitucionalistas, tratou-se, na verdade, de um golpe institucional, à medida que o crime de responsabilidade atribuído à presidenta não restou comprovado, motivo pelo qual foi forjado um processo de procedimentos formais que se sustentou pela omissão do STF. Nesse sentido, mais detalhes em: Lênio Streck (2016); Afrânio Silva Jardim (2016); Beatriz Vargas Ramos e Camila Prando (2016), além de outros artigos, todos contidos na obra “A resistência ao golpe de 2016” (Proner et al., 2016).

Seguridade Social, impedir os investimentos e o gasto social dos serviços públicos de ensino e saúde pública, entorpecer a atuação do Estado mediante a redução dos efetivos dos empregados públicos e de seus salários.

Para validar nossa afirmação, é importante observar que o período iniciado com o governo de Michel Temer e terminado com o governo Bolsonaro teve uma redução significativa no investimento público nas universidades federais⁶¹. Passado um longo e tenebroso inverno, as expectativas dos movimentos sociais em relação ao novo governo, eleito em 2022, são de uma retomada no sentido de fortalecer e valorizar as instituições federais públicas.

Feito esse breve registro, voltamos ao período anterior para apresentar parte do relatório elaborado pela DPU, em parceria com a ABPN, demonstrando uma ineficiência no acompanhamento ao constatar que:

Pesquisa de Levantamento de Informações Sobre a Adoção do Sistema de Cotas Sociais e Raciais nas Instituições de Ensino Superior no Brasil (Lei nº 12.711/2012) – 2021 (RT 5), realizada pela Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, sobre a adoção do sistema de cotas sociais e raciais nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, a partir de Termo de Execução Descentralizada - TED nº 2/2019, firmado junto à SNPIR. De cunho exploratório, teve como amostra Institutos Federais e Universidades Federais, totalizando 96 instituições contatadas. Tão grave quanto a falta de respostas identificada no presente relatório, a pesquisa feita sob os cuidados do órgão responsável pela política afirmativa recebeu somente 66 respostas (Brasil; ABPN, 2022, p. 55).

O referido PL, após os trâmites legislativos, foi transformado em norma jurídica pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que trouxe alterações importantes para a Lei nº 12.711/2012. A pretexto da pendência sobre o acompanhamento e avaliação que restou no período dos dez anos, previstos para a revisão do programa especial de cotas, destacamos a nova redação do art. 6º, que atualizou e ampliou os órgãos responsáveis. Com essa atualização da Lei nº 12.711/2012, entre alterações importantes para otimizar o sistema da política de cotas nas IES, as quais detalhamos no próximo capítulo, outros órgãos assumiram também a responsabilidade do acompanhamento.

Esse momento de atualização da lei de cotas representa, na sua expressão mais concreta, não só a continuidade da política de cotas, mas sobretudo a representação do exercício

⁶¹ De acordo com dados fornecidos pelo Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), os repasses para as instituições federais caíram de 62,2 bilhões em 2019 para 53,2 bilhões em 2022, último ano da gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro. Mais detalhes estão disponibilizados no endereço <https://souciencia.unifesp.br/dados-fctesp/orcamento-universidades-federais> (Unifesp, 2023).

político da sociedade em busca de uma construção de igualdade. Isso, porque, embora consideremos a necessidade urgente de uma inclusão no sentido mais amplo, compreendemos a importância da ampliação do acesso da população negra ao ensino superior como um passo fundamental na busca de tal objetivo.

Nesse sentido, a política de cotas representou uma conquista importante, tendo em vista que a alteração do espaço acadêmico para um ambiente mais heterogêneo trouxe consigo a reivindicação de juntar os instrumentos necessários à inclusão e à valorização também dos novos saberes e novas culturas, sistematizados pela comunidade negra. Nesse passo, a tensão que a implementação da política de cotas causou na sociedade traduz seu potencial de movimentar as estruturas sociais, à medida que questiona os aspectos sociais, econômicos e culturais que definem os lugares de privilégios e de exclusão social.

3 EDUCAÇÃO JURÍDICA E AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Neste capítulo, buscamos analisar, em um primeiro momento, o cenário crítico que a educação jurídica enfrenta no Brasil, a partir de suas perspectivas históricas e as funções para as quais foi criada, em um momento político em que o liberalismo construía seus alicerces no Brasil.

A crise da educação jurídica tem sido tema de muitos debates acadêmicos, motivo pelo qual a compreensão desse assunto torna-se importante para que possamos contextualizar as políticas afirmativas nesse campo. Para isso, abordamos suas contradições num contexto em que a educação é sustentada pelo caráter elitista e dogmático, inerente aos cursos de graduação em Direito, desafiados pela necessidade de redirecionar os fenômenos jurídicos para dar respostas a uma sociedade ainda mantida pelo legado do colonialismo, em seus processos de desigualdades e injustiças sociais.

Em um segundo momento, trazemos para esse contexto uma análise das políticas curriculares dos cursos de graduação em Direito e seus efeitos práticos na ruptura com uma tradição dogmática e conservadora. Pretendemos, assim, extrapolar o processo de análise curricular para alcançar as práticas de aprendizagens, ou seja, inferir os métodos e narrativas que percorrem as grades curriculares para compreender como esses processos acontecem na prática.

Tendo em vista a existência de uma lacuna cultural no imaginário da sociedade sobre a perspectiva racista, torna-se importante compreender quais os passos necessários para que os profissionais em educação assimilem a importância de uma educação antirracista. A relevância de contextualizar os cursos jurídicos em um momento significativo de avanço na perspectiva da educação inclusiva consiste em buscar os elementos estruturadores que o caracterizaram, para compreendê-los a partir de um lugar elitista e excludente.

Por fim, fazemos uma análise sobre a importância das políticas de ações afirmativas nos cursos de graduação em Direito nas IES públicas, buscando identificar os efeitos da ampliação do acesso de estudantes negros e negras nessa área, pela política de cotas. Em outras palavras, visamos entender se essas políticas de ações afirmativas trouxeram um impacto necessário para promover transformações, capazes de contribuir com a ruptura do racismo epistêmico, construído pelo legado do colonialismo.

3.1 Cenário crítico da educação jurídica no Brasil: vive-se uma crise?

Pretendemos, neste tópico, trazer uma análise sobre o cenário crítico que vive a educação jurídica no Brasil. O objetivo consiste fundamentalmente em compreender, a partir de uma perspectiva histórica, a dinâmica dos cursos jurídicos, suas limitações metodológicas, o formalismo predominante e o caráter dogmático que o distancia da realidade social. Nesse contexto, trabalharemos com a expressão “educação jurídica” e não “ensino jurídico”. Isso, por compreender que a educação se insere em um campo mais amplo e abrangente na formação do cidadão e da cidadã.

A Constituição Federal estabelece no art. 207 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão, financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988). O tripé ensino-pesquisa-extensão passa a se constituir elemento indissociável na formação do discente nos aspectos mais variados da aprendizagem, o que torna o ensino um componente do tripé que se insere no campo da educação ao lado da pesquisa e da extensão. No entanto, a expressão “ensino jurídico” poderá aparecer no texto quando se referir à relativização de algum significado no contexto do campo ocupacional ou em situações em que o autor ou autora utilize a expressão.

O cenário crítico da educação jurídica vivido no país não se constitui uma novidade. Trata-se de uma situação já identificada por San Tiago Dantas, em aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955 (Dantas, 2010). Responsável por um legado importante para o estudo da denominada crise do “ensino jurídico no Brasil”, Dantas inaugurou uma polêmica, que daria o primeiro passo para a mobilização de um debate importante também sobre a função do direito. Contextualizando a situação da educação jurídica em particular, em um cenário social mais geral da educação, o autor imprime a ela o caminho pelo qual a vida social é ordenada “segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade” (Dantas, 2010, p. 15).

Embora inaugure propostas importantes na mudança do currículo como forma de ajudar na superação da chamada crise do ensino jurídico⁶², Dantas atribui à classe dirigente a

⁶² Ao analisar a didática tradicional aplicada nos cursos de Direito, Dantas avalia que os métodos utilizados nas aulas (preleções, discursos elegantes) afastam os estudantes dos seus processos e da própria função social do Direito, fazendo com que eles só conheçam as normas e as instituições, sem que desenvolvam o raciocínio jurídico voltado para a solução de controvérsias. Assim, o autor traz a proposta que proporciona uma aula dialogada, a modificação dos programas e a especialização como

responsabilidade de encontrar e aplicar as respostas adequadas aos problemas da sociedade. Ou seja, para o autor, a incapacidade do ensino de dar direção aos comportamentos sociais é decorrente do fracasso de um modelo de sistema hierárquico. Assim, ele levanta uma perspectiva estrutural para a referida crise do ensino jurídico.

Nessa seara, a questão a se destacar nesse debate, para fins de compreensão sobre se vivemos ou não uma crise na educação jurídica, é se essa “tal crise” é capaz de ser superada apenas com a alteração do currículo. Considere-se que, para Dantas (2010, p. 11), a falta de capacidade da classe dirigente de se sustentar como tal – por um processo de ação social para manter a adesão e a colaboração do restante dos segmentos sociais, no caso a classe dirigida – constitui-se o principal argumento para a crise da educação jurídica no país.

Não pretendemos aqui adentrar na análise do conceito sociológico de classe dirigente e classe dirigida, na compreensão de San Tiago Dantas, especialmente porque, apesar de se estabelecer como pano de fundo, não tem uma relação direta com o estudo desta pesquisa. Porém, é notório que a crítica feita pelo autor à referida classe dirigente é direcionada no sentido de que esta deve encontrar respostas para a manutenção de uma educação jurídica, que no seu exercício de controle social mantenha o *status quo* adequado aos sujeitos que as formam. Isso, porque, quando o autor se refere à participação da classe dirigida nesse processo de superação de uma crise, refere-se à condição de mimetismo, ao afirmar:

E é a sua capacidade de encontrar e de aplicar as respostas adequadas aos problemas, que permite a uma classe dirigente manter-se como dirigente, obtendo pela ação de um poderoso instinto social – o mimetismo – a adesão e a colaboração dos segmentos sociais restantes, que constituem a classe dirigida (Dantas, 2010, p. 11).

Ao afirmar que “a sociedade brasileira de hoje oferece um exemplo perfeito da crise determinada pela perda da eficácia ou do poder criador da classe dirigente” (Dantas, 2010, p. 13), o autor demonstra nitidamente sua preocupação com a perda da força persuasiva e da eficácia preventiva dessa classe dirigente junto à classe dirigida. Portanto, Dantas deixa explícito, na sua análise, o papel do direito como instrumento de controle social para conter e legitimar o utilitarismo egoístico da classe dirigente.

Nesse enredo, sem embargos à grandiosa contribuição que o autor exerce em trazer à tona a debilidade da educação jurídica, a nosso ver, é reforçada a necessidade de uma ideologia

complementação do currículo e melhor inserção do egresso no mercado do trabalho, tendo em vista o espaço que outras disciplinas encontraram ocupando o lugar do Direito. Essas propostas sofreram vários questionamentos posteriormente. Ver mais sobre o tema em Dantas (2010) e em Falcão (2009).

de hierarquização social, que se manteve por força de novas adaptações no período da emancipação política do Brasil, ao qual já nos referimos no primeiro capítulo. Em outras palavras, não se deve mesmo creditar um valor cultural e uma identidade própria à classe dirigida. Nesse sentido, assiste razão a Falcão (2009, p. 50) ao estabelecer um contraponto ao posicionamento da visão de San Tiago Dantas,

Nesse quadro a classe dirigida não somente perde qualquer importância no processo de elaboração da cultura nacional, como perde qualquer pretensão de identidade. Está condenada, e a expressão é de San Tiago Dantas: “à ação de um poderoso instinto social, isto é, o mimetismo”. Em outras palavras inexistiu uma cultura própria da classe dirigida.

Porém, entendemos importante destacar, no que se refere às propostas de San Tiago Dantas, na tentativa de inovação curricular para um consequente avanço na educação jurídica, sua corajosa e importante iniciativa. Apesar de não adentrarmos na análise do que foi proposto, entendemos que as propostas de alterações curriculares desvinculadas de uma análise mais estrutural – sobre o que representa a educação jurídica num contexto de capitalismo liberal, elitista e dogmático – não contribuem para um avanço mais profundo no sentido de melhorar a qualidade da educação jurídica. Reconhecemos, então, a preocupação do autor com o distanciamento do Direito das relações sociais, ao se pronunciar:

Precisamos levar o Direito ao tecido das relações sociais, reimpregnar dele os problemas que a sociedade submete ao controle de outras técnicas, como as que lhe são fornecidas pela Ciência Econômica e pela novel Ciência da Administração, de modo que o Direito não se alheie a qualquer problema social, e tenha sob sua orientação última todos os critérios engendrados para resolvê-los (Dantas, 2010, p. 19).

Mesmo assim, a despeito da reafirmação do papel do Direito como instrumento de controle judicial, pontuamos que, ao contrário da aula dialogada, o dogmatismo presente nos cursos de Direito trouxe muito mais legitimidade à formação de um espaço de poder privilegiado aos bacharéis, exatamente pela justificativa de uma linguagem exclusiva que os caracterizava. Nesse sentido, Castro (2018, p. 226), ao analisar o papel fundamental que os juristas desempenharam na formação do Estado nacional, traz importante contribuição ao afirmar:

[...] os juristas lograram reservar um espaço privilegiado de poder para si, justificado pela profissionalização técnica do discurso jurídico que findou por separar profano e leigos: respectivamente, aqueles habilitados a participar dos

processos de construção e determinação do direito e aqueles a quem essa linguagem se dirige.

Com efeito, não podemos esquecer que a criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, inicia-se imbricada com o liberalismo e a formação do Estado nacional – momento em que se iniciava no país um movimento que buscava a autoafirmação da sua identidade como nação. Esse movimento se encontrava com as contradições sociais estabelecidas pela modernidade e superação do colonialismo, porém também com a conveniente manutenção, para alguns setores oligárquicos, da propriedade escrava e da economia de exportação (Wolkmer, 2003, p. 66).

Nesse sentido, assiste razão a Castro (2018, p. 66) ao apontar a escravidão como uma idiossincrasia nacional que desempenhou uma influência na formação do Estado brasileiro e, conseqüentemente, marcou o surgimento do campo jurídico no Brasil. Acomodar as contradições dessa sociedade – de formação social complexa e baseada nos diversos interesses de vários setores – exigia do Estado, ainda em formação, um arranjo desses grupos sociais que assegurasse a estabilidade hierárquica. Os juristas foram muito importantes nesse processo de conciliação.

Nessa conjuntura, o liberalismo é adaptado a uma realidade que se distancia do que ocorre na Europa. Amparado em Emília Viotti da Costa, Wolkmer (2003) apresenta as múltiplas faces que o liberalismo assume ao chegar ao Brasil. O autor elucida as diretrizes que revestem o liberalismo, nascidas nas revoluções burguesas contra o absolutismo da monarquia e a conseqüente formulação dos princípios da liberdade pessoal, em seu aspecto ético-filosófico. Porém, no aspecto “econômico”, o pesquisador se refere, sobretudo, às condições que abrangem a propriedade privada, a economia de mercado, a ausência ou minimização do controle estatal, a livre empresa e a iniciativa privada (Wolkmer, 2003, p. 63).

Com efeito, o liberalismo, como doutrina libertadora que representou a ascensão da burguesia contra o absolutismo, foi acolhido no Brasil sob os auspícios dos mais variados interesses: das oligarquias, dos grandes proprietários de terras e do clientelismo vinculado ao monarquismo imperial (Wolkmer, 2003).

Desse modo, a manutenção da escravidão no período da formação do Estado nacional brasileiro talvez tenha representado o sintoma mais contundente das contradições contidas nas aspirações de liberdade, expressadas nos interesses antagônicos dos setores que dominavam o país, com conseqüências determinantes para a consolidação do modelo hierárquico que

definiria o desenho para a construção da identidade nacional. A esse respeito, Castro (2018, p. 225-226) aponta as consequências desse quadro da seguinte forma:

Nesse primeiro momento, destacamos as consequências do longo e amplo uso da mão de obra escrava como um obstáculo à dinamização dos setores produtivos e de serviços no Brasil, o que resultou na valorização das carreiras burocráticas como a opção mais viável para a reprodução de classes intermediárias da sociedade. A escravidão é uma idiossincrasia nacional que influenciou sobremaneira a formação do Estado brasileiro e, conseqüentemente, marcou também o surgimento do campo jurídico por aqui; o que distancia radicalmente nossa sociedade dos modelos europeus de comunidade.

Na prática, isso significa que o campo estatal e o campo jurídico se estruturaram de forma concomitante, e que os juristas desempenharam, nesse momento histórico, um papel fundamental na formação do Estado brasileiro, à medida que estiveram no centro da mediação em conciliar as tradições do colonialismo com o sistema moderno. Ou seja, ainda recorrendo à lição de Castro, os juristas brasileiros tiveram um peso maior na formação do Estado nacional. Dessa forma, continua o autor, “lograram reservar um espaço privilegiado de poder para si” com graves consequências que ainda ecoam nas práticas judiciais contemporâneas⁶³.

Esse poder, ao qual Castro (2018) se refere, emana da construção dos elementos específicos que separam os profissionais do Direito de todos os demais setores, pela profissionalização técnica do discurso jurídico. A linguagem jurídica diferenciada e a capacidade argumentativa são características que se tornaram inerentes ao campo jurídico, tornando-o, até hoje, inacessível aos denominados leigos. Essa mobilização intelectual restrita aos juristas, conseqüentemente, os legitimam a orientar as ações estatais, no que convém aos seus interesses. Ou seja, o campo jurídico, por si só, se consolida como uma elite dirigente.

Nessa esteira, assiste razão à afirmação de Wolkmer (2003) de que a criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, aconteceu como exigência da elite que sucedia à dominação da colonização. Os bacharéis em Direito, identificados com o projeto liberal, vinham das camadas sociais mais privilegiadas e ocupavam os cargos político-administrativos nas instituições. Dessa

⁶³ Castro refere-se ao peso maior dos juristas brasileiros na formação do Estado nacional, baseado na assertiva de Bourdieu de que o campo jurídico fora fundamental para fazer surgir e manter a “obediência generalizada de que se beneficia o Estado”. E acrescenta que “para se fazer existir e exercer o controle sobre a população, no mais das vezes, prescinde da coerção ou violência em suas formas mais cruas – ainda que a ameaça de violência sempre esteja presente para os casos de desobediência” (Castro, 2018, p. 226).

forma, os dois cursos fundados tinham a função de atender os interesses das prioridades do Estado e não formar advogados com o objetivo de defender a sociedade.

Wolkmer afirma, ainda, que as duas faculdades traziam funções distintas, mas interligadas entre si, expressando as contradições nas quais o liberalismo foi envolto no Brasil. Assim se posiciona o autor:

Assim, as escolas de Direito foram destinadas a assumir duas funções específicas: primeiro, ser pólo de sistematização e irradiação do liberalismo enquanto nova ideologia político-jurídica capaz de defender e integrar a sociedade; segundo, dar efetivação institucional ao liberalismo no contexto formador de um quadro administrativo-profissional. Contudo, essas funções distintas, mas interligadas, não deixam de revelar certa contradição, que, como demonstra Joaquim de A. Falcão, comprova-se na pretensão de serem, de um lado, defensoras dos princípios liberais, de outro, de fomentadoras da emergência de uma elite burocrática para o controle do poder (Wolkmer, 2003, p. 67).

Importa ressaltar que os primeiros professores das faculdades de Direito vieram de Coimbra e tiveram uma influência fundamental na criação dos cursos. Na opinião de Venâncio Filho (2022), em entrevista concedida em 17 de outubro de 2022 a Ariel Engel Pessoa, “isso foi determinante para o nível da educação já começar baixo, porque os professores eram de baixa qualidade e não houve interesse em formar uma boa geração de docentes”. Ainda de acordo com o autor, essa questão do baixo nível dos professores perpassa todo o século XIX.

Embora constatada essa questão por Venâncio Filho, o destino dos novos juristas, na verdade, como já mencionado anteriormente, foi o ingresso na burocracia estatal. Essa participação sustentaria uma elite nacional, no modelo de uma hierarquização baseado numa ideologia de reprodução de classes, sem haver uma ruptura mais radical, a exemplo do que aconteceu na Europa e nos Estados Unidos.

A esse respeito, Castro (2018, p. 248) nos traz uma reflexão importante:

Com efeito, nossos bacharéis recepcionavam o discurso do liberalismo político e econômico, proveniente do Atlântico Norte – sobretudo da França, da Inglaterra e dos Estados Unidos da América – mas aqui esse pensamento era desenvolvido em circunstâncias muito distintas dos contextos de onde eram importados; a começar pela existência, manutenção e longevidade do instituto da escravidão.

Dessa forma, fomentou-se o formalismo ainda respaldado nos valores coloniais, ao mesmo tempo em que nossos bacharéis foram consolidando um espaço de privilégio, assegurando-lhe uma autonomia corporativa, sustentada fundamentalmente por uma linguagem

jurídica e uma capacidade argumentativa, que os caracterizavam e os diferenciavam dos demais setores da sociedade.

Tornava-se, então, imprescindível a criação de um conjunto de regramentos administrativos que desse corpo às instituições imperiais e determinasse as relações sociais. Coube assim às faculdades de Direito, dentro do imaginário metropolitano das revoluções inglesa, americana e francesa, a tarefa de criação da estrutura administrativa e da unidade nacional (Silva; Carvalho, 2020).

No entanto, esse imaginário metropolitano foi adequado às instituições, engendrado, como já nos referimos anteriormente, em processo de conciliação entre os setores dominantes da sociedade e de diversos interesses, sem que houvesse uma ruptura mais radical com os valores coloniais. É nesse cenário que Adorno (2021) identifica a materialização do *locus* privilegiado dessas contradições de interesses no âmbito institucional e, nesse espaço, os bacharéis se constituem uma nova elite⁶⁴, sob os auspícios do liberalismo, cuja formação intelectual não se consolidou pelo processo de aprendizagem na academia, mas “dos critérios intelectuais que nortearam a militância política através do publicismo acadêmico”(Adorno, 2021, p. 30).

Por isso, sem desconhecer a importância da construção de uma identidade nacional no curso da história após a guerra da independência, é preciso levar em conta que o Direito sempre esteve ao lado do poder e, por dentro das instituições modernas, teve contribuição significativa na formação delas (Maldonado-Torres, 2018). Essas instituições se constituíram instrumentos de sedimentação para uma hierarquia alicerçada na ideologia das novas elites no Brasil. Sobre o seu papel, Almeida (2021, p. 38) expõe o seguinte:

A estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e os antagonismos que são inerentes à vida social. Entenda-se *absorver* como *normalizar*, no sentido de estabelecer normas e padrões que orientarão a ação dos indivíduos. Em outras palavras, é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam *sujeitos*, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional como dos sentimentos e preferências.

⁶⁴ Embora reconheçamos, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, a existência de uma elite econômica da grande propriedade rural, monocultora e escravista, acompanhamos o pensamento de Adorno (2021), ao se referir a uma “nova elite”, que, mesmo em sua maioria advinda da elite econômica a qual nos referimos, constituiu-se a partir das marcas da intelectualidade, o que lhes proporcionou o poder de articulação entre a elite econômica e os espaços institucionais, pelos quais se assentava seus privilégios de atuação. Para mais detalhes, ver Adorno (2021, p. 178).

Nesse contexto, é importante pontuar que os dois cursos mais antigos do país – instalados nos estados de Pernambuco (inicialmente em Olinda e depois transferido para Recife, em 1954) e de São Paulo –, apesar de apresentarem caracteres distintos, complementavam-se na perspectiva de guardarem profundas exclusões sociais (Schwarcz, 1993). Enquanto a escola de Pernambuco, apontada por vários autores por um caráter mais dogmático, tratava sobre a temática racista de forma direta, embora trazendo a defesa das teorias do darwinismo social, a Faculdade do Largo São Francisco, por sua vez, inspirava-se em uma concepção liberal, amparada nos valores ditos “universais”. Em ambos os casos, a educação cumpriu um papel essencial na difusão do racismo, seja de forma direta ou subjacente no conceito da universalidade (Cf. Guerreiro, 1995; Schwarcz, 1993; Wolkmer, 2003).

A Proclamação da República trouxe um novo contexto econômico e social: a denominada “industrialização tardia”. As escolas criadas em 1827 deixaram de ser monopólios, abrindo espaço para a criação de novas faculdades. A primeira faculdade criada nesse processo de expansão foi a da Bahia, em 1891. Na sequência, o início da reforma do “ensino livre”, cujo foco era a crença de que a educação era a força inovadora da sociedade a ser expandida, representou um amadurecimento da concepção liberal, trazendo o mercado como símbolo da “liberdade” no processo educacional (Martínez, 2006).

Esse cenário histórico de expansão das faculdades de Direito, além de refletir o momento de consolidação do capitalismo tardio, por meio do poder que o mercado começava a exercer frente ao Estado, aprofundava as deficiências de uma educação que já era débil. Ou seja, a educação jurídica nunca atingiu um nível de excelência, pelo que não há de se falar em crise nem em decadência (Venâncio Filho, 2022).

Dessa forma, no campo jurídico, o século XIX se caracterizou pela proliferação dos cursos de bacharelado em Direito, vindo à tona todas as deficiências já existentes nos primeiros cursos. Nesse sentido, San Tiago Dantas se destaca como *primus inter pares*, conforme se posiciona Felix (2022). Na visão da autora, “o renomado jurista estabeleceu os paradigmas que estiveram desde então no cerne do pensar e do fazer intelectual de muitos acadêmicos, profissionais do campo e suas corporações” (Felix, 2022, p. 59).

De fato, é preciso reconhecer que, para a época, Dantas trazia uma proposta muito avançada, uma vez que, ao indicar a interdisciplinaridade e a aula dialogada, mesmo com as críticas que recebeu, sinaliza para uma educação crítica⁶⁵ (Falcão, 2009). Inclusive, Falcão

⁶⁵ Joaquim Falcão faz uma releitura do discurso da aula inaugural de San Tiago, fazendo uma apreciação crítica de suas propostas, denominadas “nova didática”, com o objetivo de estimular o fomento das ações necessárias à melhoria do ensino jurídico. Ver mais detalhes em Falcão (2009).

(2009) chama a atenção para a influência que ele exerce ainda hoje sobre os leitores, especialmente na mobilização de seus conceitos, dado sua obra ser tão atual no que se refere à crise da educação jurídica.

Nesse patamar, ao se referir a San Tiago Dantas apenas como um *primus inter pares*, Felix traz a ideia da “unidade de perspectivas”, por compreender que o renomado jurista estabeleceu “os paradigmas que estiveram desde então no cerne do pensar e do fazer intelectual de muitos acadêmicos, profissionais do campo e suas corporações” (Felix, 2022, p. 58). A autora refere-se a esse período como um momento de visões compartilhadas, que “vai ter seu ápice com a edição da Portaria 1886 de 31 de dezembro de 1994⁶⁶” (Felix, 2022, p. 60). Como consequência de um movimento que agregou atores institucionais públicos, Felix (2022, p. 61) afirma ainda que a “referida normativa, como resultados das iniciativas desses atores veio de encontro a expectativas consolidadas em torno de visões de educação jurídica no século XXI”.

Ressaltamos que a autora, ao identificar uma ruptura dessas visões compartilhadas⁶⁷, examina três fatores importantes que se complementam para uma nova configuração, representando uma abertura epistemológica e metodológica significativa para a educação jurídica, quais sejam:

Mudança docente que se expressa na formação acadêmica mais qualificada;
Mudança de perfil discente em termos gerais, e sobretudo no contexto de uma única Instituição;
A multiplicidade de perspectivas; de formas de pensar o Brasil. De pensar o Direito e suas funções e formas de expressão (Felix, 2022, p. 61).

Antes de adentrarmos de forma mais detalhada nas perspectivas de mudanças analisadas por Felix (2022), é importante destacar que os fatores examinados pela autora trazem em si elementos estruturais que envolvem, em um primeiro olhar, a atuação integrada de Estado e sociedade na construção de políticas públicas. Ou seja, esse é um movimento que reflete os avanços conquistados no processo histórico, construído nas lutas populares, que culminou no compromisso político constitucional do Estado com os direitos fundamentais.

⁶⁶ A portaria nº 1.886, de 31 de dezembro de 1994, fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. O documento incorpora novas disciplinas obrigatórias ao eixo fundamental que, na visão da autora, se afina com a visão de direito e justiça permeada pelo novo momento da constitucionalização de direitos.

⁶⁷ Felix adverte que as visões compartilhadas, às quais se refere, não se extinguiram de uma vez, mas subjazem em muitos campos e por meio de variados atores (Felix, 2022).

Com efeito, sem descuidar da importância de todo um período anterior, caracterizado pela pressão social para a busca de uma regulação estatal mais delimitada⁶⁸, “é a partir dos anos 90 que se acentua a preocupação em regular o campo educacional, especialmente no que se refere aos cursos jurídicos” (Oliveira, R., 2016, p. 279). Nesse mesmo período, a academia jurídica aderiu tardiamente aos parâmetros acadêmicos de avaliação, ponto que será mais detalhado em momento posterior desta pesquisa.

Não podemos esquecer, como já ressaltado anteriormente, que a baixa qualidade da educação jurídica que perpassou todo o século XIX padecia da ausência de exigências para a qualificação da profissão do docente, o que favoreceu a expansão de cursos. Esse quadro foi aproveitado pelo mercado, na esteira do ensino livre (Martínez, 2006, p. 6), de modo que as críticas à denominada crise da educação jurídica trouxeram para o centro do debate a proliferação dos cursos jurídicos.

Inserida em um contexto bem mais complexo e estrutural, em uma sociedade capitalista capitaneada pelo setor financeiro, não se pode reduzir o problema do baixo nível da educação jurídica apenas ao crescimento do número de cursos. Essa análise é simples e escamoteia o caráter mercantilista direcionado para a educação, além de omitir o debate sobre os pressupostos necessários a uma prática de aprendizagem efetiva. Por isso, podemos inferir o impacto que esses fatores causam nas estruturas sociais, não de uma forma súbita, mas, como afirma Felix (2022), seus efeitos, como fenômenos sociais, não serão evidentes em um curto espaço de tempo, mas à medida que seus resultados se acumulam.

No entanto, esses fatores potencializam os espaços em suas disputas ideológicas, na construção ou desconstrução dos elementos que mobilizam uma sociedade complexa, na perspectiva de contribuir, por meio das produções científicas, com subsídios importantes para seus conflitos. Ghirardi (2022, p. 77), ao analisar a dimensão da educação jurídica, afirma que a “Universidade em sua dimensão simbólica, ocupa um papel fundamental na elaboração do discurso de legitimação e de crítica ao poder, de desconstrução ou ressignificação do senso comum”.

Essa dimensão simbólica, precedida pela dimensão material, que se constitui lócus de produção das formulações teóricas, da pesquisa e do conhecimento científico (Ghirardi, 2022), assume na educação jurídica uma particularidade nada desprezível, pelas circunstâncias determinantes expressas pelas funções do Direito. O autor assim se pronuncia:

⁶⁸ Uma intensa luta foi iniciada em 1956, cujo debate envolveu divergências sobre o direcionamento dos recursos públicos também para escolas privadas e confessionais. Esse debate daria corpo à primeira Lei de Diretrizes de Base da Educação em 1961. Mais detalhes, ver em Dias (2005).

No caso das faculdades de Direito, essa capacidade de forjar visões de mundo tem implicações particularmente consequentes. É dentro de seus muros que se molda a concepção específica de *rule of law* que irá nortear as relações entre os cidadãos em sociedades democráticas. Os cursos jurídicos formulam e consolidam o entendimento que os juristas terão sobre as fronteiras que delimitam seu objeto de estudo e de trabalho, bem como seu sentido, sua função e suas condições de legitimidade (Ghirardi, 2022, p. 78).

Nessa linha, a mudança que se expressou pela formação mais qualificada do docente é apresentada por Felix (2022) como um dos fatores de ruptura decorrentes exatamente do vertiginoso crescimento do número de cursos de bacharelado em Direito. Esse fenômeno, ainda segundo a autora, ao final do século XX, em contrapartida, provocou um aumento da procura pela formação pós-graduada *stricto sensu*. Posteriormente, já no século XXI, o Brasil se projetou como um país produtor de conhecimento.

Obviamente, a procura por formação pós-graduada, especialmente na primeira década do século XXI, em alguma medida, traz impactos positivos no processo de formação dos docentes e, conseqüentemente, suscita outros fenômenos tratados (Felix, 2022), que chegam por meio de programas inovadores. Assim, somados a uma abertura epistemológica e metodológica, a autora destaca a pesquisa empírica como fenômeno importante que remete ao diálogo interdisciplinar. Outras variáveis relevantes se completam nesse processo de mudança⁶⁹.

No entanto, sem desconsiderar a importância que a formação do docente exerce no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na melhoria da educação jurídica, é preciso atentar para o fato de que os cursos jurídicos ainda eram (e são) fortemente marcados pelas experiências e produções acadêmicas respaldadas em autores do chamado “Norte Global” (Rabelo; Sposato, 2021). O espaço acadêmico, assim como os demais setores da sociedade, expressava o racismo pela ausência de uma diversidade representativa do povo brasileiro.

É interessante notar que, mesmo no alvorecer de uma Constituição Cidadã inspirada nas águas da democracia, cujos princípios refletiam a participação das mais variadas camadas da sociedade, esses setores historicamente excluídos pelo aprofundamento do racismo mantinham-se distante das universidades. A Constituição Federal estabelecia um contraponto histórico ao definir os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, impondo o

⁶⁹ Felix (2022) traz ainda outras variáveis importantes que impactam a melhoria do ensino a partir dessa análise da formação mais qualificada do docente e que rompem com o perfil do docente das gerações passadas. Ver mais detalhes em “Formação em Direito no Brasil: perspectivas em torno de uma ruptura e seus partícipes” (Felix, 2022).

compromisso político constitucional ao Estado Brasileiro: “Promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, art. 3).

O art. 206 da Carta Magna, por sua vez, assegura ao ensino nacional o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Mesmo assim, o espaço acadêmico nas IES, em especial as públicas, ainda refletia de forma persistente uma homogeneidade, cuja configuração retratava a pirâmide da sociedade brasileira. Ou seja, enquanto os estudantes oriundos de famílias de alta renda tinham acesso mais fácil às instituições de prestígio, àqueles oriundos da classe trabalhadora, de baixa renda, “estavam apenas destinadas as vagas em instituições de mais baixo desempenho nos sistemas de avaliação institucional instalados no país” (Felix, 2022, p. 66).

Na esteira dessa constatação de Felix, é importante destacar que a população negra ainda se constituía população excluída da educação superior, representando não só a pobreza do país, mas algo a mais. Como já destacamos anteriormente, o movimento negro se dava conta da necessidade de políticas para essa população, tendo em vista que o aprofundamento do racismo causava índices altíssimos de exclusão das IES⁷⁰.

Na educação jurídica, por suas características elitistas, esse número aumentava à medida que a concorrência na seleção pelo vestibular era mais ampla, favorecendo aos candidatos e candidatas que tinham mais oportunidade de acesso pelas suas condições materiais mais adequadas para se preparar para as provas, por meio de cursinhos especializados e de renomadas escolas.

Nesse enredo, é importante atentar ao fato de que a “impossibilidade” do filho e da filha de pessoas negras terem acesso à graduação em Direito no Brasil foi configurada ainda na criação desses cursos em 1827, à medida que o regime escravocrata até então persistia de forma oficial. Venancio Filho (2022) identifica os processos da libertação dos escravizados fora do âmbito da Universidade e dos currículos das faculdades de Direito. No entanto, raras exceções foram forjadas no decorrer da luta abolicionista, a exemplo de Luiz Gama.

Assim, os cursos de Direito, pelo seu caráter elitista, dogmático e formalista, não participaram dos processos de mudanças sociais e nem mesmo reconheceram as possibilidades de avanços. Ou seja, os negros e negras que conviveram com o período de escravidão em tempos aparentemente inovadores, em decorrência do processo de emancipação política do país

⁷⁰ Em 1988, de acordo com dados do “Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010”, a população preta e parda sustentava uma taxa bruta de escolaridade no nível superior de 3,6%. Mais detalhes, ver Paixão *et al.* (2010).

(1822), ao saírem (1888), localizaram-se na sociedade como objetos de opressão do Direito, uma vez que seus saberes e suas vivências logo foram transformados em crimes⁷¹, tornando-os, portanto, réus e constituindo-os como o lado negativo de tratamento pelo fenômeno jurídico, ditados por uma elite formalista e dogmática.

Com efeito, o resultado da conferência de Durban em 2001 surtiu impactos importantes e, mesmo antes da aprovação da Lei nº 12.711/2012, algumas universidades – a exemplo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – implantaram o sistema de cotas para pessoas negras na educação superior. As iniciativas trazidas por essas universidades foram causas de polêmicas gigantescas, que culminaram com a ADPF 186, da qual já tratamos na seção 2 desta pesquisa. Com a declaração de constitucionalidade confirmada pelo STF, que favoreceu a aprovação da Lei de cotas, esse cenário se alterou e se consolidou como um fenômeno social importante, contribuindo na mudança do perfil dos discentes.

Isso posto, o fator referente à “mudança de perfil do discente no contexto de uma única Instituição”, trazido por Felix (2022, p. 65), coloca-se no centro do debate sobre as políticas de cotas como indispensável para iniciar um processo de democratização importante para a transformação da educação jurídica. Esse fator, numa complementariedade com aquele referente à qualificação dos docentes, desempenha extrema importância à medida que se insere no espaço acadêmico diversas culturas e saberes, historicamente excluídos da educação superior.

Lembramos que o contexto da diversidade tem o potencial de mobilizar a prática de aprendizagem a partir de vários lugares e reconhece os sujeitos em seus mais variados saberes. Esse movimento enriquece e traz um potencial que, em grande medida, valoriza os recursos da aprendizagem baseada na heterogeneidade. Nesse sentido, Oliveira (2019, p. 70) faz a seguinte afirmação:

As diferenças e desigualdades exigem uma postura ativa dos educadores, os quais, estando sensíveis às diversidades dos saberes e das múltiplas formas de aprender dos alunos, construirá variadas possibilidades de ensino e modos avaliativos formativos e adequados, sem prejuízo da qualidade da educação. Assim, a equidade educacional também produz mudanças nas práticas docentes, nas metodologias, tanto de ensino-aprendizagem quanto de avaliação de rendimento escolar.

⁷¹ Sobre essa temática, já nos referimos no primeiro capítulo ao demonstrar os crimes tipificados no Código Penal Republicado que se referiam à capoeira e outros valores inerentes à população negra.

É notório que, nesse contexto, ainda padecemos da ausência de uma heterogeneidade por parte dos docentes, que vivem um período de qualificação, sem que seus lugares de fala lhes permitam uma maior reflexão geradora de uma ação transformadora. Porém, a própria alteração da realidade possibilita um pensar a partir das diferenças.

Não estamos afirmando, nesta reflexão, que apenas o olhar para o outro, ou seja, para o diferente, seja suficiente para uma ação efetivamente transformadora. Compreendemos necessário que o quadro docente também se apresente com igual composição heterogênea para que se permita uma troca mais legítima ou consistente⁷². Tratamos esse ponto ainda como uma deficiência em um novo contexto da educação. No curso jurídico, esse processo se agrava em decorrência de que outros parâmetros precisam ser enfrentados.

Tais parâmetros foram edificados num processo de colonização, que tem ainda como legado instituições caracterizadas pelo silenciamento do racismo e pela manutenção de privilégios de classe, cor e gênero. Enfrentá-los significa elaborar os mecanismos necessários à desconstrução da narrativa colonizadora, que ainda disputa com os avanços de mudanças curriculares, deixando-os apenas na formalidade, sem que ocorram na prática. Ou seja, significa na realidade pensar uma outra sociedade, com novos paradigmas, baseada na diversidade que chegou à universidade.

Por isso, entendemos que as ações afirmativas implementadas pela política de cotas na universidade movimentam as estruturas institucionais à medida que rompem com a participação linear de um grupo nos espaços de atuação e decisão, trazendo para o campo da pesquisa um outro olhar para o que a ciência moderna, de forma tradicional, tem estabelecido.

No entanto, os cursos de graduação em Direito, até hoje, carecem de uma atuação dialógica interdisciplinar, capaz de aproximá-los da realidade vivenciada, especialmente pelos setores sociais que vivem à margem da sociedade. O sentido da linguagem jurídica, como instrumento de diferenciação e exclusividade dos profissionais de Direito, é amparado nos espaços de decisões judiciais, delimitado nos círculos elitistas.

⁷² Nesse ponto específico, em dados levantados por Vanessa Palma (Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados) e publicados na edição 31 do Boletim de Análise Político-Institucional do IPEA (Palma, 2021), 2.391 editais para o magistério superior federal foram publicados no período de junho de 2014 a 2017, que previam 11.744 vagas em todas as universidades federais, nas cinco regiões brasileiras. No entanto, apenas 374 vagas foram reservadas para cotistas negros. Com base na oferta de vagas, conforme preconizado na Lei nº 12.990/2014, que destina 20% das vagas a negros e negras, do quantitativo de 11.744 vagas oferecidas para docentes nas 63 universidades, 2.349 deveriam ser abertas para candidatos negros e não apenas 374. A pesquisadora evidencia que, em lugar de 20% de vagas no serviço público reservadas a candidatos(as) negros(as) e previstos na Lei nº 12.990/2014, foram designados apenas 3,18%. Desse modo, verifica-se que a oferta de vagas para candidatos(as) negros(as) não tem sido efetivada no magistério superior federal.

A educação jurídica, como já mencionado nesta pesquisa, fortemente caracterizada pela dogmática e “práticas manuais”, além de não interagir com disciplinas importantes que trazem os saberes e os valores sociais para a racionalidade da ciência, proporciona uma formação para os juristas de caráter monocultural e homogeneizada. Essa formação tem consequências sociais devastadoras no contexto de complexidades e conflitos.

Por um lado, por meio das decisões judiciais – a exemplo das súmulas vinculantes e jurisprudências emanadas por homens e poucas mulheres, em sua grande maioria por pessoas brancas –, o Direito impacta e configura a vida da sociedade. Essas pessoas, que ainda têm em mãos o poder de disciplinar a sociedade, são vindas de famílias privilegiadas, cujas visões são conservadoras e preconceituosas, em decorrência de uma educação ainda pautada nos valores coloniais.

De outro lado, a disciplinarização não consegue se inserir em um contexto plural de rompimento com a epistemologia, de modo a propor, junto às demais áreas da ciência, uma transformação no sentido de inserir outros valores e saberes. Nesse sentido, Oliveira e Nogueira (2023) fazem uma reflexão interessante entre as posturas da universidade e do Estado, nos seguintes termos:

A universidade negligente pode ser vista, sobretudo, como um braço servil, já que o “Estado abusa do direito enquanto reivindica o lugar normativo, como instância que provoca a alucinação do outro e exalta um projeto político-jurídico que se basta a si mesmo”, fundado na “ficção de neutralidade que escamoteia os abusos de uma dominação jurídico-estatal, decidida nos bastidores”³⁴ (Oliveira; Nogueira, 2023, p. 101).

A afirmação transcrita na citação acima mencionada é inspiradora de uma reflexão de como o racismo se inscreve na doutrina jurídica pelo lado da ausência. Ou seja, a afirmação nos remete a uma situação concreta vivenciada na sociedade que projeta a realidade de mortes da juventude negra, sem que esse quadro se constitua um fenômeno jurídico estudado nas universidades.

Nesse patamar, pontuamos a necessidade de uma democratização na educação jurídica, construída a partir de elementos estruturadores capazes de desconstruir o pensamento elitista que povoa os espaços de poder das instituições e de se inserir nas realidades sociais a partir de uma multiplicidade de perspectivas para pensar o Direito, suas funções e formas de expressão.

Para a construção dessa perspectiva, nunca a história proporcionou um momento tão propício, que teve como primeiro passo a inclusão física dos setores que resgatam seus saberes agora no espaço acadêmico. A população negra se movimenta de um lugar de marginalização

para um lugar de produção científica – lugar esse que pode representar a ruptura com a história única contada pelo olhar dos colonizadores.

3.2 Políticas curriculares dos cursos de graduação em Direito: avanços e limites para a superação de uma tradição dogmática e conservadora

O cenário crítico vivido pela educação jurídica no Brasil tem demandado, historicamente, o empenho dos estudiosos e profissionais da seara jurídica, na busca pela superação de uma longa crise, que se estende desde os primórdios da criação dos cursos de Direito, como já mencionamos no capítulo anterior. Diante desse cenário, Felix (2008, p. 03) destaca a possibilidade de o Brasil se constituir hoje “um dos países onde se encontra disponível, de forma mais sistematizada, uma longa e abrangente discussão teórica e metodológica sobre os fundamentos e prática da educação jurídica”.

A pressão por mecanismos que garantissem a qualidade do ensino jurídico aconteceu especialmente pela expansão dos referidos cursos pelas mãos da iniciativa privada. De acordo com o relatório elaborado pelo MEC⁷³, em 2005, a expansão deu-se essencialmente no mundo privado, uma vez que sua participação só fez ampliar-se, passando de 62,5% em 1990 para 70,8% em 2003.

No entanto, esse movimento se materializa em política institucional no final do século XX e tem como marco a portaria do MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos (Brasil, 1994b). Nesse mesmo período, a avaliação foi institucionalizada como o modelo de regulação “que tem sua gênese no Projeto Piloto de Avaliação de Cursos De Direito. Levado a cabo no segundo semestre do mesmo ano” (Felix, 2008, p. 03).

Nos períodos que se sucederam, novas alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram efetivadas, com a participação de vários autores do campo da educação, com o objetivo de melhoria no ensino jurídico. Dez anos após a Portaria nº 1.886/1994, em consonância com o art. 214 da Constituição Federal, foi elaborada a Resolução

⁷³ O relatório referido é produto de um documento relativo ao Grupo de trabalho mantido pelo MEC e pela OAB, que trouxe subsídios para a aprovação da Resolução nº 009/2004, a qual reconfigurou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito (Brasil, 2005).

CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, alterada posteriormente pela Resolução nº 03, de 14 de julho de 2017, e, por fim, a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018, ora vigente⁷⁴.

É importante pontuar, para não correremos o risco de descontextualizar a educação jurídica de um campo social mais abrangente, que não é uma coincidência a perspectiva crescente pela procura da superação da crise do ensino jurídico pelos órgãos deliberativos e a comunidade acadêmica. Com o ritmo de incrementação da reabertura democrática, as instituições jurídicas tiveram um papel importante nesse novo contexto político e social.

Isso ocorreu porque a educação foi alçada a um patamar de direito fundamental social, constituindo-se um direito de todos e de todas e dever do Estado. A educação jurídica, inserindo-se nesse setor de interesse público, submete-se igualmente à regulação estatal, pelo que não se justificaria ser diferente (Oliveira, R., 2016).

Nesse cenário, a educação jurídica se insere não só como mais uma seara no campo educacional, mas traz em si dois desafios: de um lado, a ruptura com o dogmatismo e com a linha formalista; e, de outro, a superação de um ensino baseado no tradicionalismo e no legado da colonização, que persiste, majoritariamente, até os dias atuais, pelas experiências e produções acadêmicas elaboradas pelos autores e autoras do chamado “Norte Global”. Essa produção consolida o cânone, que, em sua base, nega os valores e os saberes que dialogam com a realidade social (Rabelo; Sposato, 2021).

É nessa linha de pensamento que abordamos, nesse tópico, as políticas curriculares. A análise aqui pretendida é a de olhar para além das insuficiências dessas políticas, para a transformação do ensino jurídico nos moldes em que são pensadas. Ou seja, a análise dos efeitos dessas políticas que, restritas a um espaço historicamente homogêneo e elitista, precisam ser questionadas, não apenas no sentido de seu caráter universalista, mas dentro de um conjunto de elementos necessários à efetiva inclusão dos discentes cotistas e sua repercussão no conjunto do ambiente acadêmico em todas as suas atuações e as perspectivas de melhoria da educação jurídica.

Isso posto, é forçoso reconhecer que, apesar das limitações e dos desafios, as resoluções alteradas em um espaço de quase três décadas – combinadas com outras proposições

⁷⁴ Conforme explica Oliveira, o setor educacional possui um regime regulatório especial, agregando ao seu regramento normativo as produções jurídicas dos órgãos deliberativos e gestores da educação, especialmente do MEC, ao qual está vinculado o CNE, que elabora resoluções, pareceres e portarias, fixando parâmetros, detalhando diretrizes, currículos e critérios de avaliação de níveis de ensino e seus cursos. Para mais detalhes, ver “Notas acerca da atuação do Estado Regulador brasileiro, sobre o setor educacional no âmbito dos cursos jurídicos: impasses e ajustes no sistema avaliativo como técnica de controle” (Oliveira, R., 2016).

de controle para o melhoramento do ensino jurídico, a exemplo das avaliações – provocaram mudanças significativas de lá para cá. Essas mudanças, embora não tenham representado ainda um grande salto no sentido da efetiva transformação, podem ser observadas especialmente nas IES públicas, na expansão da linha de pesquisa e de extensão.

No entanto, a forte presença do formalismo e do dogmatismo ainda persiste como característica central do ensino jurídico, incapaz de analisar os fatores materiais da desigualdade política, econômica e cultural brasileira (Rabelo; Sposato, 2021). Nessa incapacidade de visualizar tal realidade, a existência do racismo epistêmico é afirmada por não conseguir, entre outras ausências, dar o sentido ao fenômeno jurídico – o sentido de justiça como elemento de transformação, reflexão que aprofundamos adiante.

Para reforçar o pensamento mencionado no parágrafo anterior, recorreremos às contribuições de Felix (2008), feitas há mais de dez anos, ao analisar as competências e habilidades inseridas nas DCN, que ainda se fazem bem atuais, ao afirmar que:

Passadas quase duas décadas de cultura jurídica acadêmica voltada para a necessidade de mudanças no ensino, os indicadores quantitativos e qualitativos se distanciaram em muito daqueles que orientaram os protagonistas pela qualificação do ensino jurídico no Brasil, ao passo que outros elementos vieram se somar ao tema permanente da busca de qualidade na educação (Felix, 2008, p. 03).

A pesquisadora citada enfatiza ainda que “a par das divergências teóricas entre professores de Direito, não há essencialmente diferenças entre as referências dogmáticas ou críticas oferecidas nas variadas instituições” (Felix, 2008, p. 03). Prossegue a autora que, entre outros fatores concretos, a exemplo da qualificação dos docentes e da disponibilidade de infraestrutura, a questão das metodologias tem demarcado esse campo, como uma das mudanças no ensino necessárias, mencionadas no fragmento acima.

Para isso, com o devido cuidado de manter o distanciamento de pensamentos “fechados”, à guisa de uma conclusão provisória⁷⁵, trazemos uma reflexão sobre alguns aspectos que ainda se apresentam insuficientes nas propostas mais avançadas insertas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018), no combate ao racismo sistêmico.

⁷⁵ Nesse contexto, nos inspiramos no pensamento de Nilma Lino Gomes, ao afirmar que o conhecimento que se quer emancipatório deve estar sempre aberto a incorporar novas reflexões e a construir conclusões provisórias, sempre receptivas a novas situações. Ver mais em “O movimento negro educador” (Gomes, 2017).

Ao tratar dos saberes políticos como pressupostos importantes na tensão regulação-emancipação, Gomes (2017) refere-se ao debate político sobre a raça, que é recolocado no Brasil em outros moldes, trazendo à tona posições herdadas do racismo científico, mesmo entre intelectuais progressistas, que permanecem até hoje e que pareciam superadas desde a ditadura. Dentro dessa análise, a pesquisadora se refere à raça em sua concepção ressignificada, como critério para a superação das desigualdades mediante a adoção de políticas públicas. Na seara da educação, mais especificamente no campo acadêmico, a autora afirma que

A universidade, os órgãos governamentais, sobretudo o Ministério da Educação, passam a tematizar sobre as desigualdades raciais. As pesquisas e políticas educacionais, os indicadores de avaliação escolar, o campo da antropologia, da sociologia, da história e da saúde começam a dar um outro destaque à questão racial. **O campo do direito começa a ser pressionado para dar respostas que contemplem a justiça social e a diversidade** (Gomes, 2017, p. 71, grifo nosso).

A partir do que descreve Nilma Gomes, a pressão exercida sobre o Direito sinaliza para os passos lentos que o ensino jurídico ainda desenvolve sobre a questão da raça, como critério de superação das desigualdades. Nessa questão específica, no que se refere às DCN, é importante um olhar sobre a Resolução nº 05 de 2018, para uma melhor compreensão sobre como essa política curricular interage com a temática étnico-racial, não na perspectiva de uma política afirmativa, mas diluída em contexto universal.

A resolução mencionada no parágrafo anterior define como dever do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) “o tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas”, entre outros a educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 2018, art. 2, §4º). No entanto, ao autorizar as IES a introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinados campos do Direito (Brasil, 2018, art. 5, § 3º), a educação das relações étnico-raciais resta invisibilizada.

A ausência desse olhar específico materializada na norma reproduz um silenciamento histórico que camufla o racismo, não por uma falha interpretativa, mas pela compreensão de que as políticas universais vão dar conta dessas questões específicas. Ou seja, é como se falar de Direitos Humanos, por si só, contemplasse a educação das relações étnico-raciais no nível necessário da contraposição ao silenciamento histórico vivido pelas populações negras, indígenas, além de outros setores invisibilizados.

Os Direitos Humanos, na sua expressão como se concebeu na revolução francesa, que formalizou a igualdade como categoria ampla, requer hoje um novo olhar. Essa expressão evoluiu com a complexidade social, para abarcar os direitos sociais (Kim; Tommasiello, 2018). Ou seja, os grupos sociais, nas suas especificidades e do lugar onde se localizam, é que projetam, pela sua realidade, as políticas públicas específicas que possam atender suas demandas. Kim e Tommasiello (2018, p. 281) observam o seguinte:

Pensamos que as ações afirmativas, sejam elas para discriminar positivamente, quando presente o fundamento histórico-normativo de déficit de cidadania, não abrangem apenas o direito fundamental à igualdade, que podemos denominar de “direito-fundamento” da ação afirmativa. Elas também vão importar em direitos sociais, com fundamento na desigualdade e na hipossuficiente, que qualificado pelos aspectos históricos a que nos [re]ferimos, exigirão não apenas ações positivas a serem realizadas pelo Estado, mas também, muitas vezes, por instituições privadas, não só para garantir a igualdade substancial sob o prisma dos direitos individuais, mas também dos transindividuais.

Importa ressaltar que a posição assumida nesta pesquisa com relação a uma definição mais afirmativa no que se refere às DCN para a educação das relações étnico-raciais não significa uma falta de reconhecimento à necessidade da autonomia universitária, que nos é tão cara. Contudo, trata-se de uma questão estrutural em que as instituições de ensino, historicamente, tiveram papel importante na reprodução do racismo. Em outras palavras, a ênfase na “educação das relações étnico-raciais”, ao tratar da diversificação curricular, não tem o condão de adentrar no princípio da autonomia universitária, mas de imprimir e proporcionar uma visibilidade curricular necessária que justifique a legitimidade das políticas afirmativas, implementadas pela política de cotas nas IES.

Consolidamos essa ideia a partir da observação de Rabelo e Sposato (2021, p. 58), de que diante das “históricas políticas de silenciamento, um ensino jurídico antirracista deve propagar a amplificação das vozes, por ser as narrativas uma potente ferramenta para tanto”. Assim, a manutenção formal da educação étnico-racial expressa nas diretrizes curriculares pode fazer a diferença no processo de uma aprendizagem voltada para a transformação, em especial nos cursos jurídicos, quando associadas a um contexto maior, inclusive nos aspectos metodológicos e epistemológicos.

No entanto, para que esses aspectos contribuam na consolidação de uma educação antirracista, é necessário um processo formativo com amplas perspectivas, sem as quais as competências e as habilidades impressas nas DCN do Curso de Graduação em Direito não cumprem a efetividade necessária para o processo educacional adequado.

A propósito dessa reflexão, cabe registrar que, em um processo anterior à institucionalização do sistema especial de cotas no ensino superior, as competências já vinham sendo refletidas e elaboradas a partir do Projeto Tuning⁷⁶. Desenvolvidas no segundo momento do Projeto Tuning, as competências passam por um refinamento importante para o campo da educação jurídica, à medida que “propiciarão uma formação pertinente, em termos sistêmicos, instrumentais e interpessoais, também àqueles graduados que não exercerão atividade profissional estritamente jurídica” (Felix, 2014, p. 30). Destaca-se, entre as quinze competências genéricas definidas no Projeto Tuning, a “Valorização e respeito pela diversidade e pela multiculturalidade”, que reflete bem as primeiras implementações da política de cotas em algumas universidades brasileiras.

As competências têm enfrentado desafios marcantes, em especial na educação jurídica, tendo em vista o privilégio dado aos conteúdos teóricos, em especial às leituras de manuais. Felix identifica ainda um quadro preocupante ao expor:

O que temos atualmente, em grande parte, é a promoção, em todos os níveis, de estudantes totalmente dependentes da situação instrucional, detentores de poucos ou muitos conhecimentos conceituais sobre distintos temas disciplinares, mas com poucas ferramentas ou instrumentos cognitivos para enfrentar autonomamente novas situações de aprendizagem vinculadas a áreas diversas de sua experiência de aprendizagem formal e que possam ser úteis em situações distintas (Felix, 2014, p. 39).

Essa radiografia apresentada por Felix (2014) aponta para um diagnóstico emergente da necessidade de ruptura com a prática tradicional nas salas de aula. Buscam-se, então, os instrumentos e as metodologias que utilizem o novo espaço acadêmico, robustamente diverso, na perspectiva de uma aprendizagem inclusiva e participativa. Assim, no que se refere à ampliação de estudantes negros e negras, bem como indígenas, na universidade pública, como já afirmamos anteriormente, os dados apontam um avanço importante trazido pela Lei de cotas. No entanto, essa ampliação precisa ser acompanhada por um segundo momento de inclusão social, no qual, entre outros fatores importantes, destaca-se a descolonização dos currículos (Rabelo; Sposato, 2021).

⁷⁶ O Projeto Tuning surgiu na Europa, em 1999, para responder aos desafios criados na Declaração de Bolonha sobre os aspectos da educação superior. Esse projeto foi criado na América Latina e, na sua primeira fase (2004-2007), teve como meta identificar e trocar informações, além de aprimorar a colaboração entre as instituições de ensino superior, com o objetivo de desenvolver a qualidade, a eficiência e a transparência dos cursos e dos programas de ensino. Na segunda fase do Projeto Tuning, entre os quatro eixos definidos, **está a reflexão sobre cenários futuros para as novas profissões e a promoção da criação de estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação das competências**. Para consultar informações mais detalhadas sobre o Projeto Tuning, ver Felix (2014).

Danilo Rabelo e Karyna Sposato trazem ainda uma importante contribuição ao destacar que a imediata diversificação dos espaços universitários, além da representatividade, precisa ser robustecida também pelo reconhecimento e pela possibilidade de participação e de construção conjunta (Rabelo; Sposato, 2021). Para ser efetivada essa construção, é necessário considerar a história e os saberes, a partir de uma narrativa descolonizadora que busca a desconstrução das práticas racistas que os silenciaram.

Nesse sentido, as linhas de pesquisa e de extensão têm sido instrumentos importantes inseridos nos currículos, pois, por suas formas metodológicas de estabelecer uma relação direta com a realidade, são capazes de construir questionamentos importantes para o ensino tradicional. Recorremos novamente à pesquisadora Felix (2014, p. 40-41) para a constatação dessa ideia:

As atividades de extensão propiciam aos estudantes a oportunidade de atuarem junto a segmentos sociais que demandam ações ou formas de intervenção cidadã correlatas à área de conhecimento em que se especializam. Propiciam ainda o desenvolvimento de competências interpessoais importantes, como o compromisso e o respeito pela diversidade e multiculturalidade, entre outras.

Essa expectativa, ao ser transportada para o curso de Direito, assume uma dimensão mais profunda, à medida que as categorias jurídicas, tradicionalmente, não dialogam com a realidade de desigualdade social como fenômeno jurídico. Isso ocorre em decorrência do curso ainda estar calcado na centralidade do dogmatismo e do formalismo, bem como das aulas baseadas nas leituras de códigos. Ainda recorrendo à lição de Rabelo e Sposato, temos a seguinte contribuição:

Ademais, malgrado a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que impõe às redes de ensino a obrigatoriedade da presença da história e da cultura afro-brasileira e africana nas ementas curriculares, e a despeito da Lei 12.711 (BRASIL, 2012), responsável por legislar sobre a obrigatoriedade das cotas nos processos de admissão das universidades e dos institutos públicos, a exclusão é uma característica marcante do ensino jurídico nacional. Principalmente com base na hipótese aqui trabalhada – por tradicionalmente não permitir que a exclusão material do racismo forneça um olhar crítico sobre o vasto formalismo legal acima apontado (Rabelo; Sposato, 2021, p. 48).

Ainda sobre as DCN do Curso de Graduação em Direito introduzidas pela Resolução nº 05 de 2018, é importante a referência sobre a priorização da interdisciplinaridade e da articulação de saberes a serem incluídas no PPC a partir de três perspectivas formativas: formação geral; formação técnico-jurídica e formação prático-profissional.

É indubitável que esses requisitos – a interdisciplinaridade e a articulação com outros saberes –, como relevantes na perspectiva da dialogia com outras áreas, exercem importantes dinâmicas para aproximar os cursos jurídicos da realidade. No entanto, a nosso ver, como já mencionado no desenvolvimento desta pesquisa, outros elementos precisam ser repensados, tais como: a revisão do cânone; a efetivação da implementação das cotas do corpo docente; o incentivo às metodologias ativas; além de outras formas de dialogar horizontalmente com os discentes.

Ressaltamos que os mecanismos de controle que servem ao poder regulatório têm se constituído, historicamente, como a sustentação para uma prática de aprendizagem de cima para baixo, cujo método consiste na memorização mecânica do conteúdo narrado pelo docente, detentor do saber. É o que Paulo Freire denominou de educação bancária:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2022, p. 81).

No entanto, esse modelo denominado por Freire de *educação bancária*, hoje, não acontece de forma isolada em um contexto social pautado pelo saber da colonialidade. O exercício do poder regulador, para a preservação de um sistema hierárquico, pressupõe um conjunto de técnicas necessárias à imposição da disciplina em volta de um conhecimento, cujo legado epistemológico expressa um pensamento único eurocentrista.

Dessa forma, a pedagogia freiriana segue apontando os caminhos para o distanciamento dos tradicionalismos curriculares, buscando a liberdade, que, na acepção do autor, tem uma conotação mais ampla, como uma conquista decorrente do conhecimento crítico das realidades, mas assentada nas ações, na práxis, e não apenas no pensamento (Freire, 2022). Nesse cenário, a compreensão do diálogo como esse “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgota, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2022, p. 109). O educador afirma, ainda, a impossibilidade dessa relação dialógica existir entre essas pessoas que querem pronunciar o mundo e os que não querem, negando esse direito aos demais.

Por essa razão, embora os avanços alcançados pelas políticas de diretrizes curriculares mereçam nosso reconhecimento, por si só, elas não são suficientes para uma transformação mais efetiva. Essa transformação, a qual nos referimos para uma abertura e uma aproximação do ensino jurídico da realidade social, requer práticas voltadas para o cânone, novas metodologias e, sobretudo, a mobilização dos novos saberes, de modo que, por meio da

interdisciplinaridade e do reconhecimento das diferentes culturas e realidade socioeconômica, esses elementos representem uma nova forma de aprender e apreender os conteúdos.

3.3 Políticas de ações afirmativas na educação jurídica: superações e limites da educação racista

Como já mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa, a partir da Lei nº 12.711/2012 (Lei de cotas), que instituiu critérios para a reserva de vagas para o ingresso de estudantes negros e negras, indígenas, pessoas com deficiência e alunos advindos de escolas públicas para os cursos de graduação nas IES, houve avanços importantes no que se refere à diversidade no espaço acadêmico.

As ações afirmativas, por meio do sistema de cotas, causaram profundas polêmicas na sociedade. Essas polêmicas foram levadas a cabo pelos representantes dos setores privilegiados, com o objetivo de impedir as políticas de inclusão das populações mais vulneráveis, em especial a população negra.

A resistência desses setores se expressa muito abertamente e de forma muito contundente em momentos importantes de conquistas para a população negra. Exemplos disso foram: a aprovação da Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) com perdas importantes para a titulação quilombola e com a retirada do texto das cotas raciais; o julgamento histórico do STF da ADPF 186, proposta pelo Partido Democrata (DEM), que julgou pela constitucionalidade da política de cotas em 2012; e ainda o julgamento pela constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014, em decorrência da Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) nº 41 proposta pelo Conselho Federal da OAB.

Esse movimento de disputas acirradas, tensões e discordâncias, que decorreu do avanço das lutas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, como já indicado nesta pesquisa, demonstra como a política de cotas traz os pressupostos de desmantelamento de uma estrutura social pautada nos privilégios de classe, de cor e de gênero.

No entanto, superados os debates jurídicos e garantida a continuidade da implementação da política de inclusão no ensino superior, por meio da política de cotas, sem dúvida, esse contexto representou um marco histórico, resultado das lutas de enfrentamento à exclusão histórica dos segmentos vulneráveis da sociedade, em especial da população negra. Porém, outras pendências inerentes ao processo de implementação precisariam ser enfrentadas, tais como: a permanência dos novos ingressantes até o final do curso e a qualidade do ensino, baseado na nova realidade.

No que se refere aos cursos de graduação em Direito, de acordo com as perspectivas históricas já apontadas, as escolas jurídicas criadas no Brasil não conseguiram romper com a seletividade dos estratos sociais mais abastados, que antes custeavam a formação dos seus herdeiros na Europa (Castro, 2018, p. 249–250). Nesses cursos, a exclusão de estudantes negros e negras se apresenta mais marcante e aprofundada pelas características elitistas que eles têm assumido. No âmbito do ensino jurídico, mesmo com a implementação do programa especial de cotas nas IES públicas, os avanços que identificamos no desenvolvimento desta pesquisa, pela ampliação da diversidade nos espaços acadêmicos, seguem alguns passos atrás dos demais cursos das ciências humanas.

Nesse cenário, especificamente, destacamos uma reflexão importante sobre os desafios específicos para a área da educação jurídica,

A consolidação de políticas públicas que têm sido adotadas para propiciar educação superior a um crescente número de estudantes, de diferentes estamentos sociais e étnicos, tem trazido desafios específicos também para o campo da educação jurídica, uma das áreas com maior número de vagas oferecidas tanto em universidades quanto nas diferentes modalidades de instituições educacionais em todo o continente (Felix, 2014, p. 17).

Retomamos ainda os dados já trazidos no primeiro capítulo desta pesquisa, publicados pelo CES, que indicam ainda um grau de seletividade importante no ensino superior, apesar da expansão recente, especialmente nos cursos de elevadas concorrências. Entre esses cursos, o de graduação em Direito se faz presente, além de outros como Arquitetura e Urbanismo e Medicina.

No entanto, a despeito da unidade metódica restrita às leituras dos códigos e dos manuais e da reprodução dos dogmas inerente aos cursos de graduação em Direito, o pluralismo social ingressante nos espaços acadêmicos das IES tem tensionado a “incapacidade do ensino jurídico em analisar os fatores materiais da desigualdade política, econômica e cultural brasileira” (Rabelo; Sposato, 2021, p. 4).

Ao se referir ao cenário mais geral do sistema de cotas, Gomes (2017) observa que o campo do Direito começa a ser pressionado para dar respostas que contemplem a justiça social e a diversidade. Nesse sentido, a organização de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) – responsáveis pela realização de pesquisas, projetos de extensão, formação de professores e debates sobre a política de permanência para estudantes cotistas – é enfatizada pela autora como consequência da política de cotas. A militância jurídica nos tribunais com o objetivo de garantir a cidadania dos grupos minoritários, assim como a produção intelectual que questiona o racismo

inscrito nas doutrinas e na metodologia do ensino de Direito, também são inovações trazidas por Almeida (2021). Em grande medida, esse movimento diverso reflete o novo momento amparado pelo programa especial das cotas.

O impacto nas linhas de pesquisa e de extensão reflete uma conjuntura no processo educacional, pela qual o pluralismo afirma o potencial transformador das ações afirmativas a partir do ingresso de temas, antes ausentes no ambiente da escola, principalmente no ensino superior. Em pesquisa realizada por Kim e Tommasiello (2018), no período entre 2013 e 2016, a partir das produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), delimitando o tema de ações afirmativas e utilizando como grande área de conhecimento as Ciências Sociais Aplicadas e como áreas de conhecimento Direito e Direito Público, o autor e a autora constataram que “a concentração das pesquisas em ações afirmativas para negros (23,4%), mulheres (20,3%) e pessoas com deficiência (17,1%) pautaram as principais produções”.

A produção científica sobre as ações afirmativas, no contexto geral do ensino superior, indubitavelmente, se constitui uma tensão à ciência moderna e às suas narrativas monoculturais, denunciadas pelos autores e autoras dos estudos pós-coloniais. Embora, a pesquisa sobre essa temática no âmbito da educação jurídica, investigando os impactos na aprendizagem, ainda seja escassa, de acordo com Kim e Tommasiello (2018), os programas de Direito tem atingido a temática de uma forma mais geral, ao abordar as cotas no ensino superior na perspectiva de sua validade jurídica e seus efeitos no que se refere à inclusão. Em que pese as “sementes plantadas” apontarem para a construção de um caminho de transformação mais efetiva, não há como ignorar a ausência da elaboração de critérios pelos órgãos estatais para o acompanhamento e a avaliação das reservas de vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, como previsto no art. 6º do Decreto nº 7.824/2012 – algo frustrante no processo de implementação da política de cotas. Isso, porque, a nosso ver, o acompanhamento e a avaliação se constituem etapas indispensáveis para que o programa especial de cotas cumpra seu objetivo de democratizar o ensino, com fins de viabilizar a democracia plena da população negra no campo educacional.

No campo da educação jurídica, caracterizada marcadamente por um ensino dogmático e formalista, a presença desses novos sujeitos precisa ser acompanhada por um segundo momento que posicione os fenômenos jurídicos em consonância com a realidade social das ruas, pautados na igualdade substantiva. Compreendemos o acompanhamento e a avaliação, conforme citamos, como etapas muito importantes nesse processo.

Como já mencionado, a DPU e a ABPN, com o apoio de outras instituições, elaboraram um levantamento importante, que envolve dados relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes ingressos por reserva de vagas nas IES. No entanto, restou pendente a atuação dos órgãos responsáveis pelo acompanhamento e pela avaliação. Nesse sentido, o relatório organizado pela DPU e pela ABPN traz a seguinte informação:

Já na Nota Técnica nº 9 de 2021, o GTPE-DPU verificou que pouco se sabia a partir dos órgãos responsáveis sobre o alcance da lei a seu público beneficiário e, conseqüentemente, sobre a sua eficácia. Basicamente, não existiam mecanismos suficientemente capazes de contemplar de maneira efetiva a proposta de monitoramento e avaliação das políticas de reserva de vagas no ensino superior. **O presente relatório, por sua vez, repisa o fato. Ainda não existem medidas de monitoramento que garantam uma análise completa da eficácia da Lei de Cotas, demonstrando a ausência de esforços dos órgãos responsáveis na defesa da eficácia da ação afirmativa de reserva de vagas às pessoas negras** (Brasil; ABPN, 2022, p. 55-56).

A despeito da postura omissiva do Estado frente à obrigação de realizar o acompanhamento, vários estudos têm comprovado a viabilidade da política de cotas como instrumento de justiça social, ao passo que atestam o bom desempenho dos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas. Fundamentado nesses argumentos, oito parlamentares⁷⁷ apresentaram o Projeto de Lei nº 5.384/2020, de alteração da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio⁷⁸.

O referido PL, após os trâmites legislativos, foi transformado em norma jurídica pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que trouxe alterações importantes para a Lei nº 12.711/2012. A pretexto da pendência sobre o acompanhamento e a avaliação que restou no período dos dez anos, previstos para a revisão do programa especial de cotas, destacamos a nova redação do art. 6º, que atualizou e ampliou os órgãos responsáveis, sendo eles: a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), o Ministério da Educação e Cultura (MEC); o Ministério da Igualdade Racial (MIR); o Ministério dos Povos Indígenas (MPI); o Ministério

⁷⁷ Assinaram o PL original: Dep. Maria do Rosário (Partido dos Trabalhadores – PT/RS); Dep. Benedita da Silva (PT/RJ); Dep. Damião Feliciano (Partido Democrático Trabalhista – PDT/PB); Dep. Vicentinho (PT/SP); Dep. Bira do Pindaré (Partido Socialista Brasileiro – PSB/MA); Dep. Fernanda Melchionna (Partido Socialismo e Liberdade – PSOL/RS); Dep. Áurea Carolina (PSOL/MG); Dep. Orlando Silva (Partido Comunista do Brasil – PCdoB/SP) (Rosário *et al.*, 2020).

⁷⁸ A justificativa do projeto trouxe como fundamento, entre outros estudos, o levantamento do artigo “Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia” (Cavalcanti *et al.*, 2019).

dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC); e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) (Brasil, 2023).

À vista disso, considerando a avaliação como uma etapa indispensável para que o programa especial de cotas cumpra seu objetivo de democratizar o ensino, com fins de viabilizar a democracia plena de pessoas negras, pontuamos a importância do papel que esses órgãos precisam desempenhar para contribuir com a elaboração de parâmetros avaliativos, capazes de impulsionar a transformação dos cursos jurídicos.

Nesse sentido, entendemos importante repensar critérios avaliativos, que considerem a inclusão dos novos sujeitos, para que se valorizem as narrativas históricas dos povos colonizados, a partir da inclusão de uma bibliografia compatível com os estudos críticos que se contraponham às estruturas solidificadas, como o racismo. Além disso, as políticas curriculares devem ser pautadas na realidade cultural e nos valores que habitam os espaços acadêmicos, para que, de fato, a educação se constitua uma ferramenta de transformação social e de consolidação da cidadania.

4 ABORDAGEM EMPÍRICA DA UFERSA E DO SEU CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa empírica realizada no espaço da UFERSA, abordando seus aspectos institucionais e o curso de graduação em Direito. Essas abordagens são importantes, tendo em vista que tal pesquisa foi empreendida com o objetivo de investigar as expectativas de mudanças na educação jurídica a partir da implementação da política de cotas, tendo como foco o curso de graduação em Direito no ambiente universitário da referida instituição.

Assim, para a análise dos dados, focalizamos as expectativas de mudanças a partir da implementação da política de cotas, de acordo com o tema fartamente desenvolvido nos primeiro e segundo capítulos. Para a análise do conteúdo, foram utilizados os dados que foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes e, por meio dos grupos focais, com os discentes.

A análise de conteúdo teve como ponto central a observação do nível de participação dos estudantes dos vários períodos do curso de graduação em Direito, em especial, dos discentes negros e negras cotistas, bem como a concepção dos docentes nesse contexto participativo. Também trabalhamos o tema a partir da diversidade e da heterogeneidade ingressa no espaço acadêmico, com a implementação do programa especial das cotas, sobretudo da população negra.

Porém, antes de adentrarmos na análise dos dados, abordamos as características institucionais da UFERSA. Além disso, para que possamos estabelecer uma relação mais adequada da participação dos estudantes nesse novo contexto da política de cotas, apresentamos também breves notas sobre ações afirmativas implementadas por meio de programas inclusivos, bem como a estrutura do curso de graduação, os setores de assistência estudantil e o Programa Pedagógico do Curso. A apresentação da estrutura do curso tem a finalidade apenas de análise comparativa com a percepção dos estudantes e dos docentes, para que possamos avaliar as expectativas de transformações efetivas para a inclusão dos estudantes negros e negras.

Em seguida, tratamos do percurso metodológico da pesquisa, que teve como apoio a utilização do Software Iramuteq, como forma de otimizar todo o processo da análise de conteúdo. E, por fim, realizamos a análise dos dados. Para isso, detalharemos as análises por meio de tabelas específicas e demonstração dos gráficos gerados pelo Iramuteq.

4.1 Caracterização do campo empírico da UFERSA

A Universidade Federal Rural do Semi Árido – UFERSA está localizada no Nordeste brasileiro, incrustada no coração do semiárido potiguar, na cidade de Mossoró/RN, com uma população superior a 260.000 habitantes⁷⁹. É a única universidade federal rural que não está na capital ou no litoral de seu estado, situando-se a 270 km da capital Natal/RN, a 260 km de Fortaleza/CE, a 270 km de Souza/PB, a 400 km de Juazeiro do Norte/CE e a 210 km de Caicó/RN, cidades que contam com Cursos de Direito em Instituições Públicas.

Com a sede localizada na avenida Francisco Mota, nº 572, Bairro Costa e Silva, na cidade de Mossoró, a UFERSA tem uma estrutura *multicampi*, distribuída na região do semiárido potiguar, sendo cada *campus* organizado em Centros. Além da sede, com um total de 21 cursos de graduação, há mais três *campi* nas cidades de Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros, cada um deles com sete cursos de Graduação.

A UFERSA desenvolve ainda atividades na modalidade à distância, iniciadas a partir de 2010, com a criação do Núcleo de Educação à Distância (NEAD). Nele, são ofertados os cursos de Licenciatura em Matemática, Computação, Física e Química. O núcleo conta com diversos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil, os quais estão situados nas cidades de Natal/RN, Caraúbas/RN, Grossos/RN, Guamaré/RN, São Gonçalo do Amarante/RN, Angicos/RN, Pau dos Ferros/RN e Mossoró/RN.

A UFERSA foi instituída pela Lei nº 11.155, de 29 de julho de 2005, por transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM). Criada pela Prefeitura Municipal de Mossoró através do Decreto nº 03/67, de 18 de abril de 1967, a escola foi inaugurada no dia 22 de dezembro daquele mesmo ano. Na sua fase de implantação, a ESAM teve o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) como entidade mantenedora e foi incorporada à Rede Federal de Ensino Superior, como autarquia, em regime especial, por meio do Decreto-Lei nº 1.036, de 21 de outubro de 1969. No início de suas atividades, ofertou apenas o curso de Agronomia e, posteriormente, em 1995, o curso de Medicina Veterinária, únicos cursos oferecidos no estado do Rio Grande do Norte na área.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a missão da UFERSA é produzir e difundir conhecimentos no campo da Educação Superior, com ênfase para a região semiárida brasileira, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o exercício pleno da

⁷⁹ De acordo com o último censo do IBGE, realizado em 2022, a população de Mossoró era de 264.577 pessoas (IBGE, 2022).

cidadania, mediante formação humanística, crítica e reflexiva, preparando profissionais capazes de atender demandas da sociedade (UFERSA, 2015, p. 17-18).

Investida nessa missão de contribuir para o exercício pleno da cidadania, mediante a formação humanística, crítica e reflexiva, preparando profissionais capazes de atender às demandas da sociedade, a UFERSA se configura como importante centro de produção e difusão de conhecimento por meio de suas atividades acadêmicas, reconhecendo-se como universidade pública e de qualidade.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é o documento que estabelece as diretrizes da política acadêmica da instituição. De acordo com esse documento, disponibilizado pela última vez em 2019, a UFERSA conta com aproximadamente dez mil estudantes matriculados, distribuídos em quarenta e cinco cursos de graduação e quinze programas de pós-graduação (UFERSA, 2019, p. 5). O *campus* central, na cidade de Mossoró, dispõe de uma estrutura física composta por: edificações para fins didáticos, como bibliotecas especializadas; de pesquisas, como laboratórios; administrativos e residenciais. Ademais, a universidade dispõe de diversas instalações e equipamentos que viabilizam a oferta do ensino, da pesquisa e da extensão.

Além disso, o PDI vigente contempla estratégias/metastas que visam fortalecer a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, tríade que capacita os recursos humanos da instituição, melhora as condições de infraestrutura predial administrativa, laboratorial e de salas de aula, como também a infraestrutura urbana e de comunicação da Universidade (UFERSA, 2019, p. 6).

Do ponto de vista da inclusão por políticas específicas, a UFERSA não compôs o conjunto das IES que adotaram o sistema de reserva de vagas anteriormente à lei de cotas, mas aderiu ao sistema de cotas ainda em 2013, embora a Lei nº 12.711/2012 trouxesse a previsão de um prazo para transição (Brasil, 2012b).⁸⁰ Porém, experiências de projetos inclusivos já se constituíam uma realidade na UFERSA antes desse período, como demonstramos no próximo tópico.

4.1.1 A UFERSA e as Ações Afirmativas

Com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016, a UFERSA implementou, ainda em 2013, a política de ações afirmativas para pessoas negras,

⁸⁰ O artigo 8º da Lei nº 12.711/2012 estabeleceu um prazo de quatro anos para o cumprimento integral do sistema de reserva de vagas para as IFES (Brasil, 2012b).

indígenas, egressos de escolas públicas e deficientes, destinando 25% das vagas ao sistema de cotas para negros, indígenas e estudantes que concluíram o ensino médio integralmente na rede pública de ensino, até chegar aos 50%, antes mesmo da extinção dos prazos afixados (UFERSA, 2019, p. 18).

Nesse novo contexto da política especial de cotas, já em 2012, foi instituída, na UFERSA, a Coordenação de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS), aprovada pelo Conselho Universitário (CONSUNI) – Resolução nº 005/2012, de 31 de outubro de 2012. Ainda segundo informações do PPI, a CAADIS

contempla a realização de um conjunto de ações voltadas a estudos e à adoção de políticas afirmativas de inclusão social, que envolvem o acesso e a permanência na universidade, no contexto de democratização do acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade (UFERSA, 2019, p. 18).

Ao ser transformada em universidade, em 2005, a UFERSA aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – instituído pelo decreto presidencial nº 6.096, de 24 de maio de 2007. Entre as diretrizes estabelecidas pelo REUNI, no art. 2º, inciso V, o decreto prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil (Brasil, 2007). Assim, as estratégias de expansão e de inclusão social na região do semiárido potiguar assumem uma importância peculiar ao situar a UFERSA nos alicerces da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.

Esse registro permite uma referência importante à UFERSA no cenário da política inclusiva, mesmo antes da implementação do sistema de cotas, ainda que a instituição não componha o conjunto de universidades que implementaram as cotas anteriormente à Lei nº 12.711/2012, a exemplo da UnB, UERJ e algumas outras universidades brasileiras. Isso, porque, inserida no REUNI, a UFERSA, ainda no final de 2010, aderiu ao Programa Conexões de Saberes, cujo objetivo é “ampliar a relação entre a universidade e as comunidades populares, promovendo o encontro e a troca de conhecimentos e experiências entre estas duas esferas socioculturais” (Peres; Souza, 2012, p. 298)⁸¹.

⁸¹ O Programa Conexões de Saberes foi uma iniciativa do MEC, em 2004, coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com o Observatório de Favelas. O programa atingiu mais de trinta universidades públicas em todo o país, entre elas, a UFERSA. De acordo com a portaria nº 976/2010 do MEC, o referido programa passou a se constituir Programa de Educação Tutorial (PET), desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das IES do país. Orientando-se pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, houve nova alteração pela portaria nº 343, de 24 de abril de 2013. Mais informações, disponíveis no endereço http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10093-portaria-mec-976-27-07-2010-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 (Brasil, 2010).

Na Ufersa, o Programa Conexões de Saberes nasceu da experiência com a temática da diversidade étnico-racial sobre o direito à diferença, assim como sobre o acesso e a permanência de estudantes populares na universidade, e esteve sob a tutoria da professora Ady Canário de Souza Estevão (PET [...], 2015). O início dessa experiência pela Educação do Campo trouxe um destaque importante que expõe a relevância da Ufersa como universidade pública inserida na região do semiárido.

Nesse programa, as atividades abrangiam desde a participação em cursos de formação até a prática da docência em cursos preparatórios para o vestibular do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ministrados em escolas públicas estaduais de ensino médio. Para a realização desse processo, eram selecionados alunos e alunas como bolsistas de extensão para atuarem no programa (Peres; Souza, 2012, p. 298). Conforme Marcos Peres e Ady Souza (2012), a escola escolhida foi a Escola Estadual Aída Ramalho, localizada no bairro Costa e Silva, mesmo bairro onde está situado o *campus* central da Ufersa, na cidade de Mossoró.

Essa experiência, dentro de um contexto maior, assume um caráter emblemático, quando desenvolvida em uma IES pública inserida em uma região do semiárido, que alcança as populações rurais em sua plena realidade. Isso mostra o papel que essa instituição exerce ao proporcionar a participação protagonista do estudante de origem popular na vida universitária, na produção de conhecimento sobre sua realidade de estudo e de moradia, além de criar condições para a transformação institucional da universidade, a partir da aproximação da realidade dessas pessoas. Na prática, impulsiona uma relação mais próxima entre a academia e a comunidade.

No que se refere às populações rurais, é entre elas que se encontram os mais baixos níveis de escolaridade. Essa situação tem um reflexo importante na falta de acesso aos direitos básicos. Em dados oferecidos pelo PNAD, em 2004, 29,8% da população adulta da zona rural era analfabeta, enquanto na zona urbana, esse índice caía para 8,7% (INEP, 2007). Com esse índice de fragilidade na realidade escolar, o Programa Conexões de Saberes torna-se um instrumento de inclusão para essa população, mesmo incipiente.

Atualmente denominado de PET – Conexões, de acordo com informações contidas na página da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o programa ainda se encontra ativo, porém mantém atuação restrita à Educação do Campo, estando hoje sob a tutoria da Professora Dra. Jacimara Villar Forbeloni (PET [...], 2015).⁸²

⁸² De acordo com pesquisa efetuada na página da PROGRAD, as áreas “Gestão social”, “Mecânica e Energia”, “Pesca”, “Produção Animal” e “Zootecnia” ainda se encontram com suas páginas em construção.

Como já mencionamos, a política de cotas prevista na Lei nº 12.711/2012 foi implementada pela UFERSA no ano de 2013, enquanto a CAADIS foi criada pela Resolução nº 005/2012 do CONSUNI, em 31 de outubro de 2012, “para estudos e adoção de medidas de políticas afirmativas de inclusão social, que envolvem o acesso e permanência na universidade”, conforme o art. 1.º da referida Resolução (UFERSA, 2012, art. 1). Os serviços de atendimento para os estudantes, implantados pela CAADIS, segundo consta na página da coordenação, são formados pelo atendimento pedagógico e de fonoaudiologia e pela disponibilização de tradução e interpretação de LIBRAS. O atendimento pedagógico tem as atribuições de:

planejar, organizar, assessorar e/ou executar formações inicial e continuada de cunho pedagógico, nos moldes de palestras, mesas redondas, seminários, rodas de conversa, cursos e minicursos voltados para o debate da inclusão social, políticas afirmativas e diversidade; auxiliar na execução de projetos de extensão; Atender e acompanhar a aprendizagem dos alunos com deficiência e necessidades específicas; orientar docentes e demais servidores no tocante aos recursos pedagógicos necessários ao atendimento dos alunos com deficiência ou necessidades específicas (CAADIS, 2023).

Por meio da CAADIS, a UFERSA também desenvolve o programa INCLUIR, de iniciativa governamental – ação de extensão e formação continuada voltada para Pessoas com Deficiência (PCD). A partir desse programa, a instituição disponibiliza os equipamentos de acessibilidade para PCD, a exemplo de cadeiras de rodas, lupa manual, máquina de escrever em braile, quadriciclo motorizado, cadeira de roda motorizada stand-up, além de outros, necessários para facilitar a mobilidade. Foi criada ainda a Revista INCLUDERE, com o objetivo de disseminar produções voltadas para inclusão, diversidade, ações afirmativas e acessibilidade, destinada a docentes da graduação e da pós-graduação, além de alunos e alunas.

Dessa forma, com relação às medidas de iniciativa da CAADIS para a efetivação da inclusão dos segmentos beneficiários do sistema de cotas, podemos perceber uma política sistemática e relevante para o seguimento dos alunos e alunas PCD. Contudo, do ponto de vista institucional, ainda padece da elaboração de medidas mais específicas para outros segmentos, tais como: indígenas e estudantes negros e negras.

Nesse sentido, num breve olhar para os serviços oferecidos pela CAADIS, é notória uma política institucional mais limitada para os segmentos dos estudantes negros e negras, como medida de ações afirmativas. Mesmo com os serviços mais gerais disponibilizados pelo Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE), salta aos olhos, no campo das ações afirmativas, a ausência do serviço psicológico específico para o acompanhamento aos segmentos que trazem a desigualdade também no campo psicológico, em decorrência das

deformações que o processo histórico escravocrata provocou na situação social da população negra, que implica também na sua saúde mental (Bento, 2022).

Souza-Ferreira e Marinho-Araujo (2017) compreendem, nesse novo contexto de democratização do ensino superior brasileiro, especialmente com a ampliação do perfil dos alunos e alunas, a necessidade do foco da psicologia ter uma abrangência que se posta para além do racismo. Ou seja, na visão dos autores, as possibilidades viáveis e éticas de novas perspectivas não se limita ao acesso do estudante negro, mas à garantia da sua permanência, para que seu perfil e suas demandas sejam contemplados.

Nesse cenário, não podemos deixar de reconhecer as iniciativas da CAADIS no sentido de atender a esse público específico. No entanto, a ausência das políticas que assegurem a permanência desses segmentos, ainda sub-representados na sociedade, precisam ser aperfeiçoadas, sobretudo no campo mais subjetivo.

4.1.2 O Curso de Graduação em Direito

O curso de graduação em Direito foi implantado na UFERSA em 2010, inserindo-se na área de Ciências Sociais Aplicadas, em um contexto de redimensionamento e reestruturação da instituição para atender a expansão da sua oferta, incentivado pelo programa REUNI do Governo Federal. Na estrutura de organização institucional da UFERSA, que dispõe de sete Pró-Reitorias diretamente subordinadas à Reitoria, o curso é contemplado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) – órgão responsável pela supervisão e pela coordenação dos cursos de graduação da instituição.

O primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Direito (PPC) foi criado em 2009, para orientar o curso que iniciaria em 2010, e passou por alteração em 2014, pela Resolução nº 001 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), para alterar os pré-requisitos para cursar as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV. O PPC vigente foi atualizado, passando por uma ampla discussão, no ano de 2021. Entre as principais mudanças realizadas, a flexibilização do currículo se destacou, pela redução da carga horária de disciplinas obrigatórias e ampliação do número de disciplinas optativas, proporcionando assim ao discente uma possibilidade maior para escolher entre as disciplinas de seu interesse e perfil.

É interessante registrar que, na UFERSA, por se localizar em uma região do semiárido do Nordeste brasileiro, mesmo no período anterior à implementação da política de cotas, a composição do corpo discente já se caracterizava pela diversidade, tendo em vista o quantitativo

de municípios de onde derivam os discentes, perfazendo um montante de 150 municípios, tanto do Rio Grande do Norte como de outros estados vizinhos⁸³.

Considerando o novo momento da política de cotas, foi acrescentado ao novo PPC da UFERSA, entre outras, as disciplinas optativas: Direito e Diversidade Étnica e Racial; Direito dos Povos Indígenas e Tradicionais; e Direito e Relações de Gênero. Além disso, ainda com base no princípio da flexibilização curricular, o novo PPC passou a determinar a composição das atividades complementares, que consistem em modalidade específica de atuação acadêmica através da participação do corpo discente em programas de ensino, pesquisa e extensão extracurriculares, desde que sejam pertinentes e úteis para a sua formação profissional.

O curso adota o sistema de competências e habilidades. As ações de ensino, pesquisa e extensão do curso de Direito são orientadas pelas competências mínimas definidas no PPC, de acordo com o rol das 14 competências específicas previstas no art. 4º da Resolução MEC/CNE/CES nº 005/2018.

No item 3.4, o PPC trata do perfil profissional do egresso, em consonância com os objetivos do curso. Além da formação geral e humanística, o PPC destaca, para a formação do profissional, a preparação dos bacharéis com “habilidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais” e a atuação, com propriedade, nas diversas formas consensuais de composição de conflitos (UFERSA, 2021, p. 39). Esse perfil está em conformidade com o PPC, dentro da perspectiva de um diálogo permanente do ambiente acadêmico da UFERSA com o ambiente externo à universidade. Nesse cenário, o PPC se compromete em proporcionar ao bacharel em Direito uma formação também pautada na sensibilização e na percepção sociocultural, transdisciplinar e inovadora, com o objetivo de consolidar o perfil do egresso do Curso de Direito.

Quanto ao corpo docente, 31 professores e professoras são vinculados ao curso de Direito. Com base no ano de 2020, tem-se que 87,09% desse quadro eram doutores(as) e

⁸³ De acordo com os dados de 2010 a 2020 (PROGRAD, 2020 *apud* UFERSA, 2021), o curso de Direito atinge um montante superior a 150 municípios, englobando cidades como: Mossoró/RN, Natal/RN, Governador Dix-Sept Rosado/RN, Apodi/RN, Areia Branca/RN, Parnamirim/RN, Pau dos Ferros/RN, Assu/RN, Grossos/RN, Angicos/RN, Guamaré/RN, Caraúbas/RN, Baraúna/RN, Fortaleza/CE, Aracati/CE, Icapuí/CE, Pacajus/CE, Russas/CE, Limoeiro do Norte/CE, Quixeré/CE, Itaiçaba/CE, Jaguaribe/CE, Tabuleiro do Norte/CE, Catolé do Rocha/PB, Cuité/PB, Picos/PI, Paulistana/PI, Itapetim/PE, Recife/PE, Imperatriz/MA, Belo Horizonte/MG, Pouso Alegre/MG, Rio Branco/AC, Brasília/DF, Gurupi/TO, Itajaí/SC, São Bernardo do Campo/SP, Sumaré/SP, São Paulo/SP e diversas outras cidades e estados. Do ponto de vista numérico, o curso de Direito já formou, aproximadamente, mais de 15.300 egressos e possui 420 discentes matriculados. Nos últimos seis anos (2015-2020), o referido curso foi procurado por 21.751 candidatos no Sistema de Seleção Unificada (SISU) (PROGRAD, 2020 *apud* UFERSA, 2021).

possuíam sua maior titulação na área de Direito; além disso, 75% dos mestres estavam cursando doutorado, indicando um aumento desse percentual para os anos seguintes. Dessa forma, “o Curso de Direito completa a marca de ter um dos maiores corpos docentes titulados em nível de Doutorado em Direito e áreas afins, com dedicação exclusiva, do país” (UFERSA, 2021).

Entre sua implementação e a última atualização do PPC, o curso se desenvolveu e conquistou reconhecimento no cenário profissional e acadêmico. Por ter 80% de seus egressos aprovados na OAB em vários anos seguidos, recebeu o selo “OAB Recomenda”. Em 2019, teve a autorização da CAPES para a oferta de Mestrado Acadêmico. Em 2017, foi criada a Revista Jurídica da UFERSA (REJUR). Sendo integrada ao Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD), é importante registrar que os docentes deram início à edição da REJUR com o objetivo de fomentar novos espaços de discussão sobre o fenômeno jurídico e que a sua idealização foi fruto de um trabalho coletivo, refletindo a heterogeneidade do curso de Direito da instituição. A REJUR é um periódico online, de acesso aberto, com artigos publicados na área de concentração em “Direito, Estado e Sociedade”.

Por fim, o curso de Direito da UFERSA tem assumido uma relevância, tendo em vista o papel social que desempenha na região, especialmente pelas ações voltadas à comunidade externa, com as práticas jurídicas e as atividades extracurriculares como estágios e atividades complementares. Imbricados no tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão, essas ações revelam o atendimento adequado às DCN, demarcando a vocação do curso com uma identidade plural e democrática para a formação superior de profissionais-cidadãos.

4.2 Percurso metodológico da pesquisa

Como mencionado na introdução deste trabalho, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa empírica consistiu na busca das perspectivas do olhar dos docentes e dos discentes do curso de graduação em Direito da UFERSA, por meio de entrevistas direcionadas aos docentes e grupos focais realizados com os discentes.

Para os docentes, as narrativas foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, em questionário com 23 perguntas, cuja cópia se encontra no Apêndice A desta dissertação. Os critérios de escolha tiveram como parâmetros as perspectivas formativas previstas no art. 5º da resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Convidamos dois docentes por

perspectiva formativa, totalizando seis entrevistados⁸⁴. Trabalhamos também no sentido de assegurar a equidade de gênero, com três docentes homens e três docentes mulheres. Quanto aos discentes, trabalhamos com dois grupos focais, envolvendo os vários períodos do curso de graduação em Direito.

Considerando o total de 31 docentes na instituição, o número de entrevistados e entrevistadas se constitui uma amostra razoável para análise de conteúdo, tendo em vista a combinação com os critérios de representatividade por perspectiva formativa, que contempla a formação geral, a formação técnico-jurídica e a formação prático-profissional (Brasil, 2018).

Por se tratar de pesquisa qualitativa, baseada fundamentalmente na análise textual, utilizamos o apoio do software “Iramuteq”, como forma de facilitar a organização e a codificação do uso do material, especialmente para a categorização e a escolha das temáticas mais abordadas pelos pesquisados. De acordo com um tutorial desse programa (Oliveira, L., 2016), “o Iramuteq é um software de análise textual baseado em estatísticas”, que utiliza o software R. Ele revela as ligações, o posicionamento e a estruturação de palavras no texto. Além disso, analisa outras características textuais e retorna indicadores e visualizações intuitivas sobre a estrutura e os ambientes do texto fornecido para a análise.

A análise de conteúdo foi trabalhada de acordo com Bardin (2011). As fases do software Iramuteq são compatíveis com a teoria da autora, que abrange: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Sobre o objetivo e a hipótese, mencionamos, na introdução deste trabalho, que a hipótese foi de que as práticas pedagógicas implementadas ainda deixam muito a desejar para uma transformação na educação jurídica, na perspectiva de uma efetiva inclusão da população negra no processo educacional. O objetivo geral da pesquisa buscou compreender como vêm se desenvolvendo os processos educacionais no curso de Direito da UFERSA, no cenário de implementação da política de cotas étnico-raciais.

Isso posto, a primeira etapa da pesquisa empírica consistiu na coleta dos dados através de áudios, que foram transcritos e arquivados digitalmente. Os textos foram adaptados de acordo com as orientações técnicas do manual do software utilizado e salvos no arquivo digital, a partir de blocos de notas e em formato txt, com a classificação do texto em formato UTF-8.

⁸⁴ O artigo 5º da Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, estabelece a priorização da interdisciplinaridade e da articulação de saberes para a inclusão no PPC de conteúdos e de atividades que atendam às perspectivas formativas: Formação geral; Formação técnico-jurídica e Formação prático-profissional (Brasil, 2018).

Foram retiradas as perguntas, de modo que os textos se constituíram do conjunto de respostas, com siglas em letras minúsculas.

Na segunda etapa, fizemos a alimentação do software com os textos, efetuando-a em dois momentos: primeiro, os questionários das entrevistas semiestruturadas com os docentes; depois, os textos referentes à coleta dos dados dos discentes. Portanto, o *corpus* foi dividido em dois grupos: os documentos referentes às entrevistas dos docentes e aqueles referentes à coleta de dados dos discentes nos grupos focais. Assim, obtivemos dois *corpora*, processados no software, o qual forneceu os segmentos de texto a partir das palavras que tinham maior frequência, baseando-se no valor χ^2 . Por exemplo, a descrição do *corpus* referente aos dados coletados a partir dos docentes, composto por seis textos, resultou em 1054 segmentos de texto.

Na terceira etapa, foi gerado um gráfico, que dividiu em 4 classes (*cluster*) as categorias, com aproveitamento de 85,86% dos segmentos de texto. De acordo com o manual utilizado do Iramuteq (Oliveira, L.; 2016), o Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) faz a repartição do conjunto dos segmentos dos textos e os classificam em função de seus respectivos vocabulários. A partir de matrizes cruzando esses segmentos e palavras, obtém-se pelo método Reinert uma classificação estável e definitiva. Outros gráficos são disponibilizados, como o gráfico de “análise de similitude”, que faz a relação das palavras dentro de cada texto, bem como o de “nuvens de palavras”, que traz as palavras de maiores frequências relacionadas com as demais de menores frequências. No entanto, tivemos como referência principal para a análise o dendrograma da CHD, pela definição da significância das palavras organizadas nas *clusters* e fizemos eventuais complementações nos demais gráficos.

No âmbito do programa informático, temos uma disponibilização demonstrativa em que cada classe é composta de vários segmentos de texto, em função da distribuição do vocabulário desses segmentos. No sentido interpretativo, o software disponibiliza as demonstrações interpretativas na aba “perfil”, com a apresentação das palavras com maior χ^2 em cada classe. Essa análise visa obter classes de segmentos de texto que apresentam vocabulários semelhantes entre si e, ao mesmo tempo, os diferenciam das demais classes.

O Iramuteq é um recurso tecnológico validado no meio acadêmico, bastante utilizado para o apoio da seleção dos segmentos de texto, e tem ajudado de forma significativa na análise de conteúdo que traz respostas de entrevistados e entrevistadas⁸⁵. Considerando o método da análise de conteúdo elaborado por Bardin, o retorno dos segmentos de texto foi suficiente para

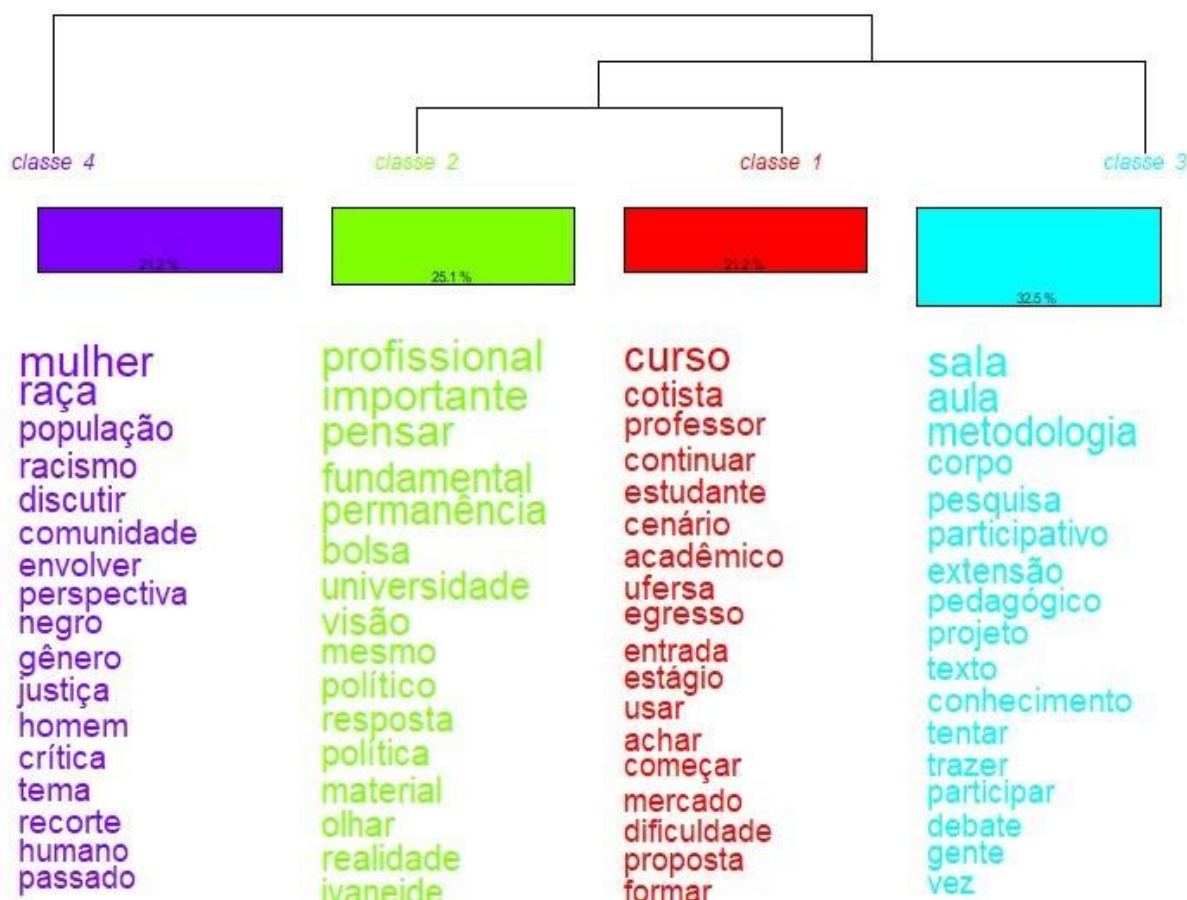
⁸⁵ Como exemplo dessa afirmação, observamos que o software Iramuteq foi utilizado na pesquisa empírica para análise de conteúdo no trabalho de Oliveira (2019).

o tratamento do resultado sem que houvesse prejuízos, pois as palavras que aparecem com maior incidência estão contextualizadas nos segmentos de texto, proporcionando as condições suficientes para as análises a partir da percepção das pessoas entrevistadas, seja nas entrevistas semiestruturadas, seja na mobilização da dialogia dos grupos focais. Nesse sentido, a análise do conteúdo apresentado nas falas dos entrevistados e entrevistadas, bem como dos discentes, por meio dos grupos focais, mantém uma coerência com o tratamento dos resultados.

O roteiro utilizado para as entrevistas com os docentes, como já falamos anteriormente, foi estruturado por meio de questionários. No entanto, foram aproveitadas as falas que ultrapassaram as perguntas descritas no roteiro, bem como, por outro lado, algumas respostas repetidas, projetadas nas palavras de maior incidência, foram saneadas e aproveitadas para enfatizar as práticas e as políticas da instituição recorrentes nas entrevistas.

Nesse sentido, para demonstrar esse quadro, apresentamos, em primeiro lugar, o dendrograma da CHD gerado a partir dos dados coletados dos docentes. Posteriormente, apresentaremos os dados referentes aos discentes.

Figura 1 – Dados coletados dos docentes (CHD)

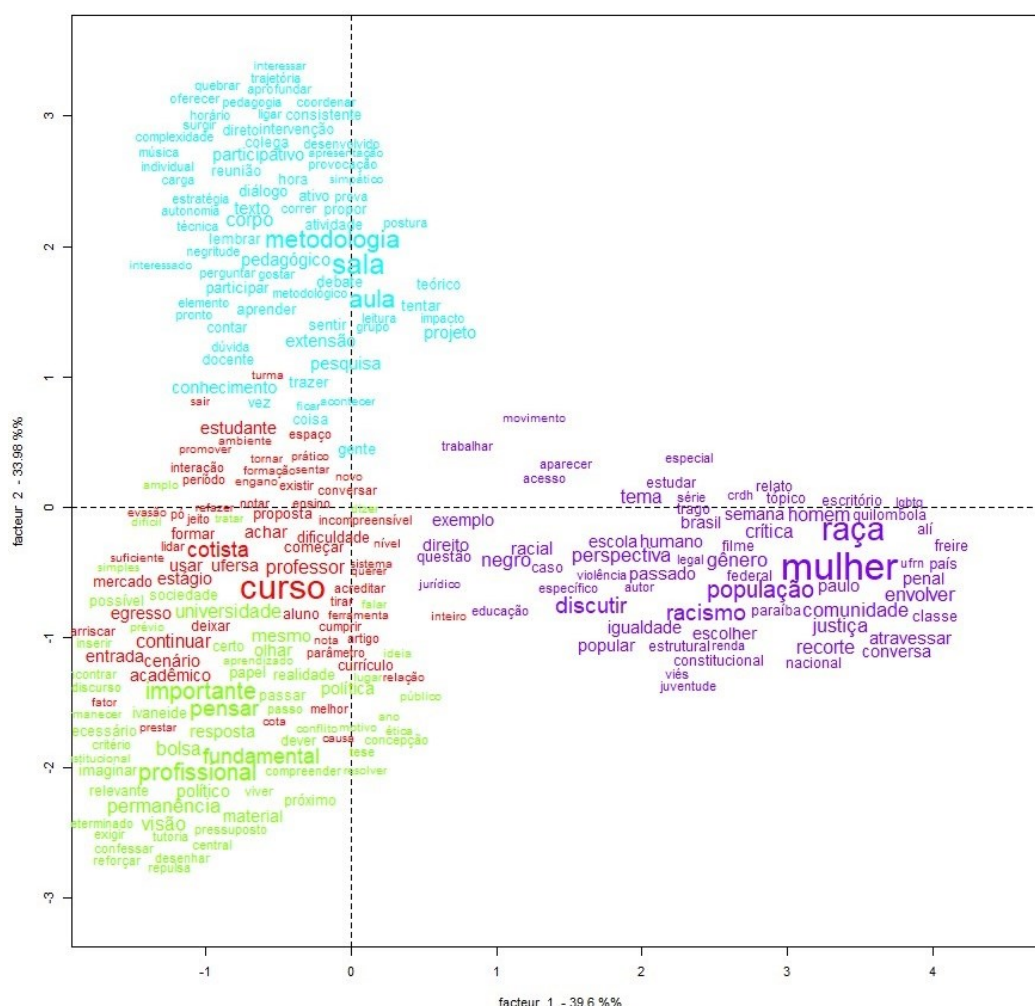


Fonte: Iramuteq.

De acordo com a figura acima, dividida em 4 classes (*clusters*), as palavras com maiores χ^2 , a partir das quais os segmentos de texto foram analisados, foram: mulher, profissional, curso e sala. As palavras com menor incidência, mostradas em ordem decrescente estão contidas nos segmentos de texto de forma complementar, porém guardam uma similitude com os demais termos, o que sinaliza para um sentido maior do contexto. Assim, cada classe traz as palavras relacionadas às respostas referentes às categorias recortadas no roteiro.

Essa configuração de distribuição dos vocábulos aponta também uma proximidade entre eles, que na sua inter-relação abordam o conteúdo de uma forma mais geral dentro das classes. Nesse contexto de aproximação, esses itens assumem uma função de complementariedade, facilitando no processo de análise, no que se refere a uma visão mais geral do conteúdo e, conseqüentemente, da percepção dos entrevistados e das entrevistadas. A demonstração gráfica abaixo (Figura 2) traz as palavras posicionadas, expondo, de forma bem explicativa, essa complementariedade a que nos referimos.

Figura 2 – Dados complementares dos docentes

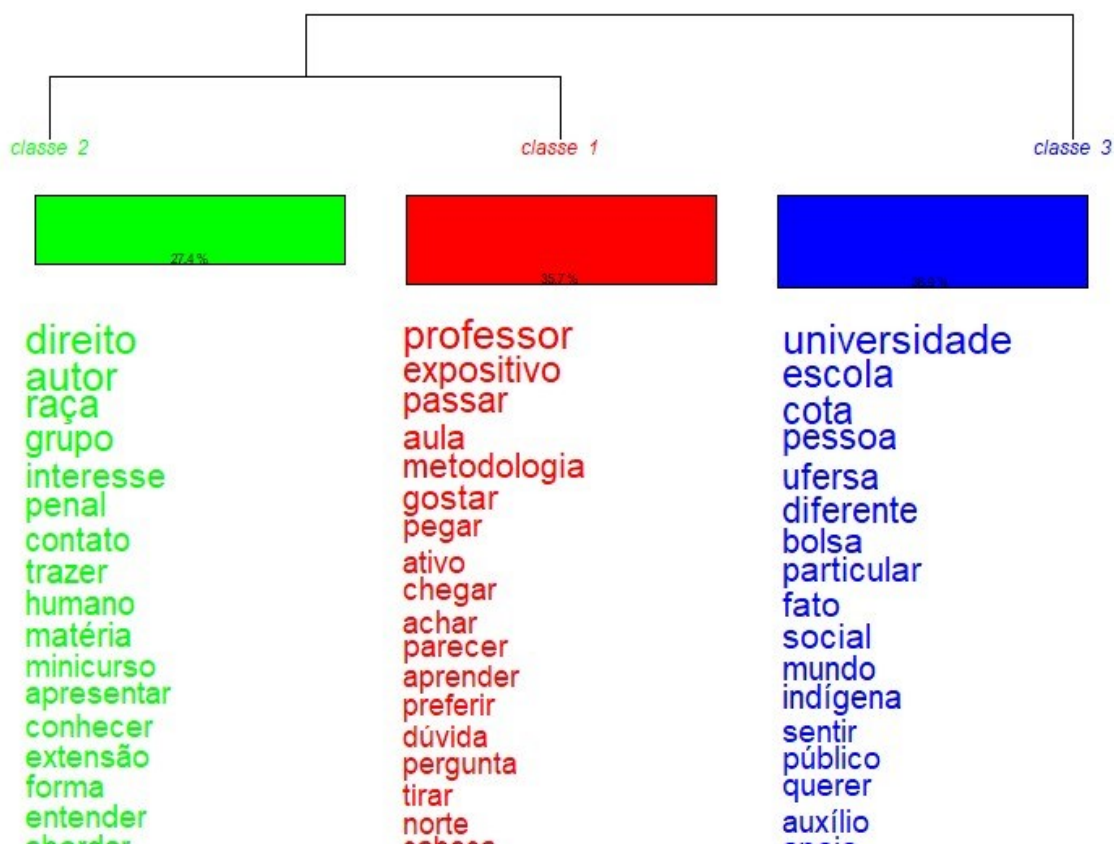


Fonte: Iramuteq.

De acordo com a mesma lógica utilizada em relação aos docentes, passamos a apresentar o dendrograma da CHD gerado a partir dos dados coletados junto aos discentes, por intermédio dos grupos focais.

Conforme a figura abaixo apresentada (Figura 3), divididas em 3 classes (*clusters*), as palavras com maiores chi2 foram: professor, direito e universidade. Os segmentos de texto foram analisados a partir delas.

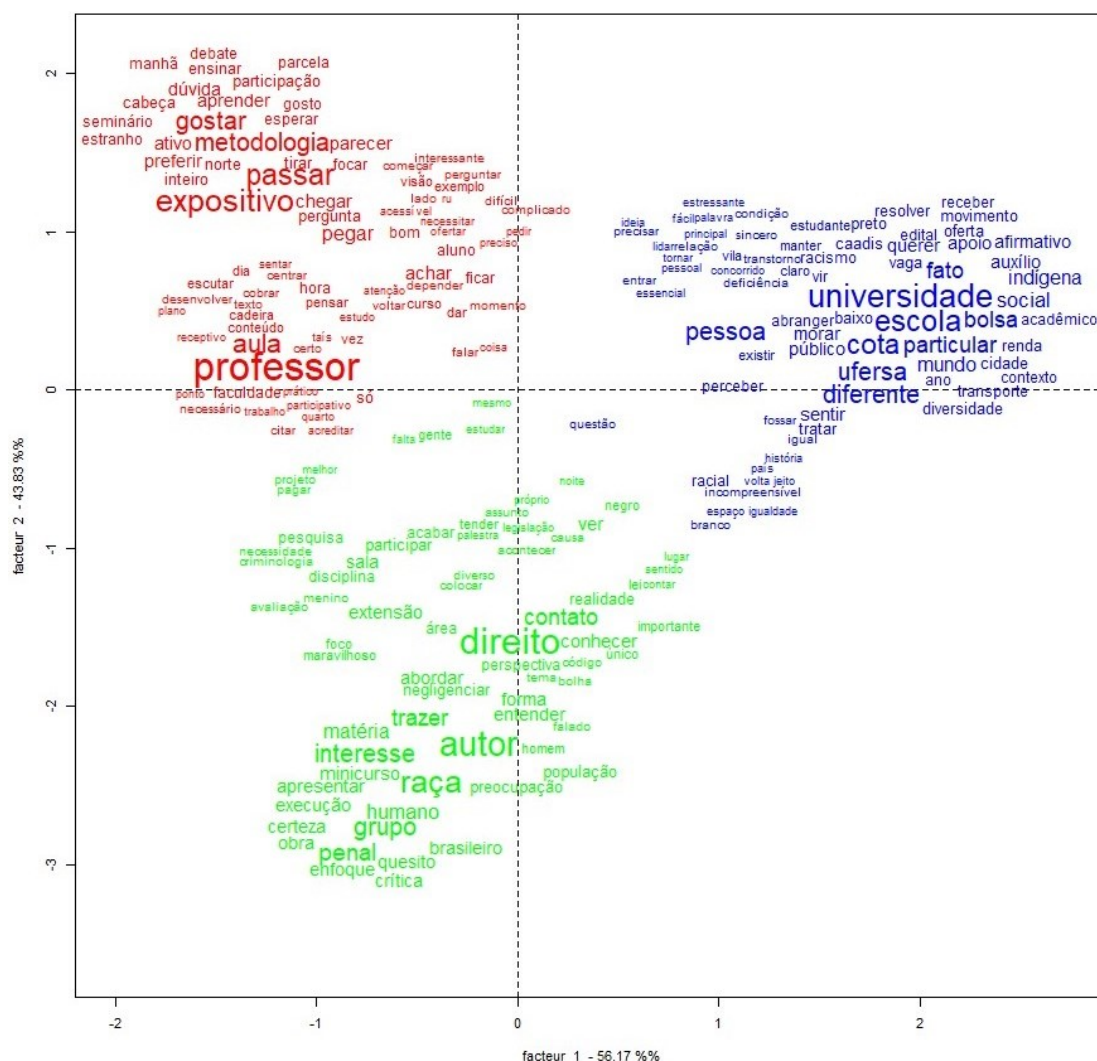
Figura 3 – Dados coletados dos discentes (CHD)



Fonte: Iramuteq.

Na próxima demonstração gráfica (Figura 4), estão distribuídas as palavras que mais se aproximam no contexto do conteúdo dentro das classes, que utilizamos de forma complementar para facilitar na contextualização dos segmentos de texto, como já explicado.

Figura 4 – Dados complementares dos discentes



Fonte: Iramuteq.

4.3 Análise dos dados coletados

Iniciamos as análises pelo material coletado dos docentes, em consonância com a figura 1, de acordo com as 4 classes geradas, tendo como referências as palavras: curso (classe 1); profissional (classe 2); sala (classe 3) e mulher (classe 4).

A análise de conteúdo da classe 1, com 21,22% de aproveitamento do texto, teve o termo “curso” como palavra de maior significância (maior χ^2) para a geração dos segmentos de texto pelo software Iramuteq. O vocábulo “cotista” veio em segundo lugar, de modo que aproveitamos ainda alguns conteúdos relacionados a essa palavra, como forma de inseri-lo no processo de análise, que se encontra em consonância com os demais comentários relacionados à palavra “curso”, como a mais citada.

Quadro 1 – Análise da classe 1 – Docentes (21,22%)

SEGMENTOS DE TEXTO	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS COMENTÁRIOS
“mas eu acho que não é um curso tão legal quanto o nosso em termos de professores de currículo de forma de propostas. Enfim, é um curso massa, é um curso crítico, mas eu acho que a gente é melhor... Sabe, eu tenho essa sensação, eu acho que nosso é um bom curso por tudo, pelos seus professores. Com a mudança do PPC eu acho que o curso ousou”.	A entrevistada faz uma referência à qualidade do curso de graduação em Direito da UFERSA de forma muito positiva. Fazendo o comparativo com o curso de uma universidade de outro estado que ela já conhece, refere-se ao curso de lá como crítico. Porém, considera o da UFERSA melhor. Ela destaca a ousadia contida no novo PPC, por flexibilizar o currículo e proporcionar mais ofertas de disciplinas críticas, oportunizando as pessoas estudarem mais sobre o que querem. Nesse cenário, podemos identificar uma política institucional que tem condições de ampliar os horizontes para as práticas pedagógicas que incluam e articulem os novos saberes que hoje estão no espaço acadêmico.
“além disso, na universidade é a pessoa do RU que está comendo do lado da Engenharia, da Agronomia, que dorme na residência estudantil com pessoas de vários cursos . Esse lugar da descoberta de uma coisa que ela não percebia. A partir dessa descoberta, há invenção”	O professor faz referência ao diferencial que a UFERSA tem, por ser uma universidade rural, que recebe muita gente do campo, do meio rural. E que essas pessoas têm a oportunidade de trocar experiências com outras pessoas que já se sentem incluídas na sociedade. Então, na percepção do entrevistado, isso proporciona a criação da identidade negra e “não a retomada”, que na visão do professor nunca houve ⁸⁶ .
“mas outras instituições, outras pessoas devem seguir para que isso aconteça também nesses outros espaços. A proposta do curso de Direito cumpre sim com essa questão de lidar com a	Na percepção do entrevistado, a proposta do curso de graduação em Direito da UFERSA cumpre com o papel de lidar com essa diversidade que chegou na universidade. O professor refere-se ao novo PPC, cujo projeto passou por uma grande discussão e tem componentes curriculares muito amplos ⁸⁷ , permitindo

⁸⁶ Embora consideremos importante essa troca de experiência referida pelo professor no processo de aprendizagem, entendemos que a criação da identidade negra exige a compreensão dos saberes e das vivências. Isso, porque, para nós, afirmar-se negro ou negra pressupõe a consciência de um conjunto cultural que identifique os saberes. No espaço acadêmico, a mobilização do conhecimento em torno das questões identitárias contribui em grande medida na democratização dos espaços. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, enfatizamos os vários tipos de saberes identitários, trazidos por Gomes (2017), como elementos importantes na construção da identidade negra. Aqui, fazemos uma referência à conversa que tivemos com o professor antes da gravação do áudio, na qual o referido docente questionava sobre quais saberes esses alunos e alunas estavam trazendo. Ou seja, esses saberes inerentes à identidade ainda precisam ser difundidos também para que os docentes possam se apropriar desses elementos importantes para a inclusão efetiva da população negra nos espaços educacionais e desconstruir a imagem negativa que sempre permeou o material didático.

⁸⁷ Entre a ampliação dos componentes curriculares, mencionada pelo professor, sem desconhecer a importância de outras disciplinas, destacamos as disciplinas optativas **Direito e Diversidade Étnica e Racial, Direito dos Povos Indígenas e Tradicionais e Direito e Relações de Gênero** (UFERSA, 2022), como instrumentos importantes para impulsionar o debate das desigualdades sociais, especialmente proporcionando aos estudantes dos setores mais vulneráveis a oportunidade de trazer a reflexão-ação sobre seu mundo e sua realidade, inclusive no aspecto socioeconômico. Embora reconheçamos a escolha dos componentes curriculares como de suma importância no processo de aprendizagem, compreendemos que, sem outros elementos que venham efetivá-los (tais como formação

diversidade, principalmente com o atual PPC”.	ao aluno uma multiplicidade na sua formação. Ele cita exemplos de componentes que antes não existiam, como Direito de Gênero, ministrado pela professora Gilmara recentemente. O entrevistado acrescenta: “Então, nós temos hoje multiplicidade de discussões no curso, que permitem que o aluno possa, inclusive, fugir de uma ritualística tradicional”.
“estava chegando o oitavo semestre no curso , onde tinha onze semestres, então entra um estudante que tinha cumprido três anos e meio de curso e não vem a informação de quem é cotista ou não”.	O comentário mencionado nesse segmento de texto pelo professor traz um quadro mais geral do fluxo administrativo da UFERSA em relação aos docentes. O entrevistado refere-se ao fato de que ele, na condição de professor, não tem conhecimento de quem são os alunos que entram pelo sistema de reserva de vagas. Essa informação, ele sabe circunstancialmente. A fala do professor sinaliza para a necessidade de melhoria na interação entre os setores administrativos da UFERSA com os docentes, especialmente para facilitar um melhor acompanhamento junto aos discentes.
“e eu acho que seria sim importante para pensar qual foi o destino deles, o que fizeram, o que foi deles pós- curso na inserção do mercado de trabalho”.	Sobre o acompanhamento do egresso, a professora diz que não tem conhecimento se a UFERSA tem mecanismos para isso. No entanto, a entrevistada acha importante e diz que os professores e as professoras sabem pontualmente de um ou outro que foi seu aluno ou aluna.
“segundo ponto. Não apenas por uma questão histórica, mas eu acho também que discutir igualdade racial como principalmente a gente tá falando, no curso de Direito discutir igualdade racial é discutir direito quando a gente tá falando isso”.	O professor faz uma relação importante ao relacionar a discussão sobre igualdade racial com o Direito. Essa observação encontra consonância com as críticas ao ensino de Direito tradicional que se desconecta da realidade de desigualdade que a sociedade enfrenta. E, ao mesmo tempo, questiona a eficácia dos princípios constitucionais dentro do próprio campo do Direito, em especial o princípio da igualdade.
“então eu creio que essas metodologias ativas e participativas deveriam ser algo de uma política da coordenação do curso para tentar implementar junto aos colegas e às colegas essas reuniões pedagógicas , que pudessem ser de repente...”	Esse comentário do entrevistado aponta para um compromisso mais institucional e não só do professor. Ele completa assim o comentário: “que pudessem ser de repente produzidas para que a gente se assenhорasse mesmo, tivesse contato pelo menos com essas possibilidades pedagógicas que elas oferecem”. Na percepção do professor, se as metodologias participativas fossem melhor compartilhadas por meio das reuniões pedagógicas, daria um sentido à dinâmica do ensino-aprendizagem de forma mais coletiva e envolveria também a instituição no seu corpo mais geral. Esse é um ponto importante para o incentivo de uma implementação mais potente, no que diz respeito às metodologias participativas.

do docente e as metodologias pensadas para a aprendizagem do discente), o currículo, por si só, resta insuficiente na concretização democrática da educação.

“se eu não me engano um pouco antes da pandemia se não tiver enganado, para acompanhar. Porque eu sou um defensor, acho que o desenho também do curso da instituição passa por aquilo que passamos a desenhar ou observar no mercado de trabalho”.	O professor refere-se, nesse comentário, à importância de a instituição elaborar mecanismos de acompanhamento do estudante egresso, para poder estimular também melhorias no curso, quando necessário. O PPC da UFERSA traz o compromisso com o egresso profissional (UFERSA, 2021, p. 39), no item 3.4. Nesse sentido, faz-se necessário a elaboração de mecanismos que dialoguem com o ambiente externo da universidade, com um direcionamento voltado aos egressos.
“Então. Para extensão não tinha dúvida nenhuma que a presença de pessoas cotistas maravilhosamente aprofundou, adensou, amadureceu as práticas de extensão no cotidiano da universidade, trouxe uma universidade mais a cara do Brasil”.	A extensão tem se apresentado na fala dos entrevistados e entrevistadas como um caminho importante para a universidade, especialmente no sentido de incorporar os estudos que contemplem a realidade dessas pessoas ingressas pelo sistema de reservas de vagas. Isso, porque esses espaços de aprendizado, para além da sala de aula, têm se apresentado como espaços onde esses estudantes têm desempenhado uma participação mais ativa a partir das temáticas que mobilizam o Direito no sentido de se aproximar da realidade social e explorar outras tantas literaturas referentes ao tema.
“Então eu acho que é um projeto lindo que foi pensado por um estudante negro cotista que é Luan e eu acho que isso é muito bonito, pois antes de Luan teve Ray, Rayane Andrade”.	O projeto referido pela entrevistada é o projeto Direito e Raça , que foi idealizado por um aluno e uma aluna cotistas. Esse fenômeno, como já citado, reflete a importância do ingresso dessa diversidade no espaço acadêmico e a postura ativa desses estudantes que trazem seus anseios de transformar os saberes em conhecimento, impactando assim na extensão dos saberes.

Fonte: Elaboração da autora.

Ao concluir a análise de conteúdo da classe 1, em que os docentes fizeram reflexões importantes sobre o PPC, projeto de extensão e acompanhamento do egresso, iniciamos o conteúdo da classe 2, que teve aproveitamento de 25,08% do texto, com o maior χ^2 correspondendo ao termo “profissional”. Sendo a palavra mais associada ao conteúdo da classe, começamos por ela. No entanto, os vocábulos “importante” e “universidade”, por se apresentarem também como as mais citadas, foram aproveitadas por terem elementos de identificação com a análise do referido conteúdo.

Quadro 2 – Análise da classe 2 – Docentes (25,08%)

SEGMENTOS DE TEXTO	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS COMENTÁRIOS
“mas é um bom presságio fazer a universidade se voltar para as questões que são importantes para a sociedade e não importantes para uma elite ou que	Nessa entrevista, ao se referir ao dever da universidade de se voltar para as questões inerentes à realidade da sociedade, e não para um grupo elitizado, a docente traz nessas palavras o que deve ser o papel da

dizem respeito ao plano de vida e ao plano profissional de pessoas mais elitizadas”.	instituição. A entrevistada, nesse contexto maior, destaca a importância da universidade em receber os estudantes de outros territórios, outras culturas, para que possam ser enriquecidas as pesquisas e os projetos de ensino e de extensão. Nesse cenário, a universidade exerce seu papel de dialogar com a sociedade de uma forma mais legítima, para produzir conhecimento científico.
“e isso também exige daquele profissional que tenha outras espécies e às vezes pesquisas, que a vivência e o conhecimento permitem fazer. Digo que quando a gente está dando campo de ensino-aprendizagem nosso material, vamos assim dizer, é humano”.	O entrevistado parte de uma situação em que o profissional da educação não deve levar em conta apenas o conhecimento técnico, pois, antes de qualquer outro material, ele está lidando com material humano, o que implica a necessidade de uma relação acompanhada por histórias de vida, saberes e vivências. Esse é o diferencial que o profissional pode fazer no processo da aprendizagem. O professor enfatiza e valoriza aqui os saberes e as vivências como elementos importantes na constituição do ser humano.
“então ele é assim porque foi tratado para essa visão de mundo durante cinco anos. Quando a gente critica o profissional, é sempre importante dar um passo atrás para passar a observar o seguinte: se ele é assim”.	Nesse contexto, o entrevistado refere-se à educação como instrumento importante na formação do profissional. Um ponto importante que ele traz é que muitas vezes esse professor é visto de uma forma negativa, mas, quando a crítica é feita, nunca se considera a formação que ele teve. Leva-se em conta sempre a pessoa sem, no entanto, um olhar mais aprofundado no seu processo de formação.
“então eu acho que seria importante para a gente conseguir um ensino em que os estudantes soubessem que para eu ser um profissional do Direito eu também tenho que ser antirracista e entender o que significa ser antirracista porque esse também é um desafio”.	Compreender o papel da educação antirracista exige um exercício epistemológico no sentido de adentrar nos novos saberes que ingressaram na universidade. Isso, porque o racismo está presente nas ausências. A entrevistada refere-se à necessidade de um profissional do Direito antirracista, que, para sê-lo, precisa entender o que significa o racismo. Então, o desafio encontra-se exatamente em como tensionar a pedagogia tradicional a partir da inclusão desses novos saberes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Gomes, apoiada em Paulo Freire, descreve a educação como ato de coragem e que “a educação não pode temer o debate e a análise da realidade” (Freire <i>apud</i> Nilma Gomes, 2017, p. 136).
“os alunos aparecem mais como secretário do que mesmo profissional do Direito. Então a gente está pensando em criar esse acompanhamento, que com isso a gente poderia fazer o racial e ver como está sendo o tratamento”.	Nesse contexto, a entrevistada se refere à necessidade de acompanhar como estudantes negros e negras estão sendo tratados em outros ambientes. Na sequência desse comentário, a entrevistada ainda se pronuncia assim: “por isso que a importância do acompanhamento dos alunos negros para ver como eles se sentem, como é o dia a dia dele dentro do curso, nos estágios que eles participam, até na prática jurídica quando eles vão fazer audiências e acompanham os professores. Se eles se sentem bem tratados ou de

	maneira diferente com relação aos alunos brancos, dentro dos espaços de estágio. [...] nossos alunos participam desde que já estão sendo selecionados para estagiar na promotoria e juizado”. Essa menção que a professora faz, quanto à necessidade de acompanhamento referente à questão racial, pode ser fundamental para desmistificar a narrativa de que na universidade não existe essa diferença entre estudantes negros e brancos. Como já avaliamos, o racismo se apresenta, em grande medida, de forma sutil e velada. Inclusive, durante a entrevista, foi quase uma unanimidade entre os e as docentes os relatos de que nunca presenciaram racismo, embora eles e elas admitissem que isso não significaria dizer que não houvesse.
“é importantíssimo embora também eu tenha seis alunos bolsistas em permanência. Me pergunta quantos são deles negro? Nenhum. Tenho seis bolsistas permanência e nenhum deles é negro, inclusive se tem alguns meios de residência acho que não eles”.	Esse comentário sobre a ausência de alunos negros e negras, por si só, demonstra a necessidade de um acompanhamento mais profundo, no sentido de uma busca pela identificação do motivo pelo qual, em um grupo de seis alunos bolsistas, nenhum é negro. Também sinaliza um cenário que reclama políticas afirmativas mais concretas para tal situação.
“vai estar aberto a diminuir a reprodução dos preconceitos das discriminações porque também se essas pesquisas identificam que a universidade está fazendo o seu papel, mas no mercado de trabalho ainda tem muitas barreiras, então já é um sinal para que as políticas públicas comecem a atuar em outras áreas também”.	Esse comentário do entrevistado sinaliza para a necessidade de um acompanhamento dos egressos, também no mercado de trabalho. Embora não seja o papel da universidade trabalhar as políticas públicas para esse ambiente do mercado, pode, no entanto, contribuir muito, no sentido de levantar dados. Daí a importância da criação de mecanismos para o acompanhamento do perfil do egresso, ainda pelo caminho da pesquisa.
“da trajetória do que produziu, então isso gera umas reflexões que venho fazendo desse movimento crítico. Eu acho que a inclusão de pessoas diferentes na universidade gera na gente esse senso crítico. Por exemplo, eu nunca tinha parado para pensar em capacitismo até que lidar com estudantes com deficiência”.	O potencial de enriquecimento do ambiente da diversidade é apontado pela entrevistada a partir da sua própria experiência. Conviver com pessoas com deficiência no ambiente acadêmico abre os horizontes para outra realidade. Da mesma forma, outras especificidades relacionadas ao cenário de diversidade são despertadas, no sentido de compreender a necessidade dos direitos, de acordo com as especificidades dos seus sujeitos⁸⁸.

Fonte: Elaboração da autora.

⁸⁸ Essa análise dialoga diretamente com o que já desenvolvemos na página 95 do texto desta pesquisa, com inspiração em Kim e Tommasiello (2018, p. 281), que reflete a necessidade de um novo olhar para o conceito de Direitos Humanos, a partir da localização e das especificidades dos sujeitos, cujas políticas públicas exigem uma elaboração a partir das suas realidades sociais, culturais e econômicas.

Ao concluir a análise de conteúdo referente à classe 2, observamos uma coincidência de alguns temas mencionados na classe 1, a exemplo do acompanhamento da trajetória do egresso. Porém, os assuntos relacionados à diversidade e ao papel da universidade na formação do discente estiveram mais presentes.

Assim, iniciamos o conteúdo da classe 3, que teve aproveitamento de 32,49% do texto, com a palavra “sala” (a de maior χ^2). Sendo o termo mais associado ao conteúdo da classe, começamos por ela. No entanto, aproveitamos um dos segmentos de texto com as palavras “metodologia”, “docente” e “pedagógicos”, por estarem em relação estreita com o conteúdo analisado.

Quadro 3 – Análise da classe 3 – Docentes (32,49%)

SEGMENTOS DE TEXTO	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS COMENTÁRIOS
“então eu acho assim às vezes o ambiente na sala de aula, retomando, por mais que a gente proponha atividades e aprendizagem ativas nem sempre vai ter esses momentos onde nossas experiências aparecem de forma mais forte porque nem sempre há tempo para isso”.	É interessante notar que o ambiente da sala de aula reúne os estudantes nas suas mais variadas diversidades. Esse quadro reivindica do professor ou da professora um superesforço para alcançar o objetivo de interagir com o estudante no seu aspecto mais humano. Por isso, a importância das metodologias participativas. A entrevistada aborda um outro elemento, que é o tempo. Nesse sentido, o tripé ensino-pesquisa-extensão assume cada vez mais a necessidade de convivência, para o aprofundamento do conhecimento, numa perspectiva de inter-relacionamento desses espaços (sala de aula e atividades extraclases).
“então é nesses espaços que a agente tem a formação da conexão que permite que as pessoas revelem suas próprias histórias e trajetórias, mas eu acho que aparece sim aqui na sede de Mossoró. Não lembro de uma história contada em sala que fosse assim marcante. Eu lembro mais histórias que foram contadas fora de sala , tipo assim nos espaços de extensão espaços de pesquisa. Tem uma outra estudante aqui que é do projeto de Direito e Raça que é Gabi”	Nesse comentário, a entrevistada reafirma a importância de espaços como o projeto de extensão e da pesquisa como um caminho para aproximação entre academia e comunidade externa. A professora enfatiza que é a “formação da conexão que permite que as pessoas revelem suas próprias histórias e trajetórias”. Então, esses espaços da extensão parecem surgir como um instrumento importante no processo de democratização da educação, pois os conhecimentos produzidos a partir das histórias, vivências e trajetórias terão caminhos de ida e volta para a sala de aula, como forma de enriquecer o aprendizado. No curso de Direito, essa dinâmica, sem dúvida, tensionará a pedagogia tradicional e dogmática, como forma de interagir com o fenômeno jurídico.
“e a gente teve o evento recente, o evento do Direito e Raça do grupo. E aí eu coloquei como atividade de sala de aula para todos para todas, os três	Esse exemplo trazido pelo entrevistado demonstra um interesse dos alunos e alunas por um evento organizado pelo grupo Direito e Raça. É importante destacar que o evento trouxe experiências de outros estados, por meio do convite a professores e

componentes. As pessoas foram. Presença maciça do pessoal”.	professoras que atuam em outras academias. É importante ainda pontuar como outras pessoas pertencentes a etnias não negras podem também se inserir nesse processo de aprendizado, que assume um viés decolonial. Ou seja, elas também participam de um processo de emancipação.
“volto a dizer que essa pluralidade reforça muito esse aspecto da importância dos saberes, do conhecer, do saber do outro, da história e isso permite que isso também acabe desaguando até mesmo na questão do desempenho em sala de aula”.	O entrevistado, nesse comentário, reforça nossa análise, no sentido de que o conhecimento dos saberes, não apenas por parte dos estudantes negros e negras, contribui para um melhor desempenho na sala de aula. Importa ressaltar, nesse contexto, que a educação assume seu papel libertador quando o debate qualifica estudantes e professores para uma educação antirracista, à medida que o processo de democratização nela inserido ajuda a desconstruir uma cultura colonizadora, fundamentada no racismo e no patriarcalismo.
“isso enriquece muito também, e às vezes o fato da extensão e pesquisa serem obrigatórias é um empurrãozinho digamos para os estudantes também saírem daquela questão prova e vai para casa e sala de aula”.	A entrevistada se refere à curricularização da extensão. Na percepção da professora, o fato de as horas de pesquisa e de extensão serem obrigatórias contribui bastante para que os discentes tratem da diversidade de forma mais aprofundada nos seus projetos, o que enriquece muito a aprendizagem.
“aí é algo que é um desafio, eu procuro adotar essas perspectivas ativas e de construção coletiva em sala de aula a partir daquilo que eu já estudei e li sobre Paulo Freire”.	Esse professor, por entender como muito importante as metodologias, procura adotá-las em sala de aula, a partir das teorias freirianas. No entanto, aqui é importante frisar que, embora seja louvável essa iniciativa, é uma iniciativa individual, o que requer uma reflexão sobre a necessidade de ter uma perspectiva mais coletiva por parte da coordenação do curso, no sentido de incentivar a utilização dessas metodologias e a troca de experiência.
“a gente aprende muito mais que na sala de aula. Você tá aprendendo muito mais quando a gente vai acompanhar, quando a gente vai conhecer a conversa com as pessoas. Todos elogiam no final a perspectiva metodológica utilizada”.	O professor entrevistado ressalta a perspectiva metodológica analisada como fundamental no processo de aprendizagem a partir da troca de conversas com as outras pessoas, bem como o acompanhamento de suas histórias. Na concepção do professor, todos se satisfazem e até elogiam no final. Essa percepção reforça a perspectiva freiriana que trouxemos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.
“como eu disse a gente tem uma lacuna aí pelo menos, eu sinto essa lacuna aí dessas metodologias. As metodologias vão ser somente o que a gente vai dizer na sala de aula na escolha do texto”.	Nesse comentário, a entrevistada se refere às metodologias utilizadas em sala de aula. Tais metodologias são resumidas à escolha dos textos. Ou seja, uma perspectiva tradicional que se baseia apenas na fala do professor, consolidando assim o modelo da educação bancária trazido por Paulo freire, abordado no texto desta pesquisa, em vários momentos.
“então assim como é que você trabalha isso se o corpo docente não teve acesso e nem discussões sobre esse avanço	Esse comentário traz uma questão muito importante referente às políticas curriculares. Como temos sustentado durante o desenvolvimento desta pesquisa,

pedagógico a partir do referencial das teorias e metodologias da negritude, entendeu?”	o currículo, de forma isolada, não resta suficiente para trazer a temática da igualdade racial por parte do professor e da professora, se estes não tiverem conhecimento do assunto. Esse é um cenário que requer um destaque no tocante ao processo de interação com o movimento negro, na sua perspectiva de reeducação com a sociedade. Os saberes estudados por Gomes (2017), nas suas mais variadas categorias, tais como os saberes identitários, políticos e corpóreos, trazem elementos importantes para a construção do conhecimento científico, o que pode estar sendo incentivado no espaço acadêmico para os docentes. Nesse ponto, especificamente, a participação dos alunos e alunas ingressos pelo sistema de vagas muito têm contribuído por meio de projetos de extensão e de pesquisa, a exemplo do Direito e Raça, criado na UFERSA.
---	---

Fonte: Elaboração da autora.

A análise de conteúdo da classe 4 trouxe para o centro do debate a importância que as atividades extracurriculares trazem para a inserção de saberes no contexto educacional. Destacaram-se os projetos de pesquisa e extensão.

Iniciamos assim a análise de conteúdo da classe 4 que, com aproveitamento de 21,22% do texto, teve como base, em sua maioria, os segmentos de texto gerados pelo Iramuteq, cuja palavra mais associada foi a palavra “mulher”. No entanto, outras palavras como “raça” (que veio como a segunda mais associada) e racismo foram consideradas, tendo em vista se situarem dentro da temática trabalhada na classe.

Quadro 4 – Análise da classe 4 – Docentes (21,22%)

SEGMENTOS DE TEXTO	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS COMENTÁRIOS
“que a gente tinha discutido na semana passada, Regina é uma mulher pobre e retinta e fazendo uma fala contra as cotas, isso é ideologia da branquitude, a gente precisa tipo desconstruir e eu disse e vocês falaram alguma coisa?”	A professora, nesse comentário, faz menção à importância do projeto de extensão. Em um diálogo com alunas de um projeto com mulheres em um bairro de Mossoró, ela diz: “eu tenho um projeto com promotoras legais populares. É um projeto de formação jurídica com mulheres, essas mulheres na sua maioria são mulheres negras”. Então, elas identificaram o discurso contra as cotas exatamente em uma pessoa negra, que assume a ideologia da branquitude. Essa possibilidade de dialogar sobre sua própria realidade, ainda de acordo com a entrevistada, aconteceu nos momentos das oficinas, em que elas conversavam sobre a história de Esperança Garcia, uma mulher negra considerada a primeira advogada do Brasil, em que foi possível conversar sobre essas vivências. Esse momento é muito importante por nos remeter à teoria de Paulo Freire, da pronúncia do mundo.

“como Negro Bispo, Abdias Nascimento, Luiz Gama, Elisa Lucinda, Lélia Gonzalez, a mulher de Abdias e tantos outros e outras que eles me apresentaram e eu tive esse contato tanto é que no propus para o PPC”.	O entrevistado, nesse segmento de texto aparentemente descontextualizado, refere-se à experiência que ele trouxe de fora da UFRSA, a partir de suas próprias vivências com o pessoal do movimento negro e do movimento quilombola, quando trabalhava em advocacia dos Direitos Humanos e teve um contato mais estreito com o pessoal de Natal, da Paraíba e de Pernambuco. Ele teve uma aprendizagem com essas pessoas para entender essas fontes teóricas da negritude. Daí, conheceu vários autores e autoras, não só do Brasil, como de África. No Brasil, o professor trouxe exemplos como Negro Bispo, Abdias Nascimento, Luiz Gama, Lucinda, Lélia Gonzalez, Elisa Nascimento, mulher de Abdias, e tantos outros e outras que foram apresentados. Essa experiência fez com que ele trouxesse a proposta de incluir no PPC o componente curricular Direito Ético e Racial e Diversidade Étnica Racial⁸⁹.
“mas eu sinto assim, que tem muito mais trabalhos voltados para as mulheres voltado para LGBTQ do que voltado para as pessoas negras. Talvez pela ausência de pessoas negras mesmo ou talvez o endereço, não sei né?”.	Esse segmento de texto indica que, para a entrevistada, há muito mais projetos voltados para as mulheres e para a população de LGBTQ+ do que para os negros. Ela, inclusive, não fala com muita certeza, mas não identifica uma presença maior de negros e negras na UFRSA. Contudo, diz não saber os motivos. Na opinião da professora, há “ainda uma diversidade bastante incipiente, mas tem”. Porém, ela aponta um dado interessante que acontece no seu trabalho, já mencionado: “É importantíssimo, embora também eu tenha seis alunos bolsistas em permanência, me pergunta quantos são deles negro? Nenhum. Tenho seis bolsistas permanência e nenhum deles é negro, inclusive. Se tem alguns meios de residência, acho que não eles. Eles recebem a bolsa, mas eles são mantidos, os pais ajudam, moram com um colega e dividem um quarto”.
“Não. Não é preciso discutir violência doméstica só quando há violência contra mulher ou discutir igualdade racial só numa situação de desigualdade, é uma situação de racismo por exemplo, essas questões elas precisam ser discutidas para que as pessoas saibam, conheçam história direito em relação entre as pessoas”.	O professor traz a necessidade de um debate mais sistemático sobre as desigualdades sociais, para que essas temáticas sejam aprofundadas não apenas quando acontecer um episódio relacionado às violências contra as mulheres e contra as pessoas negras. Esse comentário do entrevistado tem uma relação direta com a necessidade de implementação nos currículos de disciplinas que venham ajudar no processo de uma educação que questione os valores coloniais incrustados nos cursos.
“já me vi sofrendo situação de misoginia, mas coisas que não acontecem com professores	A entrevistada fez essa fala ao afirmar, inicialmente, que não presenciou casos de racismo dentro do espaço universitário. No entanto, afirmou não ter dúvida que essas atitudes existem, mas

⁸⁹ Essa relevante contribuição que o entrevistado trouxe para a construção do PPC do curso de Direito da UFRSA, por intermédio de sua articulação com o movimento negro, reafirma as práticas e as intervenções do movimento negro para a “tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico”, relação essa abordada por Nilma Gomes (2017, p. 17). Ao mesmo tempo, contribui para o enriquecimento bibliográfico no sentido de descolonizar o currículo.

homens, mas que acontece com professoras mulheres. Nunca nenhuma situação de assédio. Nenhuma situação que extrapolasse essa questão de liberdade sexual”.	não chegaram a ela. Apesar disso, a professora disse saber que existe, pois ela sempre é confundida com prestadora de serviços, etc. Na sequência, ela disse que se declara mulher negra, porém, por não ser “retinta”, não percebe que sofre tanto racismo na sociedade. Contudo, afirmou já ter sido vítima de misoginia, por ser mulher, e relatou o caso de um aluno que rasgou a prova na “cara” dela por não estar satisfeito com a nota. Afirmou ainda que isso nunca acontece com um professor. No entanto, antes de passar para a próxima pergunta da entrevista, a professora lembrou de um caso de um aluno egresso do curso de graduação, hoje mestrando, pelo PPGD. Esse aluno ganhou um prêmio por uma pesquisa do PIBIC⁹⁰, sobre a ditadura militar. Então, a entrevistada relatou que ele foi contemplado com o prêmio e que, quando foi chamado para recebê-lo, alguém gritou: “Vai lá Café!”. Conforme relatado pelo aluno à professora entrevistada, ele percebeu que não importava o que ele pesquisasse, a questão da raça estaria atravessando-o por todos os espaços. Ainda citou o exemplo de uma aluna egressa, negra, que tem como linha de pesquisa a questão racial. Essa aluna passou no concurso para professora em outro estado. No entanto, abriu mão do concurso e voltou para o RN em decorrência de sofrer crítica e discriminação, por questionar e tentar inovar naquele espaço acadêmico. É interessante perceber que, mesmo com um olhar atento às questões relacionadas ao racismo, a professora, em um primeiro olhar, não visualizou comportamentos racistas no espaço acadêmico. Contudo, posteriormente, citou dois casos emblemáticos. Aliás, especificamente sobre essa questão da reprodução do racismo no processo de vivência dentro da UFERSA, todos os professores e todas as professoras foram unânicos em dizer que nunca presenciaram. No entanto, de igual forma, foram unânicos em opinar que deveria acontecer, em decorrência do racismo que é estrutural na sociedade⁹¹. Essa complexidade social que o racismo expõe entre o conflito aberto e as atitudes veladas requer um olhar específico do educador e da educadora, como forma de contribuir com uma ação-reflexão necessária à construção de um processo de aprendizagem permeado pela democratização do ensino.
--	--

⁹⁰ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de apoio à política de iniciação à pesquisa científica dos discentes em formação nas instituições de ensino superior. O programa concede bolsas de Iniciação Científica (IC) as instituições que desenvolvem ações as quais estimulam seus discentes a potencializar o talento para a pesquisa. De forma complementar, a UFERSA institucionalizou o Programa de Iniciação Científica Institucional (PICI), que também é direcionado para discentes na área da iniciação científica, com o intuito de estimular o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que não foram contempladas com bolsa PIBIC. Para mais detalhes, ver a página disponível no endereço <https://proppg.ufersa.edu.br/programas-de-ic/> (Programas [...], 2023).

⁹¹ Essas frases percorreram todas as entrevistas quando o assunto se tratava de presenciar discriminação na universidade. Por exemplo, uma das professoras afirmou: “não tô dizendo que não ocorra, estou dizendo que comigo nunca presenciei”.

“por exemplo você tem mais mulheres alunas do que alunos homens, por exemplo, então você consegue observar hoje que esse campo de aprendizagem é diverso e nessa diversidade você consegue ver que essa aprendizagem é uma aprendizagem mais plural”.	O professor entrevistado consegue identificar um ambiente mais plural na universidade, inclusive destacando a presença de mulheres maior do que a de homens. Ele ainda destacou a importância desse ambiente plural no contexto da aprendizagem, como um processo mais rico e mais produtor. Esse tema do enriquecimento da aprendizagem por meio da diversidade foi amplamente trabalhado nesta pesquisa.
“falo que gerou o super encarceramento da população negra no Brasil, de mulheres e de homens. E que não é eficaz no combate às drogas, então eu faço esse debate. Sempre tem que trazer exemplos que despertem esse viés”.	A entrevistada traz uma questão muito interessante, que é a discussão do Direito como fenômeno jurídico, mesmo ainda em sala de aula. Isso, porque ela faz uma relação direta da ineficácia da lei com o superencarceramento da população negra. Essa temática, provavelmente, traz uma reflexão dos alunos e alunas, para além do curso tradicional, com características elitistas. O distanciamento histórico que o curso de Direito manteve da realidade social ainda se reflete na ausência dessas reflexões.
“agora com relação à atuação da estudantada que trabalha nessa questão racial na universidade, a gente tem estudantes que já são comprometidos. Por exemplo o pessoal que trabalha no Direito e Raça as leituras críticas do Direito e Raça”.	Aqui, mais uma vez, é destacada a relevância do grupo “Direito e Raça”, como um projeto importante para a discussão baseada em leituras críticas e em realização de eventos que trazem bibliografias fundamentais sobre a questão racial ao conhecimento de discentes e docentes e a apresentação de vários autores e autoras importantes na contribuição da pesquisa sobre a temática. Percebemos que as atividades de extensão ganham destaque à medida que avançamos nas entrevistas.
“é optativa, então quando entra em neurodireito também eu discuto esse caso pelas perspectivas das dimensões de como a neurociência investiga a questão do racismo”.	O professor traz, nesse contexto, um caso específico ocorrido com um quilombola, em que ele sofreu tortura. Foi um caso de repercussão na sociedade potiguar. Segundo o professor, “é uma metodologia que não é tão usual no Direito, que é o estudo de caso”. Contudo, por ministrar um componente curricular como disciplina optativa, ele trata do caso. Inclusive, uma estudante teve a iniciativa de transformá-lo em projeto de pesquisa. O entrevistado se referiu ainda à disciplina optativa de Neurodireito, lecionada por ele, como importante na discussão desse caso, tendo em vista que é uma disciplina que perpassa pelas dimensões de como a neurociência se relaciona com o racismo. Assim, podemos observar o racismo atravessando áreas do Direito, que consequentemente se relaciona com a vida real das pessoas na sociedade. Por ser estrutural, percebemos a capilaridade que o racismo assume no curso de Direito.
“eu atuo, eu e o Daniel, no projeto DH na prática, e a Gilmara. Então os movimentos sociais que já são espaços, claro, não é livre de racismo, das várias formas de preconceito, mas é um	A entrevistada destaca a importância do DH na prática como espaço relevante para a desconstrução dos preconceitos. A professora alerta também para o fato de que, mesmo dentro dos movimentos sociais, o racismo ainda existe, mas o processo pedagógico nesse espaço ajuda a desconstruí-lo. Nesse depoimento, cada vez mais é reforçada a atuação das atividades de extensão como promotoras de momentos fundamentais para

espaço pedagógico em que as pessoas já vão desconstruindo”.	a construção de caminhos na desconstrução dos valores da colonialidade. Esse destaque chama a atenção para a importância que assume um espaço de projeto de extensão, como é o caso do DH na prática e do Grupo Direito e Raça, no processo pedagógico.
---	---

Fonte: Elaboração da autora.

Ao analisar o conteúdo inserido no conjunto das classes, geradas pelo Iramuteq, é possível destacar a relação que a classe 1 tem com a classe 2. As palavras “curso e sala” nessas classes destacam as percepções dos professores e das professoras nas salas de aula e assumem uma função de interligar os conteúdos voltados para a prática do ensino e aprendizagem.

A classe 3, por sua vez, faz uma interação com as duas primeiras classes ao inserir um conteúdo, em sua maioria voltado para o professor e a professora, na condição de “profissional”, com algumas raras exceções, quando a referida palavra assume outra perspectiva, que é a do profissional do Direito de uma forma mais geral.

A classe 4 traz assuntos mais relacionados aos processos ligados à universidade como instituição que atua na parte interna, bem como na comunidade externa. Embora não seja o objetivo dos estudos desta pesquisa, a palavra “mulher” se destacou nessa classe, em um contexto que localiza a instituição em vários espaços da sociedade, inclusive como sujeitas de observação nos espaços externos onde a universidade desenvolve atividades de pesquisa e de extensão.

Feito esse registro, daremos continuidade às análises dos discursos, a partir do material coletado dos discentes, em consonância com a figura 3, com as 3 classes geradas, tendo como referências as palavras professor (classe 1), direito (classe 2) e universidade (classe 3).

Quadro 5 – Análise da classe 1 – Discentes (35,69%)

SEGMENTOS DE TEXTO	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS COMENTÁRIOS
“Então, assim acho que ela foi um caso bem excepcional em relação ao resto do curso porque praticamente nenhuma professora focou com força mesmo nesse ponto só ela. A maioria mesmo focou na memorização”.	O entrevistado identifica a excepcionalidade no curso, ao citar que uma professora específica se preocupou em trazer obras de autores negros e negras. Percebemos aqui uma prática isolada da docente e não uma política da instituição, ficando a cargo de cada professor. Como mencionado durante o desenvolvimento desta pesquisa, apoiados em Nilma Gomes (2017), constatamos uma ausência das obras relacionadas com a temática da igualdade racial, muitas das quais produzidas por autores negros e negras, o que é insuficiente para a democratização do processo educacional, uma vez que demonstra que o

	cânone ainda é baseado em autores e autoras que sustentam as teorias eurocêntricas.
“situação mais atípica que estou tendo agora é uma cadeira de Direito do trabalho 02 que a professora está fazendo uma simulação como terceira avaliação em que grupos tem que atuar como se fosse um grupo de advogado enfrentando o outro”.	É interessante notar que o estudante se refere às metodologias participativas como uma coisa atípica. O discente afirma na sequência desse segmento de texto que se trata de algo excepcional. Ele está no sétimo período e é a primeira vez que se depara com essa dinâmica de trabalhar conteúdo e competência ao mesmo tempo. Podemos observar, a partir dessa fala, que as metodologias participativas também acontecem de forma pontual, de acordo com o perfil de cada docente.
“e o CAADIS era para repassar as coisas que eu passo para eles para os professores e eu perguntei aos professores e eles disseram que não havia sido repassado nada, até estranharam isso e ficaram meio sem saber como resolver”.	A entrevistada traz uma crítica à Coordenação de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS), cuja função é exatamente viabilizar as políticas para os estudantes ingressos pelo sistema de vagas, por não fazer a comunicação aos professores e às professoras sobre a situação dela. A fala da estudante sinaliza para uma insuficiência na comunicação no espaço interno institucional, exatamente por parte do órgão que deve acompanhar esses estudantes que pertencem aos grupos mais vulneráveis.
“você pergunta a alguém sobre o que está escrito no artigo que tem na constituição. Eu não sei, estou leigo nesse assunto então necessito que o professor chegue e me dê um resumo: você precisa estudar isso aqui”.	Esse segmento de texto reflete, a partir da declaração do discente, um abandono no campo do aprendizado por parte do docente. Ao ouvi-lo, parece se tratar de uma coisa básica: uma explicação de um artigo da constituição. Percebe-se o estudante desorientado, “sem rumo”.
“projeto de pesquisa não participo só quando tenho que participar. E é importante também de professores entenderem e assim liberarem, porque geralmente os espaços que as pessoas conseguem é a noite. Por causa ainda que o curso acaba sendo quase inteiramente noturno”.	O estudante aborda nesse segmento de texto a dificuldade de participar dos projetos de pesquisa por causa do horário do curso, que é noturno, trazendo como necessária a compreensão do docente para que o libere dos projetos por não se adequar à sua disponibilidade. Nesse ponto, entendemos que essas questões deveriam ser mais discutidas nas reuniões pedagógicas, como forma de encontrar uma solução mais apropriada para uma melhor participação dos alunos e considerar suas dificuldades de locomoção, etc.
“até agora acho muito interessante a ideia de que até o primeiro período boa parte dos professores são receptivos, chegam e conversam com você. Então quando tem uma dúvida parece que para eles é uma coisa realmente essencial a ser sanada”.	O entrevistado se refere ao acolhimento, à receptividade e ao interesse do professor em relação ao aluno e ao seu aprendizado. Essa atitude do docente reverbera, sem dúvida alguma, na qualidade do aprendizado do aluno, que se sente acolhido. Ou seja, essa relação de humanização é muito importante para a educação.
“mas o professor pensando em pessoas como eu, que tem transtornos como TDAH e a síndrome do espectro autista. Porque é muito difícil eu conseguir me	Nesse trecho, uma discente, que tem TDAH e síndrome do espectro autista, fala da necessidade do professor ou da professora ter uma atenção mais específica, tendo em vista que ela terá

concentrar e ficar o ‘famoso para quieta’ ou até mesmo a minha mente”.	comportamentos menos comuns entre os demais estudantes. Nesse sentido, o ambiente da diversidade vai exigir tanto do professor quanto dos alunos um sentimento de empatia para com o outro. Esse, sem dúvida, se constitui um elemento importante no processo da aprendizagem. Esse trecho da entrevista no grupo focal dialoga com o depoimento de uma docente referente ao seu aprendizado, na condição de professora, ao lidar com essa diversidade, que fez com que ela entendesse o que é capacitismo (ver Quadro 2).
“minicursos que são feitos pelos professores da graduação e minicursos dos projetos de pesquisa e extensão. E eles trazem muitas questões valorativas que enriquecem o nosso conhecimento para outras áreas além do enfoque só na questão normativa, que a gente pensa que o Direito é”.	É importante observar como os projetos de extensão e de pesquisa têm se constituído portas importantes para as dinâmicas ativas no processo de aprendizado. O discente deixa muito claro o enriquecimento para os seus conhecimentos e, em especial, menciona as questões valorativas que se relacionam com outras áreas. Então, podemos extrair desse comentário também a importância da interdisciplinaridade como meio de avançarmos nesse processo.
“então eu vejo que é uma parte que é bem satisfatória em termos de metodologia em sala de aula. A maioria das aulas centrada nos professores , porque a maioria das aulas são expositivas. Eles falam e a gente escuta”.	Nesse comentário, o estudante deixa bem claro que as aulas ainda estão centradas muito no professor. As aulas expositivas, além de centradas no professor, trazem um ambiente mais voltado para o que Paulo Freire denomina de “educação bancária”, como já mencionamos na parte teórica desta pesquisa. Nesse cenário, o espaço para a visão crítica se torna prejudicado e não contribui para uma transformação da educação ⁹² .
“e a questão da metodologia mais centrada no professor , isso é de suma importância. Na verdade, não é que as outras metodologias sejam mais secundárias, mas essa participação porque sou muito tradicional, eu prefiro aulas expositivas”.	Observamos que muitos alunos e alunas ainda preferem essa aula centrada no professor. Isso reflete o modelo de ensino tradicional, com o qual nos deparamos historicamente. Os estudantes não foram formados dentro de um processo mais participativo, o que, muitas vezes, os acomoda no cenário da educação bancária.
“e mesmo que a aula dele seja defasada, para evitar o déficit, a gente pode pesquisar, tentar fazer uma pesquisa para tentar evitar que aquele conteúdo fique ignorado na cabeça. Porque em alguns momentos eu sei que terão alguns professores com eficiência de ensinar o conteúdo”.	O estudante se apoia na eventual deficiência do professor para justificar que o aluno pode pesquisar para compensá-la. No entanto, precisamos atentar para o fato de que a educação precisa de uma troca entre os sujeitos, dentro de uma concepção problematizadora, que repudia a prática bancária. Nesse sentido, Paulo Freire (2022, p. 102) nos traz como lição que “a prática ‘bancária’ dá ênfase à permanência em que a concepção problematizadora reforça a mudança” e que a pesquisa precisa ser vivenciada no ambiente

⁹² Essa análise da fala do estudante dialoga diretamente com a fala do docente, de modo que ambas as análises coincidem no sentido da identificação da presença de uma educação bancária no curso jurídico da UFERSA (Quadro 3 – Análise da classe 3 – Docentes (32,49%), p.124).

	acadêmico nessa concepção problematizadora, envolvendo os sujeitos necessários a uma produção de conhecimento que tenha um papel libertador.
“Porque na execução penal, o nosso professor , ele também tem uma perspectiva bem crítica do Direito penal. E ele também era advogado dos Direitos Humanos ou advogado popular, aí ele tinha perspectiva de ser advogado de defesa e perceber como a execução penal ela é grotesca”.	É interessante notar que o entrevistado informa que na disciplina de execução penal são abordadas as questões raciais. No entanto, ele relaciona isso ao histórico do professor (que atuou como advogado dos Direitos Humanos). Assim, como já identificamos em alguns momentos, podemos perceber que essa não é uma rotina dos docentes durante o momento das aulas, mas ações pontuais de alguns professores.
“eu conheço. Mas a maioria dos que conheço, eu conheci fora da faculdade. E, sobre ter esses autores dentro das práticas pedagógicas, são poucos professores que vejo que tem esse interesse pouquíssimos”.	As práticas pedagógicas, necessárias à inclusão mais efetiva dos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas, não se ajustam, por si só, a um sistema mais geral. O entrevistado identifica o interesse em utilizar bibliografias de autores negros e negras apenas em poucos professores, bem como as obras relacionadas com a questão racial. No entanto, como já fartamente comprovado pelos depoimentos de alguns entrevistados docentes e discentes, muito do que se sabe sobre essa temática foi adquirido nos espaços externos à universidade, nos movimentos sociais negros, participações em projetos, etc. São essas pessoas (sejam estudantes, professores ou professoras) que transportam esses saberes para dentro do espaço acadêmico para serem traduzidos em conhecimento científico. Nesse contexto, é preciso que a universidade, no seu papel institucional, introduza políticas que estejam em consonância com as demandas necessárias de incluir efetivamente esses setores no processo educacional, não só pela sua presença física, mas abarcando seus saberes, seus valores e suas vivências. Esse compartilhamento caminha para incluí-los de forma proporcionalmente equitativa nos espaços de disputas inerentes ao meio social.
“e aí uma vez ele estava prestando atenção nessa questão de autores negros. Inclusive do Direito, e aí ele percebia que muitos professores dava uma desculpa de que não inseriam porque não conheciam”.	Esse comentário do entrevistado remete a uma situação que aconteceu com um professor dele, que despertou para observar essa questão da ausência de bibliografia de autores negros e autoras negras, depois da participação dele em um minicurso realizado pelo grupo “Direito e Raça”. Aqui, a extensão mais uma vez diz a que veio, porque não são só os estudantes que estão se dando conta desta questão, mas também professores. ⁹³

⁹³ É interessante observar a conexão dessa análise com o contexto apresentado no Quadro 3, por ocasião da entrevista de um docente, o qual conclui no sentido de que o conhecimento desses saberes, não apenas por parte dos estudantes negros e negras, contribui para um melhor desempenho na sala de aula. Importa

“a Gilmara é maravilhosa. Tudo que ela faz e Tiago Arruda, falam sobre essas questões que causa reflexo da população negra. De nossos professores, a maioria são brancos, então eles não sentem essa necessidade de colocar isso em sala e trazer também essa outra perspectiva”.	As referências trazidas pelos estudantes, inclusive trazendo os nomes e empolgados ao denominar a docente de “maravilhosa”, demarcam, de uma certa forma, um surpreendente encontro com algo que deveria ser normal em salas de aula. Contudo, na verdade, o comentário expõe a ausência de política direcionada pela instituição. Assim, cabe a alguns professores mais voltados para o campo dessas políticas utilizar seu poder de cátedra para introduzir a referida temática. Portanto, mesmo com a introdução de disciplinas, como é o caso de “Direito e Diversidade Étnica e Racial”, é preciso que os docentes tenham a formação necessária para que a disciplina não venha, mais tarde, ser “currículo morto”, nas políticas curriculares da instituição.
---	--

Fonte: Elaboração da autora.

Na classe 1, os discentes tiveram um debate muito voltado para as práticas pedagógicas a partir da análise das posturas dos professores e das professoras. A aula ainda é centrada no professor e as práticas pedagógicas mais dinâmicas, bem como a apresentação de bibliografias diversificadas, na visão dos alunos e alunas, são práticas isoladas de alguns professores e professoras.

Passamos, então, à análise de conteúdo da classe 2 dos discentes, com aproveitamento de 27,45% do texto. Tomamos como base para a referida análise a palavra “direito”, palavra com maior χ^2 , conforme a Figura 3, anteriormente apresentada.

Quadro 6 – Análise da classe 2 – Discentes (27,45%)

SEGMENTOS DE TEXTO	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS COMENTÁRIOS
“aqui na UFERSA tem uma diversidade maior. Se você pegar a UFC que tenho mais contato é majoritariamente branco. O Direito da UFC é bem branco, mesmo com a Lei de cotas”.	O estudante traz a UFERSA como um ambiente diversificado. Esse cenário representa o perfil da universidade, que é voltada para o semiárido, trazendo para o espaço acadêmico estudantes de todas as origens. Tal conjuntura favorece a construção de uma política que esteja em consonância com a pluralidade existente na instituição, desde que os órgãos funcionem no sentido de considerar suas especificidades.
“acho que não está travado também ao que a ementa consegue trazer, tipo essas cadeiras criminalísticas ou outras mais específicas como	É interessante notar que o estudante atribui às cadeiras relacionadas aos Direitos Humanos um espaço mais favorável para falar das questões referentes à igualdade racial. Nas demais cadeiras, que o aluno denomina de “cadeiras mais duras”, o assunto fica negligenciado. Assim, podemos observar que as

ressaltar, nesse contexto, que a educação assume seu papel libertador, quando o debate qualifica estudantes e professores para uma educação antirracista, à medida que o processo de democratização nela inserido ajuda a desconstruir uma cultura colonizadora fundamentada no racismo e no patriarcalismo.

Direitos Humanos que dá melhor para abordar esses quesitos. Nas outras cadeiras mais duras assim acaba ficando mais negligenciado esses assuntos”.	questões referentes aos direitos específicos, em especial a questão racial, ficam ausentes quando se trata do conjunto de disciplinas ministradas no curso de Direito. Baseado nessa realidade, é possível deduzir que ainda está longe de se conseguir, por dentro da sala de aula, a transformação necessária aos avanços do ensino jurídico para se aproximar da realidade e conseguir impactar os fenômenos jurídicos, na sua forma eficaz de tratar a sociedade nas suas perspectivas transformadoras.
“volta para uma bolha. E Direito é uma bolha. Quando a gente trata dessas diferentes histórias, diferentes perspectivas, sentimos sempre os mesmos autores, mas no caso de... ah”	O estudante se refere ao Direito como uma “bolha”, pelo fato de não interagir com outras bibliografias, em especial obras de autores e autoras negras. O aluno traz a preocupação de estar nessa “bolha”, ou seja, em um campo isolado da realidade. A prática interdisciplinar, como componente incluído nas políticas curriculares, favorece e impulsiona, por meio das perspectivas formativas, as atividades extracurriculares a enriquecerem a interação com as demais áreas das ciências sociais.
“em relação a ser uma pessoa preta dentro da universidade não vi nada. Mas alguém perguntando sobre transtornos, tanto é que respondi. Na parte de comissão de heteroidentificação, não são todos os cursos que fazem. Medicina, Direito e Administração são os cursos mais concorridos”.	Essa aluna afirma nunca ter presenciado discriminação com pessoas pretas dentro da universidade. No entanto, afirma que as pessoas perguntam sobre transtornos. Nesse caso, para justificar a análise, precisamos dizer que a entrevistada se trata de uma aluna com TDAH. É interessante notar que, do seu lugar de pessoa com transtorno, ela é abordada com as perguntas sobre a realidade dela, por se tratar de uma realidade palpável. Com relação ao racismo, essa realidade se expressa de uma forma subjetiva e não abordada verbalmente. É uma realidade que repousa no inconsciente e se expressa de modo implícito. No campo das políticas públicas, essa perspectiva se torna igualmente silente, quando não pensadas em forma de ações afirmativas⁹⁴.
“eu pelo menos acho que não tem pelo menos eu acho, que não tem. Os estudantes do Direito que tiveram formação nas escolas indígenas, que são diferentes, porque a metodologia pedagógica é diferente”.	O estudante refere-se ao contexto de pluralidade dos saberes, em especial das pessoas negras. O entrevistado não percebe diferenças culturais. Faz ressalva apenas com relação ao estudante indígena, que venha de escolas indígenas por metodologias diferentes. Nesse cenário, reforçamos a ideia de que os grupos de pesquisa e extensão vão contribuir muito na percepção dos novos saberes trazidos para o espaço acadêmico.
“mas acabei conhecendo vários outros autores dentro de um minicurso que teve do Direito de raça que foi o melhor minicurso que eu já vi na minha vida, foi maravilhosa experiência, também incrível”.	Aqui, o entrevistado reforça a importância do grupo Direito e Raça, como instrumento de produção de conhecimento e na descoberta de novas literaturas relacionadas com a igualdade racial.

⁹⁴ Esse cenário do “não dito” trazido para o campo das relações raciais, especialmente com relação à população negra, tem no imaginário popular as projeções da negação do racismo deixadas pelo mito da democracia racial. Uma vez não dito, o racismo não se materializa, invisibilizando, consequentemente, os elementos fundamentais à elaboração das políticas necessárias para combatê-lo. Trouxemos essa realidade nas lições de Almeida (2021), Fernandes (2021) e Nascimento (2016).

“de verdade, vejo isso em grupo de pesquisa e extensão. Eu conheço por causa de Direito e Raça devido ao CDRH por causa desses outros eixos enfim”.	O estudante reforça que só teve conhecimentos de outras temáticas referentes à igualdade racial e de outras bibliografias incomuns ao Direito pelo grupo de Direito e Raça, além do projeto de extensão DH na prática.
--	--

Fonte: Elaboração da autora.

Na classe 2, que tem a palavra “Direito” como a de maior significância, os alunos e alunas se voltam muito para as questões que envolvem a diversidade no espaço acadêmico da universidade. Nesse cenário, é ressaltada a importância dos projetos de extensão e de pesquisa como instrumentos relevantes para ampliar seus conhecimentos acerca das bibliografias de autores negros e negras.

A seguir, passamos à análise de conteúdo da classe 3 dos discentes, com aproveitamento de 36,86% do texto. Essa análise teve como base a palavra “universidade”, palavra com maior χ^2 conforme mostrado na Figura 3.

Quadro 7 – Análise da classe 3 – Discentes (36,86%)

SEGMENTOS DE TEXTO	CONTEXTUALIZAÇÃO DOS COMENTÁRIOS
“mas na universidade não tem dado o incentivo. De minha parte nem recordava, mas eu também já li o manual antirracista. Mas por critério pessoal, por querer conhecer mais um pouco. Infelizmente morreu por aí pois não me aprofundei”.	Esse entrevistado se refere à ausência de bibliografia de autores e autoras negras na instituição. Relata que leu, mas depois “morreu por aí”. Isso demonstra como a falta de uma ação institucional, no que se refere à bibliografia, desestimula o aluno ou a aluna que queira saber mais sobre a temática racial. Nesse sentido, é importante destacar a ação de projetos de extensão e de pesquisa, a exemplo do grupo “Direito e Raça” e o DH na prática, cuja dinâmica proporciona uma maior permanência dessas temáticas, por meio dos debates e das atividades relacionadas às pesquisas.
“aqui na UFERSA, não tem no espaço da universidade , no espaço acadêmico. Eu também nunca presenciei discriminação no espaço acadêmico. Também pegando esse início anterior também nunca presenciei caso de racismo com outra pessoa”.	O aluno afirma nunca ter presenciado casos de racismo na universidade. Entretanto, como já mencionamos anteriormente, por ocasião da análise da entrevista dos docentes, eles referem-se a um racismo explícito. A análise de como as políticas estão sendo aplicadas na universidade foge dessa dimensão, por se tratar de percepções que não alcançam ao que se expressa sem “ser dito” e de forma que não se materializa.
“se não tivessem essas cotas nas universidades , as reservas de vagas seriam totalmente de alunos de escolas particulares. Com as cotas já há uma reparação”.	O discente faz uma referência à necessidade da política de cotas, já a partir de um resultado positivo sobre a presença de estudantes pertencentes aos setores mais vulneráveis da sociedade. Ou seja, a experiência das cotas já se apresenta como condições que demonstram a necessidade de tê-las.
“como sou de baixa renda, sempre consegui o auxílio.”	O discente refere-se ao critério que a universidade utiliza para disponibilizar o auxílio, que é o de baixa renda. Não

Nunca fiquei de fora. Porque aqui na universidade o único critério é a questão per capita. Então, geralmente a renda que está lá no cadastro único é um critério de desempate”.	discordamos desse critério, tendo em vista que a situação econômica tem sido um dos pressupostos de análise para a efetiva inclusão dos estudantes. No entanto, a política de cotas traz outras categorias étnicas, que, pelas suas características históricas, têm sido motivo de exclusão. A população negra, por exemplo, é uma população que vive na pobreza, por ser negra. Nessa linha, entendemos que o critério poderia ter elementos também étnicos, sem prejuízo da análise econômica do estudante.
“porque tem gente que tem que passar o dia inteiro aqui na universidade por questões da universidade, ou pela disponibilidade de do ar condicionado da faculdade e tal, e aí para pedir quentinha não seria tão legal”.	O estudante, nesse contexto, destaca a importância da manutenção do restaurante universitário, inclusive para os alunos que não moram na residência, tendo em vista o preço acessível e a necessidade desses estudantes se concentrarem mais no ambiente universitário. Essa observação traz uma reflexão sobre uma política de assistência estudantil ser bem implementada, sob pena de não se garantir o direito à educação, especialmente aos estudantes negros e negras, como um dos setores vulneráveis, público beneficiado pelo sistema especial de cotas.
“mas para resolver questões burocráticas eu me senti meio que jogada aqui dentro. Tive que lidar sozinha e com pouco apoio dentro da universidade, com as minhas questões até hoje é bem difícil”.	Nesse comentário, a aluna expõe a dificuldade que tem de receber apoio, quando se trata de questões burocráticas. Importa ressaltar que essa estudante se trata de uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que precisa de apoio. No entanto, mesmo com os órgãos direcionados para essa função, parece não funcionar, segundo a concepção da estudante.
“então até no final da graduação tenho minha moradia garantida dentro da universidade e também tem a questão do RU que fica gratuito para mim. Mas para as outras pessoas, fica bem acessível. Temo assim vamos dizer”.	O estudante expressa o seu sentimento de segurança que sente para poder concluir o curso por causa do apoio institucional com as políticas de assistência estudantil, a exemplo da residência e do restaurante universitário. As políticas de permanência, quando bem direcionadas, se constituem verdadeiros instrumentos de inclusão educacional, especialmente nesse contexto da política de cotas, cujos estudantes beneficiários, em sua grande maioria, não terão condições econômicas de se manter estudando.
“uma alimentação de qualidade, mas cada um tem sua opinião. Mas consigo sentir esse apoio aos estudantes aqui na UFERSA. São editais específicos. É a voz da experiência. Concordo que a universidade dá o seu apoio”.	Esse entrevistado chama a atenção para a alimentação do Restaurante Universitário, que na sua opinião é de qualidade. Ele destaca o apoio da UFERSA aos estudantes. O conforto do estudante ao se referir à alimentação de qualidade expressa um cuidado da universidade no que se refere a uma parte específica da política de permanência. Esse comentário vem sendo abordado em outros aspectos por outros discentes, como a questão de se sentir em segurança alimentar para poder terminar o curso.

Fonte: Elaboração da autora.

Após analisar o conteúdo inserido no conjunto das classes (clusters) referentes ao material coletado dos discentes, podemos observar uma relação mais aproximada entre as

classes 1 e 2, que trazem os assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem, incluindo a linha de pesquisa e de extensão, por meio dos segmentos de texto que contemplam as palavras “professor e direito”. Já a classe 3 traz as temáticas centradas na universidade e na importância das cotas, além de destacar as políticas de permanência estudantil. Porém, essa classe mantém uma relação direta com as classes 1 e 2, articulando o processo educacional em contexto geral da instituição.

Ao concluir as análises dos trechos das entrevistas dos docentes e dos discentes, passamos a sintetizar as interpretações, que procedem da categorização extraída a partir da organização das subcategorias geradas pela CHD. Compreende-se essa categorização como a síntese entre a fundamentação teórica e os dados coletados.

A Figura 1 contém a representação gráfica da CHD do *corpus* relativo às entrevistas com os docentes, organizado conforme o quadro a seguir (Quadro 8).

Quadro 8 – Entrevista com docentes

CLASSE NA CHD	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PALAVRAS ASSOCIADAS
Classe 1	A diversidade e a flexibilização do currículo no Curso de graduação em Direito da UFRSA; Alteração do PPC; Política de cotas; O papel do professor em Sala de aula; O aprendizado com a diversidade.	Ver trechos do Quadro 1.	Curso, cotista, professor, continuar, estudante, cenário, acadêmico.
Classe 2	O papel do professor em Sala de aula; O papel da Instituição no processo de inclusão educacional; Política de permanência estudantil.	Ver trechos do Quadro 2.	Profissional, permanência, bolsa, universidade.
Classe 3	A atuação pedagógica do professor em sala de aula; A formação jurídica por meio dos projetos de pesquisa e de extensão; Os novos saberes e o conhecimento; Aprendizado fora e dentro da universidade.	Ver trechos do Quadro 3.	Sala, aula, metodologia, aprendizagem, pesquisa, participação, extensão, pedagógico, projeto, conhecimento.

Classe 4	A relação com os movimentos sociais e os saberes de fora para dentro da universidade; Perspectivas de mudanças; Educação antirracista	Ver trechos do Quadro 4.	Contato, mulher, raça, população, racismo, comunidade, perspectiva.
-----------------	---	--------------------------	---

Fonte: Elaboração da autora.

A Figura 3 contém a representação gráfica da CHD do *corpus* relativo às entrevistas com os discentes, organizado conforme o quadro a seguir (Quadro 9).

Quadro 9 – Entrevista com discentes

CLASSE NA CHD	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PALAVRAS ASSOCIADAS
Classe 1	O papel do professor em sala de aula; Atuação pedagógica do professor em sala de aula; Aprendizado dentro e fora da universidade; Fontes bibliográficas para o aprendizado; Formação jurídica por meio dos projetos de extensão e de pesquisa; Métodos de ensino-aprendizagem.	Ver trechos do Quadro 5.	Professor, aula, metodologia, ativa, expositivas
Classe 2	Aprendizado e novos saberes por meio do projeto de pesquisa e extensão.	Ver trechos do Quadro 6.	Direito, grupo, raça, humano, minicurso, autores.
Classe 3	Políticas de permanência estudantil; Necessidade da política de cotas; Papel da instituição no processo de inclusão.	Ver trechos do Quadro 7.	Universidade, escola, cota, bolsa, auxílio, UFERSA.

Fonte: Elaboração da autora.

Após a definição das subcategorias, conforme apresentado nos dois quadros anteriores, apresentamos a organização das categorias, indicando o respectivo segmento de origem (docente e discente), de acordo com a aproximação temática das subcategorias, para que possam ser agrupadas conforme o quadro a seguir (Quadro 10).

Quadro 10 – Categorias finais de todos os *corpora*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SEGMENTOS	CLASSE NA CHD
Aspectos didático-pedagógicos	O papel do professor em Sala de aula	Docentes	Classe 2
	O papel do professor em Sala de aula	Discentes	Classe 1
	A atuação pedagógica do professor em sala de aula	Docentes	Classe 3
	A atuação pedagógica do professor em sala de aula	Discentes	Classe 1
	Métodos de ensino-aprendizagem	Discentes	Classe 1
Flexibilização do Currículo	Flexibilização do currículo no Curso de Graduação da UFERSA	Docentes	Classe 1
	Atualização do PPC	Docentes	Classe 1
	Fontes bibliográficas para o aprendizado	Discentes	Classe 1
Papel da pesquisa e extensão	A formação jurídica por meio dos projetos de pesquisa e de extensão	Docentes	Classe 3
	A mobilização dos novos saberes por meio dos projetos de pesquisa e de extensão	Docentes	Classe 3
	A mobilização dos novos saberes por meio dos projetos de pesquisa e de extensão;	Discentes	Classe 2
	Aprendizado por meio do projeto de extensão	Discentes	Classe 2
Heterogeneidade estudantil	O aprendizado com a diversidade	Docentes	Classe 1
	A política de cotas e seus efeitos no processo educacional	Docentes	Classe 4
	Perspectiva de mudança efetiva	Discentes	Classe 3
Permanência estudantil	Políticas de permanência estudantil	Discentes	Classe 3

Fonte: Elaboração da autora.

Considerando a análise de conteúdo dos dados acima expostos nos quadros, bem como todo o exposto a partir do referencial teórico utilizado na pesquisa, fizemos a interpretação baseada nas cinco categorias extraídas de todos os *corpora* analisados. São elas: os aspectos didáticos-pedagógicos; a flexibilização do currículo; o papel da pesquisa e da extensão; a heterogeneidade estudantil e a permanência estudantil. Em que pese uma maior concentração dessas categorias, cada uma em uma determinada classe, todas elas foram referenciadas nas demais classes.

Com relação aos **aspectos didático-pedagógicos**, podemos analisar a partir dos dados coletados as seguintes categorias: o papel do professor em sala de aula; a atuação pedagógica do professor em sala de aula e ainda sobre os métodos de ensino, tanto do ponto de vista da percepção discente, como do ponto de vista dos docentes entrevistados.

Todos os professores e professoras pesquisados(as) enfatizaram a importância das metodologias participativas como forma de envolver mais os estudantes no processo de aprendizagem, de forma que fosse desenvolvido neles o senso crítico. Alguns afirmaram desenvolver métodos mais dinâmicos, outros disseram que tentam. No entanto, pontuaram algumas dificuldades com relação ao tempo e ao número de alunos e alunas em sala de aula.

Um dos docentes pontuou que seria interessante essas metodologias serem compartilhadas com todos os professores nas reuniões pedagógicas, sugestão essa que poderemos transformar em proposta junto à coordenação do Curso de Direito. No entanto, as reuniões pedagógicas, segundo informações de alguns dos docentes, além de quase nunca acontecerem, quando acontece, é de uma forma bem generalizada. Isso, a nosso ver, constitui-se um ponto de estrangulamento no processo de acompanhamento ao processo educacional por parte da coordenação do Curso de Direito, pois as reuniões pedagógicas podem se constituir instrumentos importantes no compartilhamento de metodologias participativas, capazes de contribuir para o enriquecimento do ensino-aprendizado, além de inserir os docentes de uma forma mais empática e consciente no novo contexto que a universidade vive hoje, em especial com relação ao sistema de cotas.

No que se refere à percepção dos discentes, foram apontados alguns professores que trabalhavam no sentido de desenvolver uma metodologia participativa. No entanto, sempre enfatizavam que não eram todos os professores, mas apenas alguns, e que, no geral, a aula é expositiva e centrada no professor, o que torna a aula cansativa. Alguns outros discentes pontuaram que preferiam a aula expositiva mesmo, que já são acostumados a assistirem aulas nesse modelo e, quando chegam na faculdade e o professor quer mudar, acham estranho.

No caso específico da UFERSA, campo onde realizamos esta pesquisa, podemos perceber, mesmo que ainda sem representar uma generalidade, esforços de alguns docentes para aplicar as metodologias participativas. Tanto que alguns alunos e alunas se surpreenderam de forma positiva, com uma aula que denominaram de “atípica”, realizada em forma de simulação de um julgamento, no qual os alunos seriam os advogados atuantes.

Seguindo para a próxima categoria, a **flexibilização do currículo**, inserida no novo PPC da UFERSA, foi largamente referenciada pela maioria dos professores e professoras que responderam a entrevista, tendo em vista o avanço que representou em relação ao antigo Projeto Pedagógico do Curso.

Na percepção desses docentes, a redução da carga horária dos componentes curriculares obrigatórios para proporcionar uma maior carga horária dos componentes curriculares optativos foi uma proposta ousada e muito importante. Isso, porque permitiu ao

discente uma maior probabilidade de escolher e de cursar as disciplinas que tenham maior compatibilidade com seu interesse. Ainda na visão deles, à medida que se reduziu a exigência do cumprimento de disciplinas obrigatórias, foi também proporcionada uma maior carga horária para as atividades externas às salas de aula, a exemplo dos projetos de pesquisa e de extensão.

É importante destacar, nesse contexto, a inclusão de algumas disciplinas optativas que têm uma relação direta com o novo contexto acadêmico, proporcionado pelo sistema de cotas. Entre a ampliação dos componentes curriculares, sem desconhecer a importância de outras disciplinas, destacamos as disciplinas optativas: **Direito e Diversidade Étnica e Racial; Direito dos Povos Indígenas e Tradicionais; e Direito e Relações de Gênero**, como instrumentos importantes para impulsionar o debate das desigualdades sociais, especialmente proporcionando aos estudantes dos setores mais vulneráveis a oportunidade de trazer a reflexão-ação sobre seu mundo e sua realidade, tanto no aspecto social quanto no econômico.

Dando continuidade à interpretação das análises, percebemos que **a pesquisa e a extensão** se destacaram em largas proporções, tanto no âmbito da percepção dos professores e professoras, como nas respostas trazidas pelos alunos e alunas. Essas atividades que se estendem para fora da sala de aula em busca da realidade da comunidade externa, segundo alguns docentes, já era algo comum na UFERSA e já assumia uma importância peculiar pela própria característica da instituição de receber alunos e alunas de origens populares. Inclusive, foram citados nomes de professores e professoras que já se dedicavam, na prática, aos Direitos Humanos e aos projetos voltados para os setores mais vulneráveis da população. Por isso, ações desenvolvidas nesse sentido já se constituíam uma realidade da universidade.

A curricularidade da extensão, ainda na visão dos docentes, veio para dizer que tudo isso vai ficar. Não se trata de fazer por fazer, mas é um fazer porque isso é um componente curricular e precisa ser cumprido pelo aluno. E, por elogiar os estudantes de Direito, os professores e professoras acabam se cobrando mais.

É interessante observar que, nos grupos focais, era notório o entusiasmo dos alunos e alunas quando se referiam às atividades dos projetos de extensão. O grupo de leituras críticas “Direito e Raça” e o projeto de extensão “DH na prática” se destacaram, tanto na fala dos alunos e alunas como na fala dos docentes, por ocasião da realização das entrevistas semiestruturadas.

Um fato relevante para nossa pesquisa, especialmente no que se refere à importância da diversidade no espaço acadêmico, é que o grupo Direito e Raça foi criado em 2022, pela iniciativa de um estudante negro, egresso do curso de graduação, quando ele ingressava no mestrado do PPGD da UFERSA. O grupo “Direito e Raça”, desde então, desenvolve ações

importantes, a exemplo do evento “Jornada Crítica”, que reúne a submissão de resumos de artigos científicos sobre questões raciais e de gênero, fazendo parte de uma programação mais extensa, como palestras, oficinas, apresentações culturais relacionadas à temática.

Não há como não reconhecer o papel importante que esse grupo assume ao introduzir no espaço acadêmico as leituras e os valores culturais a partir de uma mobilização do pensamento antirracista, que caminha na desconstrução do pensamento da colonialidade, presente historicamente nesses espaços. Assim, contribui-se de forma significativa para a introdução de novos saberes, impactando tanto na formação dos estudantes como na de professores e professoras.

No entanto, é preciso enfatizar também a frustração de alguns estudantes, expressa no momento da entrevista, que nem sempre podem participar das atividades devido à limitação de horário dos transportes que se destinam às suas cidades. Desenvolvemos melhor esse ponto no momento que analisamos a categoria relacionada à política de permanência estudantil.

Quanto à **heterogeneidade estudantil**, verifica-se que a UFERSA, pelas suas características geográficas, já lida com uma diversidade que reflete a realidade econômica, social e regional. Essa afirmação também é bem recorrente nas falas dos docentes e discentes. No que se refere ao contexto da diversidade trazido pela política de cotas, é bem generalizado o reconhecimento das vantagens da heterogeneidade, especialmente no tocante à troca de experiência e de conhecimento da realidade do outro.

Nesse sentido, docentes fizeram referência à importância da convivência de pessoas que carregam um histórico de exclusão convivendo com outras pessoas que vêm de uma realidade mais confortável. Foi trazido como exemplo os estudantes que usam o restaurante universitário ao lado da engenharia. Enfim, é uma troca de experiência que enriquece todas essas pessoas de convivências adversas. Também houve a experiência relatada por docentes de que antes de ter alunos ou alunas com deficiência não tinham ideia do que seria capacitismo, de modo que essa experiência trouxe um grande aprendizado.

A política de cotas amplia esse horizonte da diversidade para um patamar social que questiona outros conflitos, que, embora imbricados na questão econômica, trazem outros elementos estruturadores, a exemplo do racismo estrutural. Inclusive, tanto docentes como discentes, em sua maioria, afirmaram não ter presenciado situação de racismo dentro da universidade. Porém, essas mesmas pessoas ressaltaram não haver dúvida de que isso existia, de uma forma ou de outra.

O novo olhar voltado para as políticas educacionais em seus mais variados aspectos, seja de modo inovador pelo contexto da diversidade, seja por uma postura de resistência a essa

nova realidade, confirma que se inicia a construção de um novo jeito de educar. São os efeitos da política de cotas que proporcionam as novas posturas dos professores e das professoras, dos novos alunos e alunas, que impactam as estruturas do processo educacional.

Encontramos um exemplo emblemático e interessante durante o desenvolvimento desta pesquisa, quando um dos docentes entrevistados trouxe a seguinte questão: no seu trabalho de advogar na área de Direitos Humanos, o professor teve a oportunidade de encontrar lideranças nacionais muito caras ao movimento negro, a exemplo de quilombolas que atuam na Coordenação Nacional de Comunidades Rurais Quilombolas (CONAQ), bem como outras de comunidades vizinhas, e essas pessoas apresentaram a ele vários autores negros e autoras negras, pesquisadores importantes que prestam um serviço relevante à igualdade racial no campo da ciência. Sendo tudo uma novidade para ele, pois não tinha esses conhecimentos, passou a conhecer e ler esses autores e essas autoras, o que o motivou a propor, na ocasião da discussão sobre a alteração do PPC, a disciplina “Direito e Diversidade Étnica e Racial”, em conjunto com outra colega que trazia a proposta de outra disciplina na perspectiva indígena.

Esse movimento de trazer para dentro da universidade os saberes construídos e sistematizados pelo movimento negro e retorná-lo em forma de conhecimento se constitui um reflexo do sistema de cotas que transcende à presença física de negros e negras no espaço acadêmico, proporcionando a inserção da raça como categoria de análise. Esse fenômeno afirma a referência que Nilma Lino Gomes faz às ações afirmativas como instrumentos de emancipação social (Gomes, 2017, p. 73), pois elas não ficam restritas aos setores vulneráveis, mas reeducam pessoas das mais variadas etnias e situações econômicas, num verdadeiro exercício da cidadania.

Assim, as perspectivas de mudanças para a inclusão efetiva de estudantes negros e negras, ingressos pelo sistema de cotas, encontram, nessas ações, as condições concretas para a implementação eficaz da política de cotas.

No que se refere à **permanência estudantil**, os discentes, de um modo geral, avaliaram como satisfatória a política de assistência da UFERSA. Enfatizaram a importância da manutenção do restaurante universitário, especialmente pelo valor acessível, inclusive para estudantes que moram fora; a residência universitária; e as bolsas. Na percepção desses alunos e alunas, esses são elementos muito importantes para a manutenção e a tranquilidade dos estudantes. Entretanto, alguns alunos e alunas falaram da dificuldade de conseguir o auxílio, uma vez que deixavam de participar de atividades relacionadas à pesquisa e à extensão pela limitação do horário dos transportes que saíam cedo para as suas cidades.

O pensamento comum de docentes e discentes é que a política de assistência estudantil é fundamental para que os estudantes permaneçam até o fim do curso e evite a evasão. Nesse quesito, os docentes destacaram o sentimento de segurança que uma política de assistência estudantil bem implementada proporciona ao aluno e à aluna, em especial às pessoas que já vieram de uma situação de fragilidade, que chegam no espaço da universidade em um grau de vulnerabilidade muito acentuado.

Foi destacado que muitas pessoas podem imaginar que uma política de permanência se resume a uma bolsa. No entanto, outros instrumentos de apoio são muito importantes, a exemplo do computador, da residência e do restaurante universitário.

Diante das interpretações das categorias acima, embora a grande maioria dos docentes entrevistados tenha demonstrado assumir um compromisso com a democratização da educação, é possível concluir a ausência, por parte da instituição, de uma política sistemática efetivamente inclusiva.

A falta de uma articulação para a realização de reuniões pedagógicas, por exemplo, não contribui para um alinhamento didático-pedagógico, bem como para a troca de experiências de salas de aula e dos demais espaços de aprendizagem. Como consequência, as condutas individualizadas dos professores e professoras não reúnem condições para um acompanhamento mais específico e coletivo do nível de aproveitamento educacional de estudantes cotistas.

Outro ponto de atenção que observamos foi a frustração de alguns alunos e algumas alunas em não participar de atividades externas às salas de aula pelo fato de precisar se deslocar cedo para suas cidades ou não ter condições de vir mais cedo para a universidade por questões de transporte. Essa situação requer uma busca de soluções por parte da instituição.

Todavia, avanços importantes são identificados, a exemplo da flexibilização do currículo e da inclusão das disciplinas optativas de Direito e Diversidade Étnica e Racial; Direito dos Povos Indígenas e Tradicionais; e Direito e Relações de Gênero. Indubitavelmente, sem desconsiderar a importância das demais disciplinas, elas se constituem veículos fundamentais para tensionar com o dogmatismo e a formação tradicional inerentes à educação jurídica.

Os projetos de pesquisa e extensão, em especial por intermédio do grupo “Direito e Raça” e do projeto “DH na prática”, também se destacaram como avanços importantes, em que a questão racial passa a ocupar um outro lugar na produção do conhecimento. Esse impacto na linha de pesquisa, decorrente do ingresso desses novos estudantes, tem sido fundamental para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e alunas do Curso de Direito, como também dos

docentes, à medida que acessam outras literaturas e são apresentados a autores e autoras antes ausentes do espaço acadêmico, que apontam uma desconstrução da cultura da colonialidade.

A criação das disciplinas optativas relacionadas com os temas étnico-raciais teve uma participação importante da relação do movimento negro com a universidade, por meio da articulação de docentes, o que reafirma a importância desse movimento como sujeito de sistematização de saberes. A tradução desses saberes em conhecimento representa uma interação da instituição com relação à comunidade externa.

Diante do exposto, podemos concluir que o ingresso de estudantes negros e negras na UFERSA, a partir da política do sistema de cotas para negros, negras, indígenas, egressos de escolas públicas e pessoas com deficiências, teve impacto nas linhas de pesquisa e influenciou diretamente na criação e funcionamento dos projetos de extensão. Esse novo desenho, mesmo que incipiente, traz novos instrumentos, determinantes para tensionar com as teorias liberais e consolidar a democratização da educação jurídica na UFERSA.

5 CONCLUSÃO

Discorremos na presente dissertação acerca de como vem se desenvolvendo os processos educacionais do curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), a partir dos novos saberes e práticas culturais inseridos com a ampliação da presença de estudantes negros e negras no espaço acadêmico. Para isso, abordamos os aspectos da aprendizagem em um novo contexto, cujo cenário, heterogêneo e intercultural, reflete um ambiente fundado na diversidade étnico-racial, tendo em vista essa ampliação do ingresso desses novos sujeitos.

Com esse enfoque, para maior compreensão desse fenômeno, adentramos em diversos aspectos teóricos, metodológicos e legais que circulam as temáticas étnico-raciais, a educação inclusiva para a diversidade e as políticas públicas de promoção da igualdade racial, em especial as cotas étnico-raciais.

Nessa perspectiva, identificamos inicialmente, na pesquisa, que a dinâmica de apagamento dos saberes dos povos colonizados foi sustentada ao longo da história por uma construção epistemológica hegemônica pelos autores e autoras chamados do mundo do Norte Global. Essas epistemologias trazem uma concepção material da igualdade baseada na dimensão da modernidade eurocêntrica. Como consequência, o racismo sistêmico se consolidou como fenômeno excludente das narrativas baseadas nos valores e saberes da população negra numa perspectiva antirracista.

A ciência moderna, ao longo desses períodos, tem reproduzido, por intermédio da produção científica, os valores epistemológicos baseados na valorização dos saberes e da cultura eurocêntricos. Os conhecimentos têm sido projetados a partir das visões do patriarcalismo, do racismo e de classe.

Nesse sentido, a política de cotas étnico-raciais para as universidades constituiu uma conquista significativa, tendo em vista que a alteração do espaço acadêmico para um ambiente mais heterogêneo representou um passo importante para o repensar das instituições de ensino superior, antes caracterizadas por um ambiente homogêneo e monocultural. Consequentemente, essa mudança reivindicou a elaboração dos instrumentos necessários à inclusão e à valorização dos novos saberes e culturas, sistematizados pela comunidade negra.

A ampliação do acesso de estudantes negros no ambiente universitário, além de lhes proporcionar o acesso necessário para as oportunidades sociais, cria as condições para que sejam inseridos também os seus valores e saberes, silenciados e subalternizados ao longo da história. Ou seja, ampliar a participação desses segmentos na universidade tem uma dimensão

estrutural, à medida que impacta a produção dos conhecimentos em parâmetros mais amplos, que não sejam baseados apenas numa visão eurocêntrica, branca, homogênea e universalista.

Nesse passo, é interessante perceber que a tensão causada na sociedade, pelas polêmicas sociais e disputas no âmbito do judiciário, indicou que a implementação da política de cotas traduziu seu potencial de movimentar as estruturas sociais, à medida que questionou os aspectos econômicos e culturais que definem os lugares de privilégios e de exclusão social. Assim, os saberes identitários, políticos e corpóreos adentraram no espaço acadêmico e tensionaram o processo regulação-emancipação da educação, o que significou impactos importantes no ensino, na pesquisa e na extensão para traduzir os saberes em conhecimento.

No aspecto teórico da pesquisa, identificamos ainda que o cenário crítico da educação jurídica no Brasil não se trata apenas de uma crise, mas é alicerçado por uma forte cultura elitista e pelo dogmatismo, responsáveis pelo distanciamento da realidade. A linguagem jurídica diferenciada e a capacidade argumentativa são características históricas, desde a criação dos dois primeiros cursos jurídicos no Brasil, que se tornaram inerentes ao campo jurídico e, até os dias atuais, os tornam inacessíveis à realidade de uma sociedade fundada na desigualdade social.

A expectativa de mudanças nos cursos de graduação em Direito assume uma dimensão mais profunda do que a maioria dos demais cursos, à medida que as categorias jurídicas, nas suas interpretações mais tradicionais, não dialogam com a realidade social de desigualdade como fenômeno jurídico. Isso ocorre em decorrência da graduação ainda estar centrada no dogmatismo e no formalismo, com aulas baseadas nas leituras de códigos. Essa realidade nos leva a concluir que, para ser efetivada uma transformação na educação jurídica, é necessário considerar a história e os saberes, a partir de uma narrativa descolonizadora que busque a desconstrução das práticas colonizadoras que os silenciaram.

Consideramos que, embora os avanços alcançados pelas políticas pedagógicas e de diretrizes curriculares nos Cursos de Direito mereçam nosso reconhecimento, por si só, eles não são suficientes para uma transformação mais efetiva que impulsionem uma abertura e uma aproximação do ensino jurídico para a realidade social se não forem repensadas algumas práticas voltadas para a revisão do cânone e o incentivo às metodologias ativas, além de outras maneiras de dialogar de forma horizontal com os discentes. Nessa direção, destacamos a interdisciplinaridade como requisito central para a articulação com outros saberes – como relevantes na perspectiva da dialogia com outras áreas, a fim de exercerem importantes dinâmicas para aproximar os cursos jurídicos da realidade.

No que se refere à pesquisa empírica, materializada no Curso de Direito da UFERSA, pudemos constatar avanços importantes na educação jurídica, como a flexibilização do currículo e a inclusão das disciplinas optativas de Direito e Diversidade Étnica e Racial; Direito dos Povos Indígenas e Tradicionais, e Direito e Relações de Gênero.

Indubitavelmente, sem desconsiderar a importância das demais, as disciplinas citadas se constituem veículos fundamentais para tensionar com o dogmatismo e a formação tradicional inerentes à educação jurídica. A criação delas, estreitamente relacionadas com os temas étnico-raciais, demonstra uma participação importante da relação do movimento negro com a universidade, por meio da articulação dos docentes e discentes, o que reafirma a importância desse movimento como sujeito de sistematização de saberes. A tradução desses saberes em conhecimento demonstra, por sua vez, uma interação da instituição universidade com a comunidade externa.

Frente ao exposto, destacamos, no Curso de Direito da UFERSA, os projetos de pesquisa e extensão, em especial por intermédio do grupo “Direito e Raça” e do Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH), como avanços importantes, em que a questão racial passa a ocupar lugar de destaque na produção do conhecimento. Destacamos também o impacto no ensino e na pesquisa decorrente do ingresso dos estudantes negros e negras, o que tem sido fundamental para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e alunas do Curso de Direito, assim como dos docentes, à medida que acessam outras literaturas e são apresentados a autores e autoras antes ausentes do espaço acadêmico, que apontam uma desconstrução da cultura da colonialidade.

No entanto, embora a grande maioria dos docentes entrevistados tenha demonstrado assumir um compromisso com a democratização da educação, é possível constatar fragilidades na política sistemática por parte da instituição, de uma política efetivamente inclusiva. Nesse sentido, merece destaque a constatação da falta de uma maior articulação para a realização de reuniões pedagógicas, por exemplo, o que contribui para um não alinhamento didático-pedagógico, bem como para a troca de experiências de salas de aula e dos demais espaços de aprendizagem. Como consequência, as práticas isoladas dos professores e professoras não reúnem condições para um acompanhamento mais específico e coletivo do nível de aproveitamento educacional de estudantes cotistas.

Nessa perspectiva, destacamos, na fala dos discentes, a frustração de alguns alunos e algumas alunas em não participar de atividades externas às salas de aula pelo fato de precisar se deslocar cedo para suas cidades ou não ter condições de vir mais cedo para a universidade por questões de transporte. Essa situação requer uma busca de soluções por parte da instituição,

pois afeta brutalmente o processo de ensino/aprendizagem, a noção de pertencimento e a convivência no ambiente acadêmico com sua diversidade e pluralidade.

A realidade encontrada demanda ações por parte da instituição UFERSA, no sentido de promover as melhorias de condições de permanência, para que os estudantes possam vivenciar todas as práticas pedagógicas que tenham o potencial de contemplar a diversidade e a interculturalidade existente no seu espaço acadêmico. Assim, torna-se possível efetivamente transformar a formação desses alunos e alunas na perspectiva de uma atuação profissional cidadã, com consequências transformadoras na sociedade.

Diante do exposto, podemos concluir que a ampliação do ingresso de estudantes negros e negras na UFERSA, em especial no curso de graduação em Direito, a partir da implementação da política do sistema especial de cotas para negros, negras, indígenas, egressos de escolas públicas e pessoas com deficiências, significou também a ampliação das vozes para inferir reflexões potentes sobre a ausência de uma educação jurídica democrática, inclusiva e antirracista.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaira, 2021.
- ALMEIDA, Vera Lúcia da Silva; SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação como poder regulador: a concepção de professores de pedagogia. **Revista de Ciências Humanas**, [s. l.], v. 15, n. 24, p. 73–83, 2014. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1258>. Acesso em: 4 fev. 2024.
- BALEEIRO, Aliomar. **Constituições Brasileiras: 1946**. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAYLOS, Antonio. Excepcionalidade política e neoliberalismo: Europa e Brasil. In: PRONER, Carol *et al.* (org.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016. p. 44-49.
- BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia Digital, 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 fev. 2024.
- BRASIL. Decreto de 23 de julho de 2004. Convoca a Primeira Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Dnn/Dnn10233.htm. Acesso em: 2 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.824%2C%20DE%2011,ensino%20t%C3%A9cnico%20de%20n%C3%ADvel%20m%C3%A9dio. Acesso em: 04 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 6 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994.** Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Brasília, DF: Presidência da República, 1994a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.906%2C%20DE%204%20DE%20JULHO%20DE%201994.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Advogados%20do%20Brasil%20\(OAB\).&text=II%20%2D%20as%20atividades%20de%20consultoria,em%20qualquer%20inst%C3%A2ncia%20ou%20tribunal](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.906%2C%20DE%204%20DE%20JULHO%20DE%201994.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Advogados%20do%20Brasil%20(OAB).&text=II%20%2D%20as%20atividades%20de%20consultoria,em%20qualquer%20inst%C3%A2ncia%20ou%20tribunal). Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/37818005/publicacao/37820993>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010.** Portaria MEC nº 591, de 18 de junho de 2009, com as alterações da Portaria MEC nº 975, de 27 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 28 de julho de 2010. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10093-portaria-mec-976-27-07-2010-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.** Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Brasília, DF: MEC, 1994b. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Grupo de Trabalho MEC-OAB: Relatório Final.** Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Relatorios/relatorio_gt_direito.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL; ABPN. **Pesquisa sobre a Implementação da Política de Cotas Raciais nas Universidades Federais**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: https://www.dpu.def.br/images/stories/pdf_noticias/2022/Relat%C3%B3rio_Vers%C3%A3o_Final_1.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

CAADIS. **UFERSA**, 2023. Disponível em: <https://caadis.ufersa.edu.br/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CASTRO, Felipe. **Genealogia histórica do campo jurídico brasileiro: liberalismo-conservador, autoritarismo e reprodução aristocrática**. 2018. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CAVALCANTI, Ivanessa Thaiane do Nascimento; ANDRADE, Cláudia Sá Malbouisson; TIRYAKI, Gisele Ferreira; COSTA, Lilia Carolina Carneiro. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 305–327, 2019.

CHADAREVIAN, Pedro C. A Economia na era do racismo científico no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 11., 2015, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: ABPHE, 2015. Disponível em: https://www.abphe.org.br/arquivos/2015_pedro_chadarevian_a-economia-na-era-do-racismo-cientifico-no-brasil.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Unesp, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. 12. ed. São Paulo: Difel, 1982. p. 64–94.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21–31.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Cadernos FGV – Direito Rio**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 9-37, 2010.

DIAS, Lucimar R. Quantos passos já foram dados? – A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10639, de 2003. In: ROMÃO, J. (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2005. p. 49-62.

DIEESE. **Mercado de trabalho e desigualdade racial no Rio Grande do Norte**. [S. l.: s. n.], 2022.

ESPERANÇA [...]. **OAB Nacional**, [s. l.], 25 nov. 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/60503/esperanca-garcia-e-reconhecida-pelo-conselho-pleno-como-a-primeira-advogada-brasileira>. Acesso em: 7 jan. 2024.

FALCÃO, Joaquim. Classe dirigente e ensino jurídico: uma releitura de San Tiago Dantas. **Educação e Direito**, [s. l.], v. 3, 2009.

FELIX, Loussia Penha Musse (org.). **Ensino Superior na América Latina**: reflexões e perspectivas sobre Direito. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014. Disponível em: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning81.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

FELIX, Loussia Penha Musse. Competências no processo de formação do bacharel em Direito: perspectivas para integração das demandas relativas ao estudante e às carreiras jurídicas. **Boletim Educação Jurídica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 01-10, abr./jun. 2008.

FELIX, Loussia Penha Musse. Da Reinvenção do Ensino Jurídico – considerações sobre a primeira década. In: OAB (org.). **OAB Recomenda**: um Retrato dos Cursos Jurídicos. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001. p. 23–60.

FELIX, Loussia Penha Musse. Formação em Direito no Brasil: perspectivas em torno de uma ruptura e seus partícipes. In: BUCCI, Maria de Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani de (org.). **O ensino jurídico no bicentenário da independência**. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022. p. 57–74.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 6. ed. São Paulo: Editora ContraCorrente, 2021. *Edição do Kindle*.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 27, n. 104, p. 476–498, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANCO, Simone. Demóstenes rejeita sistema de cotas para negros na educação. **Agência Senado**, Brasília, DF, 11 jun. 2010. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2010/06/11/demostenes-rejeita-sistema-de-cotas-para-negros-na-educacao>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.

GATTI, Bernardette Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora Ltda., 2005.

GHIRARDI, José Garcez. A Dimensão política do ensino jurídico. In: BUCCI, Maria Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani de (orgs.). **O Ensino Jurídico no bicentenário da independência**. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022. p. 75-91.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRABOIS, Claudia; CAVALCANTE, Meire. Um golpe na inclusão social e no Estado Democrático de Direito. *In*: PRONER, Carol *et al.* (org.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016. p. 74-79.

GUERREIRO, Alberto Ramos. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

IBGE. Rio Grande do Norte. *In*: IBGE Cidades@. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/panorama>. Acesso em: 10 jan. 2024.

INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.

JARDIM, Afrânio Silva. O significado técnico da expressão “julgamento jurídico e político do impeachment” do Presidente da República. *In*: PRONER, Carol *et al.* (org.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016. p. 18-19.

KIM, Richard; TOMMASIELLO, Flávia. A produção acadêmica jurídica sobre as ações afirmativas no Brasil (2013 a 2016): teses e dissertações sob a ótica dos direitos humanos e fundamentais. **Revista de Direito Brasileira**, [s. l.], v. 19, n. 8, p. 276–297, 2018. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/3336>. Acesso em: 10 jan. 2023;

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Porto Alegre, RS: ARTMED, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da descolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Revista Jus Navigandi**, ano 11, n. 969, 26 fev 2006. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8020>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. *E-book*.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. 2. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, [s. l.], v. 2, n. 32, p. 122–151, 2016.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. A República e a educação: analfabetismo e exclusão. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, [s. l.], v. 12, n. 19, p. 19–40, 2003.

MOTTA, José Flávio. A escravidão brasileira à época da Independência. **Revista USP**, [s. l.], n. 132, p. 37–58, 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Washington Santos. “São Domingos, o grande São Domingos”: repercussões e representações da Revolução Haitiana no Brasil escravista (1791-1840). **Dimensões**, [s. l.], n. 21, p. 125–142, 2008.

NINOMIYA, Bruno Lopes; MANTELLI, Gabriel Antonio Silveira. Emancipações epistemológicas a partir da descolonização: (re)formulando a educação jurídica desde o Sul. **Revista Iniciação & Formação Docente**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 684–710, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/6093>. Acesso em: 4 fev. 2024.

OLIVEIRA, Luis Felipe Rosa de. **Tutorial (Básico) de Utilização do Iramuteq**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2016. Disponível em: <https://l3p.fic.ufg.br/p/17752-iramuteq>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA**. 2019. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37672>. Acesso em: 22 dez. 2022.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. Notas acerca da atuação do Estado Regulador brasileiro sobre o setor educacional no âmbito dos cursos jurídicos: impasses e ajustes no sistema avaliativo como técnica de controle. **Journal of Law and Regulation**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 277–304, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rdsr/article/view/19237>. Acesso em: 22 dez. 2022.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de; NOGUEIRA, Jailson Alves. Contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a educação jurídica. **Revista Justiça do Direito**, [s. l.], v. 37, n. 3, p. 91–116, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rjd/article/view/15364>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (Orgs.). **Relatório das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010**: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Relat%C3%B3rio_2009-2010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

PALMA, Vanessa. Fatores Limitadores da Efetividade da Lei de Cotas Raciais em Concursos Públicos para o Magistério Superior Federal. **Boletim de Análise Político-Institucional – IPEA**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 107–113, dez 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11070/1/bapi_31_fatores_limitadores.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

PERES, Marcos Augusto de Castro; SOUZA, Ady Canário de. O Programa Conexões de Saberes como política afirmativa no contexto do semiárido nordestino: o caso da UFERSA em Mossoró/RN. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 297–313, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640053>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PET Conexões – Comunidades do Campo. **UFERSA**, Mossoró, 14 jan. 2015. Disponível em: <https://petprograd.ufersa.edu.br/pet-conexoes-comunidades-do-campo/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições brasileiras**: 1934. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

PROGRAMAS de Iniciação Científica da UFERSA (PIBIC e PICI). **UFERSA**, Mossoró, 6 mar. 2023. Disponível em: <https://proppg.ufersa.edu.br/programas-de-ic/>. Acesso em: 8 fev. 2024.

PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele Guimarães; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO, Wilson; FREIRE FILHO, Aderbal (orgs.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

RABELO, Danilo Dos Santos; SPOSATO, Karyna Batista. A importância das narrativas na construção do ensino jurídico antirracista. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 16, n. 37, p. 46–64, 2021.

RAMOS, Beatriz Vargas; PRANDO, Camila Cardoso de Mello. Algo além do rito do processo de impeachment. *In*: PRONER, Carol *et al.* (org.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016. p. 53–56.

ROSÁRIO, Maria do *et al.* **Projeto de Lei nº 5.384, de 2020**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1946595&filename=PL-5384-2020. Acesso em: 15 jan. 2024.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289–317, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar**: abrindo a história do presente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. *E-book*.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 78, p. 3–46, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Felipe Montiel da; CARVALHO, Júlia Dutra de. Colonialidade e construção nacional: o papel do pensamento jurídico na divisão racial da sociedade brasileira. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 164–196, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/redunb/article/view/30290>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Brasília, DF; Rio de Janeiro: Ipea, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10102>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado. **O processo de formação da Lei de Cotas e o racismo institucional no Brasil: sociedade e Estado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

SILVA JÚNIOR, Hedio. **Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

SISTEMA Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). **Portal do MEC**, [s. l.], c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sinaes>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SOARES FILHO, Almiro de Sena. **A cor da pele: na sociedade racista brasileira o normal é ser branco**. Curitiba: Instituto Memória Editora, 2010.

SOUZA-FERREIRA, Matheus Asmassallan; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar e Cotas Raciais na Educação Superior: estudos em periódicos brasileiros. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [s. l.], n. 12, p. 50–54, 2017.

STRECK, Lenio Luiz. A questão de teorias jurídicas meramente descritivas ou de como o positivismo jurídico influencia na crise política brasileira. In: PRONER, Carol *et al.* (org.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016. p. 221-228.

TERRA, Livia Maria. **O “autor mal-dito”: raça e nação no pensamento de Raimundo Nina Rodrigues**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

UFERSA. **Plano de desenvolvimento Institucional: 2015-2019**. Mossoró: Editora Universitária da UFERSA, 2015. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2015/03/PDI_arquivo-2016.compressed.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

UFERSA. **Portaria PROGRAD/UFERSA nº 6, de 7 outubro de 2022**. Dispõe sobre o delineamento das alterações na Estrutura Curricular do Curso de Direito. Mossoró: UFERSA, 2022. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2022/11/PORTARIA-PROGRAD_UFERSA-No-6_altera_estrutura_curricular_DIREITO_MOSSORO-1.pdf. Acesso em: 08 fev. 2024.

UFERSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito**. Mossoró: UFERSA, 2021. Disponível em: <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2022/11/Versao-Final-Novo-PPC-Direito-Mossoro-1.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2024.

UFERSA. **Projeto Pedagógico Institucional**. Mossoró: UFERSA, 2019. Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2019/08/PPI-2019-UFERSA.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

UFERSA. **Resolução CONSUNI/UFERSA nº 005/2012**. Dispõe sobre a criação da Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró: UFERSA, 2012. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/arquivos/consuni/2012/RESOLUCOES/RESOLUCAO_CONSUNI_005_2012_alterada.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

UNIFESP. Orçamento das Universidades Federais. **Sou Ciência – Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://souciencia.unifesp.br/dados-fctesp/orcamento-universidades-federais>. Acesso em: 12 fev. 2024.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Ensino Jurídico no Brasil: entrevista com Alberto Venâncio Filho. [Entrevista cedida a] Ariel Engel Pessoa. **Revista Culturas jurídicas**, [s. l.], v. 9, n. 24, p. 184-196, set./dez 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/54758>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VIEIRA, Cleber Santos. “A lei de cotas é um desdobramento de uma longa luta das organizações negras”. [Entrevista cedida a] Redação EPSJV. **EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 18 ago. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-lei-de-cotas-e-um-desdobramento-de-uma-longa-luta-das-organizacoes-negras#:~:text=Cleber%20Santos%20Vieira-,%E2%80%9CA%20lei%20de%20cotas%20%C3%A9%20um%20desdobramento%20de%20uma%20longa,de%2016%2C%20pessoas%20com%20defici%C3%Aancia>. Acesso em: 3 jan. 2023.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2003.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA A DOCENTES

1. Qual o papel do(a) docente na educação jurídica?
2. Com o acesso de estudantes negros e negras pelo sistema de cotas étnico-raciais, o(a) senhor(a), na condição de docente, observou alguma alteração no processo de aprendizagem das turmas?
3. Essa alteração impactou o aprendizado na formação dos alunos e alunas? Se sim, de que forma?
4. Nesse novo contexto do sistema de cotas, como o senhor(a) avalia a participação dos alunos e alunas nas aulas e nas práticas jurídicas? O(a) senhor(a) adota metodologias ativas e participativas nas suas aulas?
5. O(a) senhor(a) entende que seria mais adequado essas metodologias mais participativas para que a cultura, saberes e a história de vida dos estudantes negros e negras contribuíssem no processo de aprendizagem?
6. Esse novo cenário de ampliação da diversidade, no ambiente da UFERSA, causou algum impacto nas suas práticas pedagógicas? Se sim, de que forma?
7. Esse cenário, alterado com o ingresso de estudantes advindos de uma outra realidade socioeconômica e que trouxeram novos saberes e culturas diferentes teve influência no papel do docente da educação jurídica? Se sim, que tipo de influências ou impactos?
8. O(a) senhor(a) observa, se em algum grau, a postura e a intervenção dos estudantes trazem um novo padrão de conhecimentos que mobilize a dinâmica de aprendizagem e que contribua ou tensione a prática pedagógica?
9. Como o(a) senhor(a) lida com os conhecimentos prévios dos estudantes nesse novo contexto da diversidade nas atividades de ensino-aprendizagem, projetos de extensão e prática jurídica?
10. Para contribuir com o processo de inclusão efetiva na educação jurídica, o(a) senhor(a) considera relevante incluir tanto nas aulas como nos projetos de pesquisa e extensão temas relacionados à igualdade racial? Por quê?
11. Na sua percepção, as desigualdades sociais vivenciadas pela população negra, são de alguma forma transportadas para o ambiente da UFERSA na vivência da diversidade? Se sim, de que forma isso é percebido e em que nível impacta na prática pedagógica?
12. Como o(a) senhor(a) aproveita esse ambiente de diversidade nas suas atividades de ensino/pesquisa/extensão?
13. Existe uma interação da diversidade trazida para a UFERSA pelos estudantes negros e negras com a comunidade fora da academia?
14. O(a) senhor(a) percebe se a comunidade externa à UFERSA discrimina ou não profissionais por serem negros ou negras? Há alguma diferença na aceitação, por parte dessa comunidade externa, no tratamento aos estudantes negros e negras? Se sim, como isso é tratado?
15. Quais as estratégias metodológicas o(a) senhor(a) considera importante para promover uma interação com as diferentes culturas e realidades socioeconômicas nesse novo ambiente de diversidade? Quais os desafios e as vantagens encontradas nesse espaço diverso?
16. Como o(a) senhor(a) tem adequado as práticas de ensino a essa nova realidade de diversidade de forma que exista uma democratização no processo de aprendizagem?

17. Na sua atuação como docente/coordenador (ensino-aprendizagem, projetos de extensão, prática jurídica), de alguma maneira, é estimulada ou respeitada a presença da cultura negra?
18. A proposta de curso jurídico elaborada pela UFERSA é suficiente para lidar com a diversidade, onde os estudantes negros e negras estão inseridos(as)? Se não, o(a) senhor(a) prefere uma proposta curricular padrão para todo o país?
19. Os projetos de extensão contemplam as demandas necessárias para a formação dos estudantes na sua mais ampla diversidade? De que forma isso ocorre?
20. Qual sua opinião em relação à implementação da política de permanência desses estudantes, por meio de bolsas ou outras políticas públicas direcionadas para esse objetivo? Como o(a) senhor(a) tem observado o impacto da ausência ou da presença dessas políticas no processo de evasão?
21. Na sua percepção, como tem sido a atuação dos estudantes negros e negras no estágio, projetos de extensão e prática jurídica? Eles têm conseguido atuar de forma igualitária com os demais estudantes?
22. A UFERSA adota algum mecanismo para o acompanhamento dos egressos no mercado de trabalho? O(a) senhor(a) acha relevante esse acompanhamento para aferir a qualidade do curso ou da própria política de cotas?
23. O(a) senhor(a) entende que seria necessária uma educação jurídica que fosse efetivamente antirracista?

APÊNDICE B – TCLE – DOCENTES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – UFERSA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD MESTRADO ACADÊMICO EM DIREITO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada “**A política de cotas étnico-raciais no curso de graduação em Direito da UFERSA: perspectivas de mudanças na educação jurídica pelo ingresso de estudantes negras e negros**” que tem como pesquisadora responsável Ivaneide Paulina do Nascimento e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “compreender quais as transformações efetivadas no curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA), proporcionadas pela política de cotas étnico-raciais a partir da inserção dos estudantes negros e negras na Universidade”. E como objetivos específicos: compreender os objetivos da política afirmativa do sistema de cotas, no contexto da Lei nº 12.711/2012, levando em conta o cenário histórico das lutas dos movimentos sociais negros no Brasil; analisar as mudanças educacionais ocorridas a partir da ampliação do acesso de estudantes negros e negras no ensino jurídico, com ênfase em aspectos epistemológicos e metodológicos relacionados às aprendizagens num ambiente acadêmico intercultural, democrático e de diversidade crescente trazida pelo sistema de cotas étnico-raciais; identificar como estudantes cotistas negros e negras participam de seus processos educativos no âmbito do curso de graduação em Direito na UFERSA, considerando elementos de permanência, inclusão e equidade nas práticas educacionais.

O benefício desta pesquisa é proporcionar uma reflexão sobre a necessidade de transformações na educação jurídica, levando em conta a ampliação do ingresso de novos segmentos sociais, a exemplo dos estudantes negros e negras. Tendo em vista a alteração do ambiente acadêmico, trazidas pela política de cotas étnico-raciais estabelecida na Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, a presente pesquisa contribui também para o avanço da educação jurídica, especialmente no que concerne ao ensino que relacione a teoria e a prática, aproximando-o da realidade social.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento, uma vez que o docente apresentará sua opinião sobre vários assuntos relacionados ao processo de aprendizagem no contexto da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Lei de cotas) na educação jurídica, bem como o cansaço no momento de participar da entrevista. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora responsável Ivaneide Paulina do Nascimento, aplicará os instrumentos de coleta de dados, e somente a pesquisadora responsável poderá manusear e guardar estes dados; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; além da garantia

que o participante se sinta à vontade para responder aos questionamentos levantados na entrevista e Anuência da Instituição de ensino para a realização da pesquisa.

Todas as informações obtidas serão sigilosas. Seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados coletados permanecerão guardados pelo período de 5 anos, na forma de arquivos físicos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Ivaneide Paulina do Nascimento, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no endereço Av. Francisco Mota, 572 – Bairro Costa e Silva, em Mossoró/RN. CEP: 59.625-900. Tel: (84) 99614-9999.

Se para o(a) participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) Ivaneide Paulina do Nascimento.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**A política de cotas étnico-raciais no curso de graduação em Direito da UFERSA: perspectivas de mudanças na educação jurídica pelo ingresso de estudantes negras e negros**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação.

Foram garantidos a mim esclarecimentos que venha a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade, ____/____/____.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do(a) Participante

Ivaneide Paulina do Nascimento (Pesquisadora Responsável) – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Direito – PPGD (Mestrado Acadêmico), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no endereço Av. Francisco Mota, 572 – Bairro Costa e Silva, em Mossoró/RN. CEP: 59.625-900. Tel: (84) 3317-8200.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL (DISCENTES)

1) APRESENTAÇÕES

1.1) Agradecimento

1.2) Apresentação da proposta do Grupo Focal: objetivos e regras

1.3) Apresentação pessoal (moderador, observador, estudantes...)

I.3.a) Elementos da apresentação dos estudantes:

- i) Quantos semestres de curso;
- ii) Idade;
- iii) Local de nascimento;
- iv) Local atual de moradia;
- v) O que espera do curso (em síntese)

PERGUNTAS “QUEBRA-GELO” (AQUECIMENTO): Qual a experiência pedagógica que mais causou impacto até agora? Por quê?

I) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

I.1) Ensino

- Educação (aulas) centrada no aluno ou no professor/conteúdos (doutrina/jurisprudência);
- Planos das disciplinas construídos pelos docentes isolados ou ajustados a partir do perfil dos discentes;
- Práticas pedagógicas que consideram relevantes as diferenças étnico-raciais e desigualdades socioeconômicas entre os estudantes;
- Práticas pedagógicas levam em conta a diversidade, em especial de estudantes negros e negras, para o estímulo da criação cultural, bem como do debate sobre os conflitos estabelecidos em decorrência do racismo?
- Você conhece algum (a) autor(a) de obras jurídicas negro ou negra? Onde conheceu (universidade/movimento ou outro espaço)?
- A partir da prática pedagógica utilizada, em que medida estão presentes ou ausentes as obras de autores negros e negras (ausentes/ presentes/uma ou outra)?
- As legislações voltadas para a defesa da população negra (tais como: Estatuto da Igualdade Racial, a Política Nacional de Igualdade Racial, Lei de cotas, além de outras) está inserida na prática de ensino? Se não, você as conhece? Como conheceu?

I.2) Avaliação

- Avaliações de desempenho/rendimento/aprendizagem (provas, seminários, relatórios, trabalhos, etc.) enfatizam mais memorização dos conteúdos ou competências de aplicar os conhecimentos (atitudes, capacidades e habilidades)?
- Quem é mais responsável pelos sucessos e/ou fracassos no aprendizado do estudante: aluno, colegas discentes, professores ou universidade (gestão, currículo e infraestrutura)?

I.3) Metodologias/estratégias de ensino-aprendizagem

- Metodologias (aula expositiva, seminários, simulações, estudo de casos, resolução de problemas, brainstorming, mapas conceituais, debates, etc.);
- Gostaria de vivenciar metodologias de ensino-aprendizagem mais participativas ou prefere que o professor seja mais ativo do que os estudantes?
- Os conflitos sociais decorrentes do racismo, em especial os eventuais casos ocorridos no ambiente acadêmico, são de alguma forma, debatidos no processo de aprendizagem no racismo?
- Considerando que a população negra protagoniza um alto índice nas penitenciárias, além de vítimas de violência (juventude negra), existe algum espaço que dê a oportunidade do debate sobre a necessidade da assistência jurídica a essas pessoas?

II) PERSPECTIVAS SOBRE O PPC (PRINCÍPIOS, OBJETIVOS, PERFIL DO EGRESSO E MATRIZ CURRICULAR)

- PPC deve se adequar às demandas dos estudantes ou estes devem se adequar ao plano do curso?
- Demandas estudantis: técnico-profissionais/mercado de trabalho e ético-políticas/ideológicas – Currículo voltado para um contexto educacional padronizado ou de diferenças étnico-raciais e desigualdades socioeconômicas entre os estudantes?
- Gostaria que houvesse mais disciplinas optativas e menos obrigatórias?
- Posição sobre cada Universidade elaborar o PPC com mais autonomia ou padrão similar para os cursos no país
- Interdisciplinaridade na formação jurídica: diálogo com outras áreas do conhecimento;
- Importância da Pesquisa na formação: participou, participa ou faltam projetos com temas mais diversificados?

III) ATITUDES DOS ESTUDANTES

- Antes de matricular, planeja os objetivos e como aproveitar cada atividade pedagógica?
- Avalia, para cada disciplina, o tempo necessário extraclasse para aprender conteúdos e formar competências naquele assunto/área do conhecimento?
- Estima o tempo médio de estudo necessário extraclasse por semana?
- Considera ter tempo disponível suficiente para dedicar ao curso além das aulas?
- Dedicção exclusiva à graduação ou cumula com atividade profissional?
- Momento em sala de aula com o docente como o mais significativo para o aprendizado ou se considera apto a aprender tanto ou mais fora da sala de aula?
- Opinião sobre espaços de aprendizagem: sala de aula presencial ou ambientes virtuais da Educação a Distância – EaD?
- Como conseguem aprender mais/melhor: lendo apenas / só escutando / somente vendo / vendo e ouvindo / dialogando sobre o assunto (conversando, perguntando, repetindo conteúdos, relatando, debatendo) / fazendo e praticando (escrevendo, comunicando, demonstrando) / ensinando a outros (explicando, resumindo, ilustrando, definindo)?
- Dialoga com a sua comunidade sobre a universidade/ como a pesquisa e os projetos de extensão colaboram com esse diálogo?

IV) HETEROGENEIDADE ESTUDANTIL NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

- A heterogeneidade estudantil (diferenças étnico-raciais e desigualdades socioeconômicas) contribui para a formação: profissionalização, aprendizagem no Direito, desenvolvimento humano pessoal, preparar melhor para seleções de emprego e concursos públicos, etc.?
- Existe algo mais específico que você observe com relação ao tratamento direcionado a estudantes negros e negras que é diferente dos demais segmentos de estudantes que entraram pela reserva de vagas (indígenas, deficientes, egressos de escola pública)?
- Presenciou ou foi vítima de preconceito, racismo ou discriminação?
- Impacto da discriminação no ensino-aprendizagem.

V) PERSPECTIVAS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

V.1) Permanência

- Ações de permanência ou inclusão estudantil (auxílio financeiro, residência universitária, acompanhamento pedagógico especial, restaurante universitário, etc.);

- Espaços/equipamentos (computadores, bibliotecas, salas de estudos, espaços de convivência, restaurante universitário);
- Órgãos da universidade sobre inclusão e atenção estudantil (psicologia, saúde, esporte, cultura e lazer, etc.);
- Em caso afirmativo, existem profissionais (em especial da área da saúde) que tenham formação em saúde da população negra? Qual a especialidade de psicólogos e psicólogas? Estudaram sobre a população negra ou pelo menos têm acesso ao estudo dessa realidade?
- Gestão da universidade considera as diferenças e desigualdades entre os estudantes?
- Elementos para garantir a permanência ou inclusão dos estudantes negros e negras: material/financeiro (econômico) / emocional/psicológico (afetivo) / metodologias de ensino (didático) / conteúdos interessantes (teórico) / infraestrutura/acessibilidade (físico);
- Elementos do processo de ensino-aprendizagem que influenciam na permanência/inclusão estudantil: conteúdos e temas / referenciais teóricos / metodologias de ensino / atitudes dos docentes / formas de avaliação / projetos de pesquisa / projetos de extensão.

V.2) Acesso

- Posicionamento a respeito das ações afirmativas para ingresso;
- Inclusão de (minorias) com as cotas de ingresso na universidade.

APÊNDICE D – TCLE – ESTUDANTES



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – UFERSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD
MESTRADO ACADÊMICO EM DIREITO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“A política de cotas étnico-raciais no curso de graduação em Direito da UFERSA: perspectivas de mudanças na educação jurídica pelo ingresso de estudantes negras e negros”** que tem como pesquisadora responsável Ivaneide Paulina do Nascimento. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “compreender quais as transformações efetivadas no curso de graduação em Direito da Universidade Federal Rural do Semi Árido-UFERSA, proporcionadas pela política de cotas étnico-raciais a partir da inserção dos estudantes negros e negras na Universidade”. E como objetivos específicos: compreender os objetivos da política afirmativa do sistema de cotas, no contexto da Lei nº 12.711/2012, levando em conta o cenário histórico das lutas dos movimentos sociais negros no Brasil; analisar as mudanças educacionais ocorridas a partir da ampliação do acesso de estudantes negros e negras no ensino jurídico, com ênfase em aspectos epistemológicos e metodológicos relacionados às aprendizagens num ambiente acadêmico intercultural, democrático e de diversidade crescente trazida pelo sistema de cotas étnico-raciais; identificar como estudantes cotistas negros e negras participam de seus processos educativos no âmbito do curso de graduação em Direito na UFERSA, considerando elementos de permanência, inclusão e equidade nas práticas educacionais.

O benefício desta pesquisa é proporcionar uma reflexão sobre a necessidade de transformações na educação jurídica, levando em conta a ampliação do ingresso de novos segmentos sociais, a exemplo dos estudantes negros e negras. Tendo em vista a alteração do ambiente acadêmico, trazidas pela política de cotas étnico-raciais estabelecida na Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, a presente pesquisa contribui também para o avanço da educação jurídica, especialmente no que concerne ao ensino que relacione a teoria e a prática, aproximando-o da realidade social.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento, uma vez que o estudante apresentará sua opinião sobre vários assuntos relacionados ao processo de aprendizagem no contexto da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Lei de cotas) na educação jurídica, bem como o cansaço no momento de participar do grupo focal. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; garantia do sigilo e respeito ao participante da pesquisa, por parte da pesquisadora responsável Ivaneide Paulina do Nascimento, que guardará o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; garantia que o participante se

sinta à vontade para responder aos questionamentos levantados no grupo focal e anuência da instituição de ensino para a realização da pesquisa.

Todas as informações obtidas serão sigilosas. Seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados coletados permanecerão guardados pelo período de 5 anos, na forma de arquivos físicos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Ivaneide Paulina do Nascimento, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no endereço Av. Francisco Mota, 572 – Bairro Costa e Silva, em Mossoró/RN. CEP: 59.625-900. Tel: (84) 99614-9999.

Se para o(a) participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito à indenização, de acordo com Res. 466/12 II.7 do Comitê de Ética – cobertura material para reparar o dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) Ivaneide Paulina do Nascimento.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**A política de cotas étnico-raciais no curso de graduação em Direito da UFERSA: perspectivas de mudanças na educação jurídica pelo ingresso de estudantes negras e negros**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido(a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação.

Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade, ____/____/____.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do(a) Participante

Ivaneide Paulina do Nascimento (Pesquisadora Responsável) – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Direito – PPGD (Mestrado Acadêmico), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no endereço Av. Francisco Mota, 572 – Bairro Costa e Silva, em Mossoró/RN. CEP: 59.625-900. Tel: (84) 3317-8200.

APÊNDICE E – PROJETO DE PESQUISA EMPÍRICA



PESQUISA EMPÍRICA – GRUPOS FOCAIS

TÍTULO DA PESQUISA

A POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA: PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO JURÍDICA PELO INGRESSO DE ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS

DATAS:

Entrevistas com docentes: Período entre 18/09/2023 e 27/09/2023

Grupo Focal I: 18/09/2023 (14h)

Grupo Focal II: 19/09/2023 (14h)

SUJEITOS DA PESQUISA	CRITÉRIOS DE ESCOLHAS	QUANTIDADE	DOCUMENTAÇÃO
Discentes do curso de graduação distribuídos em todos os períodos.	Garantia da paridade de gênero e da participação de estudantes cotistas negros e negras. Pode ser aberto a quem não é cotista.	24 estudantes: Em média 12 para cada grupo focal.	Termo de autorização de uso de imagem; TCLE.

PESQUISA EMPÍRICA – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

TÍTULO DA PESQUISA

A POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFERSA: perspectivas de mudanças na educação jurídica pelo ingresso de estudantes negras e negros

SUJEITOS DA PESQUISA	CRITÉRIOS DE ESCOLHAS	QUANTIDADE	DOCUMENTAÇÃO
Docentes do curso de graduação em Direito da UFERSA.	Garantia da paridade de gênero; 02 Representantes por perspectiva formativa (Art 5º da Resolução nº 05/2018).	06 docentes.	TCLE.