



**ESCOLA SUPERIOR DA MAGISTRATURA DO ESTADO DO CEARÁ  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM DIREITO E PROCESSO  
CONSTITUCIONAL**

**FRANCISCO IRONE MENDONÇA MENEZES**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-  
BRASILEIRA NO CONTEXTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO  
COMO FATOR DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL**

**FORTALEZA  
2017**

FRANCISCO IRONE MENDONÇA MENEZES

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA  
NO CONTEXTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO COMO FATOR DE  
PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Monografia apresentada à Escola da Magistratura do Estado do Ceará – ESMEC, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Direito e Processo Constitucional, sob a orientação da Profa. Dra. Mércia Cardoso de Souza.

FORTALEZA  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará-Esmec  
Biblioteca Juiz Roberto Jorge Feitosa de Carvalho

- 
- Z541e Menezes, Francisco Irone Mendonça.  
Educação em direitos humanos : história e cultura afro-brasileira no contexto dos cursos de graduação em direito como fator de promoção da igualdade ético-racial no Brasil / Francisco Irone Mendonça Menezes. – 2017. 175 f.
- Monografia (Pós-graduação) – Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará/Esmec. Curso de Pós-graduação em Direito e Processo Constitucional. Fortaleza, 2017.  
Orientação: Profa. Dra. Mércia Cardoso de Souza.
1. Relações ético-raciais. 2. Ensino Jurídico. 3. Teoria do Conhecimento. 4. Minorias. I. Título.
-

FRANCISCO IRONE MENDONÇA MENEZES

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA  
NO CONTEXTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO COMO FATOR DE  
PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Monografia apresentada à banca examinadora e à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Direito e Processo Constitucional da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará (ESMEC), como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Direito e Processo Constitucional.

Orientador: Profa. Dra. Mércia Cardoso de Souza.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Mércia Cardoso de Souza (Orientadora)  
Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará

---

Prof. Dr. João Paulo Braga Cavalcante  
Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará

---

Prof. Dr. Flávio José Moreira Gonçalves  
Universidade Federal do Ceará

Dedico esse trabalho à minha mulher Gorette e meus filhos Catarina Ester e Lourenço Henrique e minha mãe Guiomar.  
Aos lares afrodescendentes: meu pai Francisco Nelson, tia Neném, tio João, tia Luiza e tia Maria Daniel, muitas saudades.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Mércia Cardoso de Souza pelos ensinamentos, todo apoio e paciência na orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora Dr. João Paulo Braga Cavalcante e Dr. Flávio José Moreira Gonçalves pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos servidores da ESMEC, em especial Rosângela, que não mediram esforços para incentivar todos à conclusão da especialização.

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.” (Boaventura de Sousa Santos)

## RESUMO

Este trabalho monográfico problematiza a inclusão da educação étnico-racial, em destaque da história da África e cultura afro-brasileira, nos cursos de bacharelado em Direito. Defende-se a ideia da necessidade de descolonização dos currículos, ou seja, o diálogo crítico desde o modelo eurocêntrico de ensino jurídico, caracterizado pelo apego aos textos legais, ao saber dogmático que ordinariamente aplica o raciocínio lógico dedutivo, no esquema silogístico da subsunção, até outros paradigmas diversos de ensino, que pensem a partir de diferentes referenciais epistemológicos. Requer-se, portanto, a introdução também da visão das diversas culturas que formaram a identidade nacional, debatendo-se os mecanismos dos conflitos sociais e ideológicos de poder, em especial a questão do racismo, discriminação e preconceito, conhecimentos indispensáveis aos profissionais jurídicos brasileiros. A pesquisa, como metodologia, utiliza levantamento de dados para, a partir das estruturas curriculares dos cursos de bacharelado em Direito no Estado do Ceará, verificar a adoção por parte das Instituições de Ensino Superior das diretrizes do Ministério da Educação que orientam para a incorporação nos currículos da temática étnico-racial. Utiliza-se, ademais, de pesquisa bibliográfica para apresentar o suporte doutrinário e normativo jurídico internacional e nacional que elegem as questões raciais como um problema que reclama continuamente a ação dos Estados para o enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação que afetam as minorias excluídas, no caso, a população afrodescendente brasileira. A pesquisa constata uma participação reduzida da abordagem da história da África e cultura afro-brasileira nas estruturas curriculares das graduações de bacharelado em Direito, mas propõe à luz da teoria do reconhecimento, na matriz de Axel Honneth, a reivindicação de sua implantação, como medida necessária à promoção da igualdade étnico-racial, o que constitui perene busca por reconhecimento intentada pelas minorias afrodescendentes no Brasil.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Ensino jurídico. Teoria do reconhecimento. Minorias.

## ABSTRACT

This present work shed light on the inclusion of the ethnic-racial education emphasizing the Africa history and Afro-Brazilian culture in courses of bachelor degree of Law. It is believed that the curricula needs a decolonization process, which includes a critical dialogue, covering from the Eurocentric model of law education, that is characterized by the attachment to legal texts, dogmatic knowledge, and applies the deductive logic reasoning in the syllogistic scheme of subsumption, until the diverse paradigms of teaching, that contemplates different epistemological references. It is therefore required to introduce the concept from diverse cultures that have formed the national identity, debating the mechanisms of social and ideological conflicts of power, especially the problem of racism, discrimination, and prejudice, which is an essential knowledge to Brazilian professionals of law. The methodology used for this research was the data collection, by observing the curricular program of the bachelor degrees of law in the State of Ceará, and verifying the adoption by the Higher Education Institutions of the guidelines of the Ministry of Education that guides the incorporation of ethnic-racial themes in the curricula. It was also performed a literature review in order to present the international and national doctrinal and legal support that designate racial issues as a problem that continually demands actions from the States to address the racism, prejudice, and discrimination which affect excluded minorities, in this case, the Brazilian Afrodescendant population. In summary, this study shows a reduced participation of the African history and Afro-Brazilian culture in the curricular program of bachelor degrees of law, and nevertheless, based on the theory of recognition proposed by Axel Honneth, the claim for their implementation as a necessary action for promotion of ethnic-racial equality, which is a perennial necessity for recognition required by Afro-descendant minorities in Brazil.

Keywords: Ethnic-racial relations. Legal education. Theory of recognition. Minorities.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>INFLUÊNCIA DOS TRATADOS E COMPROMISSOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO BRASIL .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>Convencionalidade dos tratados de direitos humanos sobre o racismo e sua internalização e reconhecimento no direito nacional .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>A III Conferência Mundial contra o Racismo – plano e ação para os afrodescendentes.....</b>	<b>42</b>
<b>2.3</b>	<b>Afrodescendentes no Brasil – liberdade e igualdade .....</b>	<b>52</b>
<b>3</b>	<b>CONHECER E RECONHECER A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA NEGRA .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1</b>	<b>A política afirmativa de promoção à igualdade na perspectiva da história e cultura afro-brasileira .....</b>	<b>75</b>
<b>3.2</b>	<b>Educação superior e a discussão das relações étnico-raciais.....</b>	<b>86</b>
<b>4</b>	<b>O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA DOS AFRODESCENDENTES NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO: UMA LUTA POR RECONHECIMENTO .....</b>	<b>95</b>
<b>4.1</b>	<b>Os cursos jurídicos e a descolonização do currículo .....</b>	<b>97</b>
<b>4.2</b>	<b>O amor, direito e solidariedade como padrões de reconhecimento .....</b>	<b>116</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXO A - RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO CEARÁ COM CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO CREDENCIADAS E REGULARMENTE CADASTRADOS NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO .....</b>	<b>148</b>
	<b>ANEXO B – RELAÇÃO DOS ENDEREÇOS ELETRÔNICOS PARA ACESSO À ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO NO ESTADO DO CEARÁ .....</b>	<b>151</b>
	<b>ANEXO C – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) .....</b>	<b>155</b>

<b>ANEXO D – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO (Uni7) .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO E - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR) .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO F - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE DE ENSINO E CULTURA DO CEARÁ (FAECE) .....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO G - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO NORDESTE (FADESNE) .....</b>	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O século XX registra o desrespeito aos direitos humanos ocasionados, em especial, pelos conflitos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da Segunda Guerra Mundial, (1939-1945) que culminaram no holocausto de diversos grupos étnicos. Essas agressões contra os direitos humanos acentuaram a atenção das consciências dos povos e dos dirigentes dos Estados para outras violências históricas, como a diáspora africana. Com efeito, séculos antes, ou mais precisamente, desde o século XVI, os povos africanos foram submetidos à insidiosa violência consistente na escravização, sob os mais diferentes argumentos, doutrinas religiosas e teorias pseudocientíficas justificadoras do sistema escravagista. Milhões de homens, mulheres e crianças foram sequestrados da África e trazidos para a América destinados a compor a mão de obra que sustentaria o sistema de exploração colonialista.

A reflexão sobre os horrores produzidos no curso da história do homem conduziu os Estados em 26 de junho de 1945, pela Carta de São Francisco, à criação da Organização das Nações Unidas, tendo em vista entre outras questões a proteção dos direitos humanos. Já no preâmbulo da Carta, os Estados se comprometem à proteção e promoção dos direitos fundamentais do ser humano, da sua dignidade e valor e da igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e para isso adotam entre seus propósitos e princípios, promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

Nesse contexto, diante das diversas práticas violatórias dos direitos humanos, uma questão se destaca, qual seja, o enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação, que historicamente pelas razões da escravização, mantêm em segregação os povos negros e no Brasil os afrodescendentes. Para o enfrentamento do problema, os Estados têm firmado tratados e convenções buscando criar um suporte jurídico para a implementação de políticas de igualdade racial.

Dentre o conjunto de tratados de direitos humanos firmados no pós-guerra, destaca-se, por ser um dos focos deste trabalho, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1965). A importância dessa convenção reside na percepção da sociedade internacional de que os objetivos de se manter a paz e a segurança internacionais e se promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla, não serão alcançados se não houver o enfrentamento ao

racismo e discriminação, pois estes segregam e disseminam o ódio e injustiça social, que estão na gênese dos conflitos bélicos.

Na esteira da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965) outras ações foram implementadas em nível internacional, como a III Conferência Mundial contra o Racismo – plano e ação para os afrodescendentes, conhecida como Conferência de Durban (2001), cuja influência no Brasil foi profícua, desaguando em políticas públicas de proteção dos direitos humanos, no recorte da temática do reconhecimento de identidades, o direito à diferença e o respeito à diversidade e cultura dos povos da diáspora africana escravizados.

Dentre as políticas afirmativas direcionadas à população afrodescendente que visam resgatar a importância de sua contribuição para o desenvolvimento do país, e promover sua inclusão social efetiva, cita-se as direcionadas à educação. Destacam-se, nesse âmbito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que regulam a composição dos currículos do ensino fundamental e médio, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira, o Estatuto da Igualdade Racial, além dos conteúdos programáticos do Plano Nacional de Direitos Humanos.

A obrigatoriedade do estudo da história geral da África e da história da população afrodescendente é uma política afirmativa que visa educar as gerações presentes e futuras para o reconhecimento e valorização da identidade dos povos da diáspora, contribuindo para a promoção social e individual da maior parcela da população brasileira assimetricamente discriminada no acesso aos bens civis, políticos, sociais, culturais e econômicos. Tanto a obrigatoriedade da inclusão da educação das relações étnico-raciais como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos currículos, não se circunscrevem unicamente ao ensino fundamental e médio, mas, destinam-se também às instituições de ensino superior, como consta das determinações do Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, com base no Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004.

Portanto, a partir dessa conjuntura normativa, este trabalho pretende verificar a forma como as instituições de ensino superior no Estado do Ceará abordam em seus currículos a educação étnico-racial nos cursos de graduação em bacharelado em Direito. Perquire-se sobre a inclusão de disciplina específica sobre a temática e que medidas podem-se cogitar para reivindicar sua inclusão em face de omissão.

Pensa-se a importância da pesquisa no fato de revelar uma lacuna existente na estrutura curricular dos cursos de graduações em Direito no Estado do Ceará, da disciplina de educação étnico-racial, o que conduz à reflexão crítica das causas determinantes dessa ausência. Por outro lado, o conhecimento da problemática das discursões sobre história e cultura afrodescendente torna possível que a luta por reconhecimento seja melhor conduzida pelas camadas sociais interessadas exigindo que as instituições de ensino superior adequem seus currículos visando a formação dos profissionais jurídicos a partir de uma perspectiva humanista e conhecedora dos problemas sociais brasileiros, em especial os que envolvem a defesa de direito das minorias e políticas públicas de combate ao racismo, preconceito e discriminação. Nesse sentido, a pesquisa pode também contribuir para trazer a ideia da necessidade sempre constante de descentralizar os currículos da exclusividade de seu eixo dogmático eurocêntrico o que possibilita o diálogo com outras matrizes culturais.

Defende-se ademais, a ideia da necessidade de descolonização dos currículos, ou seja, a substituição do modelo eurocêntrico de ensino jurídico, caracterizado pelo apego aos textos legais, ao saber dogmático que ordinariamente aplica o raciocínio lógico dedutivo, no esquema silogístico da subsunção, por um paradigma de ensino diverso, que dialogue com outros referenciais epistemológicos, introduzindo também a visão de outras culturas que formaram a identidade nacional, debatendo-se os mecanismos dos conflitos sociais e ideológicos de poder, em especial a questão do racismo, discriminação e preconceito, conhecimentos indispensáveis aos profissionais jurídicos brasileiros.

A pesquisa, como metodologia qualitativa, utiliza levantamento de dados, examinando as estruturas curriculares dos cursos de bacharelado em Direito no Estado do Ceará, para verificar a adoção por parte das Instituições de Ensino Superior das diretrizes do Ministério da Educação que orientam para a incorporação nos currículos da temática étnico-racial. Emprega-se, ademais, pesquisa bibliográfica de doutrinas em direitos humanos, análise de declarações, tratados e convenções internacionais específicas, legislação sobre a temática racial e diretrizes orientadoras da educação nacional, pesquisas em páginas eletrônicas de faculdades, centros e universidades, jornais e revistas, para apresentar o suporte doutrinário e normativo internacional e nacional que elegem as questões raciais como um problema que reclama continuamente a ação dos Estados para o enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação que afetam as minorias excluídas, no caso, a população afrodescendente brasileira.

Para uma análise e reflexão do objeto de pesquisa utiliza-se o referencial teórico de Axel Honneth, em especial sua obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Integrante da terceira geração da Escola de Frankfurt, Axel Honneth, também sociólogo e professor da Universidade de Frankfurt é, na mesma cidade, diretor do Instituto de Pesquisa Social. Referenciado como um dos principais pensadores alemães contemporâneos, seus estudos centram-se nas categorias liberdade, reconhecimento, emancipação e justiça.

Para Axel Honneth, a base da interação social é o conflito, causa do desrespeito, que motiva a indignação, podendo esse sentimento desencadear ações políticas de afirmação de direitos. Destaca-se no reconhecimento o valor da multiplicidade cultural, da diversidade dos modos de existência dos povos e o respeito pela dignidade humana. Portanto, o reconhecimento representa a superação do conflito resultando em uma sociedade moralmente mais avançada. Então, no caso do presente estudo, apropriando-se da teoria do reconhecimento, defende-se que a inclusão da história e cultura dos afrodescendentes nos cursos de graduação em bacharelado em Direito é uma conquista da população negra brasileira contra todas as tentativas históricas de segregação racial e *apartheid* social, engendradas e continuadas nos processos de (neo) escravização, a exemplo da flexibilização das leis trabalhistas e mudanças em currículos do ensino para atender interesses de mercados.

O trabalho se apresenta estruturado em três capítulos, discutindo-se a legislação nacional e internacional de enfrentamento do racismo, a política afirmativa de inclusão no ensino do tema da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de bacharelado em Direito, crítica do ensino do Direito e proposta de novo paradigma epistemológico inclusivo, e o suporte teórico do reconhecimento.

O capítulo inicial com o título *Influência dos tratados e compromissos internacionais de direitos humanos no enfrentamento do racismo no Brasil* divide-se em três partes, sendo que o subcapítulo primeiro intitulado *Convencionalidade dos tratados de direitos humanos sobre o racismo e sua internalização e reconhecimento no direito nacional* versará sobre o *status* jurídico e a força normativa que os tratados internacionais de direitos humanos, pertinentes direta ou indiretamente à questão racial, assumem no ordenamento jurídico pátrio.

O subcapítulo seguinte chamando *A III Conferência Mundial contra o Racismo – plano e ação para os afrodescendentes* fará um relato e análise da influência da convenção e

de seu documento oficial, a Declaração e Programa de Ação de Durban (2001), na proteção dos direitos humanos, no recorte da temática do reconhecimento de identidades, o direito à diferença e o respeito à diversidade e cultura dos povos da diáspora africana escravizados.

O último dos subcapítulos denominado *Afrodescendentes no Brasil – liberdade e igualdade* tematizará a respeito da articulação da sociedade civil e da ação do Estado brasileiro, sob a inspiração de Durban, na afirmação de direitos de sua população negra e a implementação de políticas públicas que garantam a igualdade efetiva, eliminando as históricas formas de discriminação.

O capítulo intermediário nomeado *Conhecer e reconhecer a história e cultura afro-brasileira como afirmação dos direitos da pessoa negra* divide-se em dois subcapítulos, o inicial chamado *A política afirmativa de promoção à igualdade na perspectiva da história e cultura afro-brasileira* e o seguinte denominado *Educação superior e a discussão das relações étnico-raciais*. Em síntese, nesse capítulo se aborda a necessidade do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana como constituinte de uma efetiva democracia que incorpora a educação étnico-racial e afirmação de direitos da minoria afrodescendente como um de seus pressupostos. Ademais, se apresenta análise da produção normativa nacional que regulamenta, na educação brasileira, o ensino da matéria e sua exigência no ensino superior. Verifica-se, por fim, a indicação pela inclusão nos cursos de graduação de bacharelado em Direito da temática específica das questões étnico-raciais, cujo aprofundamento se fará no capítulo final.

No último capítulo - *O ensino da cultura e história dos afrodescendentes no curso de graduação em Direito: uma luta por reconhecimento* – discorre-se a partir do subcapítulo denominado *Os cursos jurídicos e a descolonização do currículo*, uma proposta crítica de mudança de paradigma do ensino jurídico, a necessidade de “enegrecer” o currículo jurídico, ou seja, buscar referenciais epistemológicos que promovam a interculturalidade e critiquem os mecanismos dos conflitos sociais e ideológicos de poder, que se fazem causas das assimetrias sociais da população afro-brasileira. Discorre-se no subcapítulo final - *O amor, direito e solidariedade como padrões de reconhecimento* -, com base no referencial teórico de Axel Honneth, em sua obra *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, como aproximar o pensamento jurídico no ensino de graduação da realidade social excludente dos afrodescendentes no Brasil.

Ao final da investigação, apresentam-se considerações de que, inobstante os fundamentos legais de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira, que orientam para inclusão da educação étnico-racial na perspectiva da história e cultura afro-brasileira; no

âmbito do ensino superior dos cursos de graduação em bacharelado em Direito do Estado do Ceará, os objetivos da legislação de enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação, não estão plenamente implementados, lacuna que compromete a formação do profissional jurídico e prejudica o sucesso da ação afirmativa educativa.

## 2. INFLUÊNCIA DOS TRATADOS E COMPROMISSOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO NO BRASIL

O século XX, ou a “Era dos Extremos”<sup>1</sup>, foi marcado, em dimensão global, por três grandes conflitos de guerras, disputas estratégicas e corrida armamentista entre os Estados: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a Guerra Fria (1945-1991). Destes eventos, a Segunda Guerra Mundial, palco do holocausto de judeus e diversos grupos étnicos, das bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki, “produziu números assustadores de brutalidade, em uma escala nunca antes registrada. Os números exatos não são conhecidos, mas estima-se que tenham sido afetadas pela violência da guerra cerca de 300 milhões de pessoas, entre mortos, feridos, órfãos e refugiados” (COTRIM, 2012, p. 550).

A reflexão sobre os horrores da Segunda Guerra Mundial conduziu os Estados em 26 de junho de 1945, por meio da Carta de São Francisco, à criação da Organização das Nações Unidas, doravante designada pela abreviatura ONU. Consoante se lê no preâmbulo da Carta, os Estados resolvidos à proteção e promoção dos direitos fundamentais do homem, da dignidade e do valor do ser humano e da igualdade de direitos dos homens e das mulheres, adotam entre seus propósitos e princípios, promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião:

### NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS

a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e

a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.

E para tais fins

praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum,

a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos.

Resolvemos conjugar nossos esforços para a consecução desses objetivos.

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada pelo historiador Eric Hobsbawm.

Em vista disso, nossos respectivos Governos, por intermédio de representantes reunidos na cidade de São Francisco, depois de exibirem seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, concordaram com a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de Nações Unidas. (BRASIL, 1945) (*Sic*)

Expressando força vinculativa ao preâmbulo, a Carta das ONU em seu texto, assinado inicialmente pelos 51 países fundadores, dentre os quais o Brasil, reafirma com ênfase os propósitos e princípios de respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais indistintamente, como consta em seu artigo 1º:

Artigo 1. Os propósitos das Nações unidas são:

1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz;
2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal;
3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião; e
4. Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns. (BRASIL, 1945)

O evento da criação da ONU e posteriormente, em 1948, a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, dão início e proporcionam em âmbito global a promoção e proteção dos direitos humanos, em um processo que se caracteriza pela humanização do direito internacional e internacionalização dos direitos humanos, tendo como consequência a flexibilização da soberania dos Estados. Com efeito, o indivíduo torna-se a figura central da atenção internacional, passando a ser sujeito de direito internacional, com proteção em diversos tratados e convenções internacionais, que impõem deveres aos Estados, o que conduz a uma nova leitura da soberania como princípio absoluto, consoante a doutrina de Flávia Piovesan:

Nesse contexto, desenha-se o esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Se a Segunda Guerra significou a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria significar sua reconstrução.

Nasce ainda a certeza de que a proteção dos direitos humanos não deve se reduzir ao âmbito reservado de um Estado, porque revela tema de legítimo interesse internacional. Sob esse prisma, a violação dos direitos humanos não pode ser concebida como questão doméstica do Estado, e sim como problema de relevância internacional, como legítima preocupação da comunidade internacional

A necessidade de uma ação internacional mais eficaz para a proteção dos direitos humanos impulsionou o processo de internacionalização desses direitos, culminando na criação da sistemática normativa de proteção internacional, que faz possível a responsabilização do Estado no domínio internacional quando as instituições nacionais se mostram falhas ou omissas na tarefa de proteger os direitos humanos. O processo de internacionalização dos direitos humanos – que, por sua vez, pressupõe a delimitação da soberania estatal – passa, assim, a ser uma importante resposta na busca da reconstrução de um novo paradigma, diante do repúdio internacional às atrocidades cometidas no holocausto. (PIOVESAN, 2006, p. 117)

Dentre o conjunto de tratados de direitos humanos firmados no pós-guerra, destaca-se, por ser um dos focos deste trabalho, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pela Resolução nº 2.106 da Assembleia Geral da ONU, em 21 de dezembro de 1965<sup>2</sup>. A importância dessa convenção reside na percepção da sociedade internacional de que os objetivos de se manter a paz e a segurança internacionais e se promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla, não serão alcançados se não houver o enfrentamento ao racismo e discriminação, pois estes segregam e disseminam o ódio e injustiça social, que estão na gênese dos conflitos bélicos.

Definir o racismo e a discriminação transpassa o mero sentido léxico presente nos dicionários a significar separar, estabelecer diferenças em razão da origem étnica, pois são conceitos carregados de conteúdos múltiplos, simbólicos, ideológicos, culturais, morais, políticos e científicos e que pretendem justificar a primazia de seres humanos sobre outros, alimentando a intolerância que leva às discórdias e guerras.

O racismo, portanto, não é a descrição da diversidade das raças ou de grupos étnicos humanos como realizada pela antropologia física ou pela biologia, mas é a referência do comportamento do indivíduo à raça a que pertence e, principalmente, o uso político de alguns resultados aparentemente científicos, para levar à crença da superioridade de uma raça sobre as demais, em um uso que visa a justificar e consentir atitudes de discriminação e perseguição contra as raças que se consideram inferiores (BOBBIO *et al.*, 1986, p.1059). Essa discriminação em razão da raça, sob a ótica do Direito Internacional dos Direitos Humanos, pode ser definida juridicamente, consoante a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), Art. I, parágrafo 1, como:

Nesta Convenção, a expressão “discriminação racial” significará qualquer distinção, exclusão restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem

---

<sup>2</sup> A Convenção foi aberta à assinatura em 7 de março de 1966, e pelo Brasil assinada em 7 de março de 1966, ratificada em 27 de março de 1968, com entrada em vigor em 4 de janeiro de 1969, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.

nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública. (BRASIL, 1969)

A discriminação se efetiva nas sociedades de diferentes maneiras e tanto é mais recorrente quanto maior for o preconceito existente com relação aos grupos humanos e pessoas. Portanto, o enfrentamento ao racismo e discriminação racial passa também pela erradicação do preconceito, que está instalado psicologicamente nas percepções negativas de indivíduos e grupos ou sociologicamente em atitudes depreciativas e comportamentos hostis. Assim, embora discriminação e preconceito, como termos correlatos, sejam utilizados internacionalmente, há um sentido diverso entre eles, como alerta Roger Raupp Rios:

Por preconceito, designam-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções. Já o termo *discriminação* designa a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos. (RIOS, 2008, p. 15)

A partir dessas noções primeiras sobre racismo, discriminação e preconceito, o presente capítulo se estruturará em três subcapítulos, centralizando a abordagem normativa no combate àquelas práticas. O primeiro subcapítulo intitulado *Convencionalidade dos tratados de direitos humanos sobre o racismo e sua internalização e reconhecimento no direito nacional* versará sobre o *status* jurídico e força normativa que os tratados internacionais de direitos humanos, pertinentes direta ou indiretamente à questão racial, assumem no ordenamento jurídico pátrio. O subcapítulo seguinte chamando *A III Conferência Mundial contra o Racismo – plano e ação para os afrodescendentes* fará um relato e análise da influência da convenção e de seu documento oficial, a Declaração e Programa de Ação de Durban (2001), na proteção dos direitos humanos, no recorte da temática do reconhecimento de identidades, o direito à diferença e o respeito à diversidade e cultura dos povos da diáspora africana escravizados. O último subcapítulo denominado *Afrodescendentes<sup>3</sup> no Brasil – liberdade e igualdade* tematizará a respeito da articulação da sociedade civil e da ação do Estado brasileiro, sob a inspiração de Durban, na afirmação de direitos de sua população

---

<sup>3</sup> Sobre o sentido dos termos afro-brasileiro e afrodescendente, Letizia Lindi (2010, p. 342) explica: É interessante notar que, na literatura jurídica, utiliza-se preferencialmente o termo afro-brasileiro, enquanto que na antropológica é empregado o termo afrodescendente. Creio que tal diferença possa ser reconduzida ao fato de que, no primeiro caso, a intenção é manter o raciocínio dentro da estrutura estatal brasileira, enquanto que no segundo a intenção é acentuar uma hipotética identidade africana comum.

negra e a implementação de políticas públicas que garantam a igualdade efetiva, eliminando as históricas formas de discriminação.

## **2.1 Convencionalidade dos tratados de direitos humanos sobre o racismo e sua internalização e reconhecimento no direito nacional**

Os direitos humanos são direitos históricos, e assim, como tudo o que há no mundo, tem uma história, portanto, “[...] por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p. 5).

Não é pretensão deste trabalho descrever a longa história dos direitos humanos, mas apenas registrar os eventos mais significativos que resultaram na moderna concepção desse direito protetivo. Certamente, em uma consulta nos compêndios e manuais mais acessíveis sobre o presente tema, encontrar-se-á com facilidade referências a fatos, passagens e documentos históricos que foram importantes como fundamentos da compreensão atual dos direitos humanos e que já são de conhecimento difundido, especialmente entre estudantes de direito.

Nesse sentido, pode-se citar o exemplo do Código de Hamurabi (noção de salário, proteção às viúvas, órfãos), o povo grego (a ideia de igualdade em seus aspectos isonomia, isogaria, isotimia, a ideia política de liberdade e democracia), a influência da religião hebraica (a lei mosaica com prescrição do descanso semanal, a caridade, deveres dos homens governantes e juízes), a religião cristã (noção de igualdade de todos os filhos de Deus, contribuições éticas e morais, solidariedade, justiça, paz, amor ao próximo etc.), o povo romano (sua influência por meio do direito, com a regulação social por intermédio das leis, institutos jurídicos e organização administrativa).

Outra contribuição sempre referida reporta-se ao povo inglês em sua luta contra o absolutismo monárquico e com o reconhecimento de direitos presentes na Magna Carta Inglesa de 1215 (separação entre a Igreja e o Estado, o respeito à propriedade privada, proibição do confisco, ensaio do devido processo legal e tribunal do júri, liberdade de locomoção etc.), o *Petition of Rights*, de 1628, o *Habeas Corpus Amendment Act* de 1769 (que vedou o aprisionamento ilegal ou abusivo, protegendo o direito de locomoção), o *Bill of Rights* ápice da Revolução Gloriosa (1688-1689) que enunciou a separação de poderes do Rei e do Parlamento, eleições livres, vedou os impostos excessivos e a imposição de penas cruéis,

além de influenciar os movimentos revolucionários seguintes na América e no continente europeu.

Entretanto, contribuição maior no processo de reconhecimento dos direitos humanos adveio na passagem do Estado absolutista para o Estado liberal com a ocorrência das revoluções liberais do século XVIII (Independência dos Estados Unidos da América, em 1776, e a Revolução Francesa, em 1789) e posteriormente com a Revolução Socialista Russa, em 1917, iniciando o ciclo do Estado social, movimentos que expressaram seus ideais em avançadas declarações de direitos.

No processo de Independência dos Estados Unidos da América é notável a Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia, de 1776, que vem influenciar todas as posteriores declarações de direitos, ao destacar que todos os seres humanos são, pela sua própria natureza, igualmente livres e independentes, como se confere em tradução de Fábio Konder Comparato:

1. Todos os seres humanos são, pela sua natureza, igualmente livres e independentes, e possuem certos direitos inatos, dos quais, ao entrarem no estado de sociedade, não podem, por nenhum tipo de pacto, privar ou despojar sua posteridade; nomeadamente, a fruição da vida e da liberdade, com os meios de adquirir e possuir a propriedade de bens, bem como de procurar e obter a felicidade e a segurança. (COMPARATO, 2013, p. 130)

Não obstante os avanços da Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia (1776), no que concerne ao reconhecimento de direitos, asseveração mais veemente sobre igualdade e liberdade de todos os seres humanos ressoa com maior amplitude na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, inspirada nas ideias da filosofia iluminista, que brotou da Revolução Francesa, em 1789, assim expresso em seus artigos iniciais, em transcrição para nossa língua por Fábio Comparato:

*Artigo Primeiro.* Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.

*Art. 2.* A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Tais direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. (COMPARATO, 2013, p. 170)

Liberdade, Igualdade e Fraternidade, eis o lema da Revolução Francesa, princípios a partir dos quais no século XX se converteram em inspiração para o núcleo e ramificações dos direitos geracionais/dimensionais civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e coletivos e comunitários etc. inscritos, além de outros tratados, na Carta Internacional de Direitos Humanos da ONU e dos principais documentos dos demais sistemas regionais de

proteção dos direitos humanos, a exemplo da Convenção Americana de Direitos Humanos (1969), Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais (1950) e da Carta Africana dos Direitos dos Homens e dos Povos (1981).

Mas que sentidos tinham esses princípios nas declarações revolucionárias do século XVIII? Reinaldo Dias em análise do tema faz uma síntese e que adiante se transcreve, posto que necessária para discussão sobre o efetivo alcance da universalização desses direitos. No caso, busca-se a resposta para a pergunta: que espécies de homens foram destinatários das declarações? A síntese referida assim se apresenta:

1. **O princípio da liberdade:** considerado o primeiro e fundamental dos direitos do homem. Entende-se por liberdade a possibilidade atribuída ao homem de poder fazer tudo aquilo que não prejudique aos demais, e que tudo aquilo que não está proibido não pode ser impedido que se faça. Derivados dessa liberdade estão uma série de direitos contidos na Declaração dos direitos do homem e do cidadão – o direito à segurança ou à liberdade individual, à liberdade de opinião, à liberdade de manifestação do pensamento e à liberdade de reunião;
2. **O princípio da legalidade:** supõe-se que a lei, expressão da vontade geral, é o único instrumento válido para estabelecer limites à liberdade com o objetivo de assegurar a convivência pacífica e a ordem pública; para isso, a lei deve se limitar em regular as liberdades ao estritamente necessário, não podendo constituir-se em impedimento ao exercício dos direitos naturais.
3. **O princípio da igualdade:** não se encontra entre os direitos naturais do homem. Estabelece que a lei deve ser igual para todos, que haja o livre acesso de qualquer cidadão ao exercício dos cargos públicos e que se estabeleça a igualdade de todos os cidadãos no pagamento de impostos. Esse princípio da igualdade deriva de outras colocações teóricas, e nas declarações revolucionárias mencionadas tem um significado claramente político, respondendo ao ideal democrático, mas circunscrito unicamente a esse âmbito; não se cogita a extensão da igualdade a outros campos, como à economia ou ao social. São essencialmente, declarações de direitos políticos. (DIAS, 2012, 42-43)<sup>4</sup>

Fábio Konder Comparato discorrendo sobre a extensão dos direitos nas declarações, aludindo à questão do reconhecimento universal dos direitos humanos, alerta, entretanto, para o direcionamento distinto ao cidadão francês, como se observa no trecho a seguir transcrito:

Muito se discutiu a razão da dupla menção, ao homem e ao cidadão, no título da Declaração. A explicação mais razoável parece ser a de que os homens de 1789, como ficou dito acima, não se dirigiram apenas ao povo francês, mas a todos os povos, e concebiam portanto o documento em sua dupla dimensão, nacional e universal. As “disposições fundamentais” da Constituição de 1791, aliás, fizeram a nítida distinção entre os “direitos do homem”, independente de sua nacionalidade, e

---

<sup>4</sup> Grifos do autor.

os “direitos do cidadão”, próprios unicamente dos franceses. (COMPARATO, 2013, p. 163)

Deveras, os revolucionários pensaram os direitos na perspectiva do ser humano burguês, em sua matriz eurocêntrica, masculino, branco, heterossexual, proprietário, cristão e cidadão livre. Tanto é assim, que não se observam referências às mulheres ou aos escravizados, bastando lembrar, quanto ao gênero<sup>5</sup>, o caso da dramaturga antiescravagista francesa Olympe de Gouges, que crédula nos ideias revolucionários, apresentou e defendeu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791). Tamanha ousadia custou-lhe a vida “[...], pois ela acabou na guilhotina, condenada como uma contrarrevolucionária “impudente” e um ser inatural (um “homem-mulher”)” (HUNT, 2009, p. 172). Ora, o perspectivismo eurocêntrico não pode ser desconhecido e se confirma na exclusão do negro, da mulher, do pobre, do não-cristão ou cristão de confissão diversa na polaridade católico/protestante e outras minorias<sup>6</sup>, como enfatiza Lynn Hunt:

Tanto nos novos Estados como na França, as declarações de direitos se referiam a “homens”, “cidadãos”, “povo” e “sociedade” sem cuidar das diferenças na posição política. Mesmo antes que a Declaração francesa fosse rascunhada, um astuto teórico constitucional, o abade Sieyès, tinha argumentado a favor de uma distinção entre os direitos naturais e civis dos cidadãos, de um lado, e os direitos políticos, de outro. As mulheres, as crianças, os estrangeiros e aqueles que não pagavam tributos deviam ser somente cidadãos “passivos”. “Apenas aqueles que contribuem para a ordem pública são como os verdadeiros cidadãos ativos.”

Os mesmos princípios já estavam em vigor há muito tempo do outro lado do Atlântico. As treze colônias negavam o voto às mulheres, aos negros, aos índios e aos sem propriedade. Em Delaware, por exemplo, o sufrágio era limitado aos homens brancos adultos que possuíssem cinquenta acres de terra, que tivessem residido em Delaware por dois anos, que fossem naturais da região ou naturalizados, que negassem a autoridade da Igreja Católica Romana e que reconhecessem que o Antigo e o Novo Testamentos eram obra da inspiração divina. (HUNT, 2009, p. 148)

---

<sup>5</sup> Segundo Ramos (2014, p. 484) sexo refere-se às características biológicas de um ser: homem ou mulher. Já o *gênero* consiste no conjunto de aspectos sociais, políticos relacionados a *diferenças percebidas* entre os papéis masculinos e femininos em uma sociedade. Assim, o travesti e o transexual referem-se à identidade de gênero de uma determinada pessoa.

<sup>6</sup> Conforme Eduardo Appio (2008, p. 200) as minorias são identificadas partir da consideração de que determinadas classes de pessoas não têm acesso à mesma representação política que os demais cidadãos ou, ainda, que sofrem histórica e crônica discriminação por conta de características essenciais a sua personalidade que demarcam a sua singularidade no meio social. Por sua vez, Letizia Lindi (2010, p. 342) esclarece que no Brasil, o conceito de minoria é utilizado para indicar realidades diferentes: utiliza-se o termo para identificar a porção minoritária de uma população por motivo de religião, etnia, cultura, língua ou outras características, ou ainda para indicar os povos indígenas ou os afro-brasileiros, conforme proposta de alguns juristas, partindo-se de uma interpretação do conceito de minoria como *grau de poder social*, no caso não entendido no sentido quantitativo, mas qualitativo, como qualificação jurídica dos grupos contemplados ou aceitos com um capital menor de direitos, efetivamente assegurados, em respeito a outros que detêm o poder.

Com efeito, embora as ideias revolucionárias mostrassem a “autoevidência” da igualdade entre os seres humanos como enfaticamente afirma a Declaração de Independência dos Estados Unidos, de 4 de julho de 1776: “Consideramos as seguintes verdades como autoevidentes, a saber, que todos os homens são criatura iguais, dotadas pelo seu Criador de certos direitos inalienáveis, entre os quais a vida, a liberdade e a busca da felicidade” (COMPARATO, 2013, p. 121); em verdade, tratou-se apenas, com relação aos negros escravizados, de uma igualdade formal, constituiu-se um direito abstrato, pois perdurou o regime escravagista, na França só abolido nas colônias em 1848 e nos Estados Unidos com a ratificação, em 6 de dezembro de 1865, da Emenda XIII, da Constituição Americana, em um panorama de desigualdades reais que se exemplifica ainda com Lynn Hunt:

A força intimidadora da lógica revolucionária dos direitos pode ser vista com ainda maior clareza nas decisões francesas sobre os negros livres e os escravos. Mas uma vez, a comparação é reveladora: a França concedeu direitos políticos iguais aos negros livres (1792) e emancipou os escravos (1794) muito antes de qualquer outra nação que possuía escravos. Apesar de conceder direitos às minorias religiosas bem antes dos seus primos britânicos, os Estados Unidos ficaram muito atrás no tocante à questão da escravidão. Depois de anos de campanhas de petições encabeçadas pela Sociedade para a Abolição do Tráfico de Escravos, de inspiração Quaker, o Parlamento britânico votou pelo fim da participação no tráfico de escravos em 1807 e decidiu em 1833 abolir a escravidão nas colônias britânicas. A história nos Estados Unidos foi mais sombria porque a Convenção Constitucional de 1787 não concedeu ao governo federal o controle sobre a escravidão. Apesar de o Congresso ter também votado a proibição da importação de escravos em 1807, os Estados Unidos só aboliram oficialmente a escravidão em 1865, quando a 13ª emenda da Constituição foi ratificada. Além disso, o *status* dos negros livres na realidade declinou em muitos estados depois de 1776, atingindo o seu nadir no notório caso *Dred Scott*, de 1857, quando a Suprema Corte dos Estados Unidos declarou que nem os escravos nem os negros livres eram cidadãos. *Dred Scott* só foi derrubado em 1868, quando a 14ª emenda da Constituição dos Estados Unidos foi ratificada, garantindo que “Todas as pessoas nascidas ou naturalizadas nos Estados Unidos e sujeitas à sua jurisdição são cidadãos dos Estados Unidos e do estado em que residem”. (HUNT, 2009, p. 160-161)

Diferentemente das declarações do século XVIII, os revolucionários socialistas na Rússia ao adotarem a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, em 4 de janeiro de 1918, afastaram-se dos ideais burgueses. Estabeleceram um conteúdo mais concreto dos direitos, proclamaram a igualdade pela abolição completa das classes sociais e propriedade privada e estenderam a todo o povo trabalhador a soberania política, como se confere:

Visando principalmente a suprimir toda exploração do homem pelo homem, a abolir completamente a divisão da sociedade em classes, a esmagar implacavelmente todos os exploradores, a instalar a organização socialista da sociedade e a fazer triunfar o socialismo em todos os países, o III Congresso Pan-Russo dos Sovietes dos Deputados Operários, Soldados e Camponeses decide o seguinte:

1.º A fim de se realizar a socialização do solo, fica extinta a propriedade privada da terra; todas as terras passam a ser patrimônio nacional e são confiadas aos trabalhadores sem nenhuma espécie de reembolso, na base de uma repartição igualitária em usufruto.

As florestas, o subsolo, e as águas que tenham importância nacional, todo o gado e todas as alfaías, assim como todos os domínios e todas as empresas agrícolas-modelo, passam a ser propriedade nacional. (LENINE, 1918)

Divergindo da crítica de que a Declaração Russa não enuncia direitos, mas que apenas dá “[...] ideia de seu tom e de seu caráter meramente propagandístico” (FERREIRA FILHO, 2016, p. 62), perfila-se aqui à explicação de Fábio Konder Comparato de que este documento é uma resposta icônica do socialismo ao caráter abstrato e ideal dos direitos constantes nos documentos do século precedente:

Mas aí, como se vê, já se está fora do quadro dos direitos humanos, fundados no princípio da igualdade essencial entre todos, de qualquer grupo ou classe social. Desde o seu ensaio juvenil *Sobre a Questão Judaica*, publicado em 1843, Marx criticou a concepção francesa de direitos do homem, separados dos direitos do cidadão, como consagradora da grande separação burguesa entre a sociedade política e a sociedade civil, dicotomia essa fundada na propriedade privada. Os direitos do homem não passariam de barreiras ou marcos divisórios entre os indivíduos, em tudo e por tudo semelhantes aos limites da época do sufrágio censitário, nada mais seriam do que autênticos privilégios burgueses, com exclusão da classe operária. Na sociedade comunista, cujas linhas-mestras foram esboçadas no *Manifesto do Partido Comunista*, cinco anos mais tarde, só os trabalhadores têm direitos e só eles constituem o povo, titular da soberania política. (COMPARATO, 2013, p. 192)

Neste trabalho, citar as declarações de direito, mesmo que superficialmente, foi necessário para se criar a atmosfera da pré-compreensão sobre a importância que o princípio da dignidade da pessoa humana assumiu como o fundamento primeiro dos direitos humanos, ingressando e compondo, na contemporaneidade, o conteúdo dos tratados e convenções internacionais de direitos humanos e as constituições dos Estados, como direitos fundamentais.

Sobre o conceito de dignidade humana duas noções diferentes estão presentes, que se entrelaçam, mas não se reduzem uma à outra, a saber: a dignidade da pessoa humana e a dignidade da espécie humana, podendo-se afirmar que “[...] a dignidade da pessoa humana pressupõe a da espécie humana, mas que o inverso não ocorre.” (SARMENTO, 2016, p. 27). É nesse sentido conjunto que o moderno conceito de dignidade humana ingressa no ordenamento jurídico por meio dos tratados e convenções internacionais e nas constituições nacionais, consistindo no reconhecimento de que o ser humano está hierarquicamente acima dos demais seres que habitam nosso mundo e que, portanto, tem um fim em si mesmo, e não

pode ser considerado um meio para realização de objetivos de terceiros (VIEIRA, 2017, p. 62).

Discorrer sobre o conceito contemporâneo de dignidade da pessoa humana pressupõe, no mínimo, que se faça uma revisitação às suas dimensões teológicas e filosóficas para se assentar seu sentido jurídico atual. Nesse caminho, é de lembrar-se a influência na cultura ocidental da tradição judaico-cristã que confere ao homem o *status* de ser criado à imagem e semelhança de Deus. Essa concepção teológica vem depois a ser substituída pela visão antropocêntrica do homem, já discutida desde a filosofia grega clássica pelos sofistas, da qual a conhecida máxima de Protágoras é mais exemplificativa: “O Homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são que elas são, das coisas que não são que elas não são” (LAËRTIOS, 1988, p. 264).

A síntese dessas duas concepções é realizada na Renascença por Giovanni Pico Della Mirandora (1463 – 1494), que na obra *Discurso sobre a dignidade do homem*, confere ao homem um significado metafísico e moral, pois esse está acima das realidades ontologicamente determinadas e pode mediante o livre arbítrio se plasmar, ou seja “O homem, ao contrário, foi posto no confim dos dois mundos, com uma natureza estruturada de modo tal que ele próprio deve determinar, plasmando-a segundo a forma de vida moralmente pré-escolhida” (REALE; ANTISERI, 2009, p. 53). A grandeza do homem está em ter sido criado por Deus, mas o antropocentrismo e o germen da autonomia, consistem em ser ele próprio o artífice e construtor de si, segundo suas escolhas morais, que se expressam no eloquente texto:

Coloquei-te no meio do mundo para que daí possas olhar melhor tudo o que há no mundo. Não te fizemos celeste nem terreno, nem mortal nem imortal, a fim de que tu, árbitro e soberano artífice de si mesmo, te plasmasses e te informasses, na forma que tiveres seguramente escolhido. Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, poderás regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu ânimo (MIRANDOLLOA, 2001, p. 53).

As fronteiras do princípio da dignidade humana talvez nunca sejam delimitadas, porém uma das tentativas filosóficas mais instigantes sobre sua natureza provenha de Immanuel Kant e foram desenvolvidas com maior acurácia em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785). Para Kant, o homem existe como fim em si mesmo, não como meio para qualquer uso desta ou daquela vontade, está acima de qualquer preço, não permite equivalente, reveste-se de dignidade, que advém da moralidade enquanto autonomia racional, expressa no imperativo categórico (agir por dever), como se colhe na seguinte passagem da obra referida:

A necessidade prática de agir segundo este princípio, isto é, o dever, não assenta em sentimentos, impulsos e inclinações, mas sim somente na relação dos seres racionais entre si, relação essa em que a vontade de um ser racional tem de ser considerada sempre e simultaneamente como *legisladora*, porque de outra forma não podia pensar-se como *fim em si mesmo*. A razão relaciona pois cada máxima da vontade concebida como legisladora universal com todas as outras vontades e com todas as acções para conosco mesmos, e isto não em virtude de qualquer outro móbil prático ou de qualquer vantagem futura, mas em virtude da ideia da *dignidade* de um ser racional que não obedece a outra lei senão àquela que ele mesmo simultaneamente dá.

No reino dos fins tudo tem ou um **preço** ou uma **dignidade**. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como *equivalente*; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto não permite equivalente, então tem ela dignidade.

O que se relaciona com as inclinações e necessidades gerais do homem tem um *preço venal*; aquilo que, mesmo sem pressupor uma necessidade, é conforme a um certo gosto, isto é uma satisfação no jogo livre e sem finalidade das nossas faculdades anímicas, tem um *preço de afeição ou de sentimento* (*affektionspreis*); aquilo porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é *dignidade*.

Ora a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins. Portanto a moralidade, e a humanidade enquanto capaz de moralidade, são as únicas coisas que têm dignidade. (KANT, 2007, p. 77-78)<sup>7</sup>

Lê-se em Kant que moralidade e humanidade são as únicas coisas que não têm preço, mas sim dignidade, para onde se estende, portanto, a conhecida segunda fórmula do imperativo categórico: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 2007, p. 69).

A formulação kantiana de dignidade da humanidade (dignidade da pessoa humana e a dignidade da espécie humana) converteu-se no suporte filosófico para sua conceituação jurídica hoje presente nos tratados internacionais e cartas políticas dos Estados como referência axiológica primeira de respeito e consideração, e como um princípio de resistência às ideologias, aos partidos e aos regimes totalitários e de exceção que espreitam continuamente a derrocada das democracias, segundo análise de Abbagnano:

Na incerteza das valorações morais do mundo contemporâneo, que aumentou com as duas guerras mundiais, pode-se dizer que a exigência da D. do ser humano venceu uma prova, revelando-se como pedra de toque para a aceitação dos ideais ou das formas de vida instauradas ou propostas; isso porque as ideologias, os partidos e os regimes que implícita ou explicitamente, se opuseram a essa tese mostraram-se desastrosas para si e para os outros. (ABBAGNANO, 2000, p. 277)

---

<sup>7</sup> Grifos no original

A multiplicidade de facetas do conceito de dignidade da pessoa humana parece estar relacionada à igual dimensão do ser humano, ser em contínua construção e que não cabe em um só enquadramento. Na senda dessa perspectiva multidimensional (ontológica e não necessariamente biológica, histórico-cultural, função negativa e prestacional, objetiva e subjetiva) é que se toma da doutrina de Ingo Wolfgang Sarlet (2007, p. 61-62) a tentativa de uma conceituação de dignidade da pessoa humana, sob o viés jurídico, que não a transforme em uma fórmula vazia e meramente retórica, mas revele sua condição de princípio e norma embasadora de direitos fundamentais, nos seguintes termos:

Por outro lado, encerramos esta etapa do nosso estudo ousando formular proposta de conceituação (jurídica) da dignidade da pessoa humana que, além de reunir a dupla perspectiva ontológica e instrumental referida, procura destacar tanto a sua necessária faceta intersubjetiva e, portanto, relacional, quanto a sua dimensão simultaneamente negativa (defensiva) e positiva (prestacional). Assim sendo, temos por dignidade da pessoa humana a *qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.* (SARLET, 2007, p. 62)

A vitória da noção de dignidade humana assumiu na contemporaneidade uma feição jurídica em nível internacional e nacional. Em nível internacional, esse marco jurídico pode ser considerado com a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, ou seja, 159 anos após a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e 30 anos a contar da Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado. Em relação ao plano nacional a juridicidade do princípio se afirma em sua inserção nas cartas políticas dos Estados, alçado à categoria de princípio fundamental. Ambas as esferas, internacional e nacional, traduzem a proteção e garantia do Estado ao valor intrínseco da pessoa humana, de sua autonomia, do acesso ao mínimo existencial e a promoção de políticas públicas visando ao reconhecimento de direitos, especialmente para se erradicar as desigualdades históricas.

Neste contexto de reconhecimento internacional e nacional dos direitos humanos, fazendo-se um recorte pela perspectiva do racismo, qual seja a afirmação da liberdade e igualdade em dignidade, não distinção de raça ou cor e etnias nacionais, vedação à escravização e proteção na lei contra a discriminação, postura que refuta o passado eugênico das ideologias nazifascistas, iniciando-se pela Declaração Universal dos Direitos Humanos

(1948)<sup>8</sup>, doravante nomeada pela sigla DUDH, em visão mais geral, percebe-se já no seu preâmbulo e primeiros artigos, adiante reproduzidos, a feição concreta e não mais abstrata ao enfrentamento das desigualdades:

#### DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

##### PREÂMBULO

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações;

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948)

A DUDH<sup>9</sup> (1948) fazendo brotar dimensões diversas de direitos, que ainda hoje suscitam questionamentos sobre a dicotomia universalização e relativização cultural, não obteve aceitação unânime da sociedade internacional, em razão de contextos múltiplos de países do bloco comunista, do regime segregacionista da África do Sul e das reações religiosas e culturais dos países árabes, por exemplo; permanecendo também a discussão

<sup>8</sup> Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Assinada pelo Brasil na mesma data.

<sup>9</sup> Nem todos os membros da ONU, em 10 de dezembro de 1948, quando a Assembleia Geral aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, partilhavam por inteiro as convicções expressas no documento. Quarenta e oito países votaram a favor, oito países do bloco soviético (União Soviética, Ucrânia e Rússia Branca, Tchecoslováquia, Polônia e Iugoslávia), a Arábia Saudita e a África do Sul abstiveram-se de votar e nenhum votou contra (COMPARATO, 2013, p. 238).

sobre sua natureza jurídica vinculante, com parte da doutrina considerando-a tecnicamente como uma resolução e não um tratado internacional (OLIVEIRA, 2016, p. 88-89).

Se tecnicamente, a DUDH (1948) não possa ser considerada um tratado multilateral juridicamente vinculativo, e tenha sido posteriormente complementada com outros instrumentos internacionais, mas impõe-se como um código de atuação, como destaca Flávia Piovesan:

Com efeito, a Declaração se impõe como um código de atuação e de conduta para os Estados integrantes da comunidade internacional. Seu principal significado é consagrar o reconhecimento universal dos direitos humanos pelos Estados, consolidando um parâmetro internacional para a proteção desses direitos. (PIOVESAN, 2006, p.140)

A citação acima traduz que a importância fundamental da DUDH (1948) é a transformação dos direitos humanos num adquirido axiológico (BITTAR, ALMEIDA, 2016, p. 647). Nesse sentido, a DUDH (1948) requer uma interpretação em seu conjunto, onde as partes se relacionam entre si, seguindo comezinha regra hermenêutica de que o todo é mais que a soma das partes. No entanto, para os efeitos deste trabalho, que aborda a questão racial, evidencia-se que o segundo *considerando* da Declaração de 1948 é uma admissão de responsabilidade dos Estados signatários pelas omissões e ações que redundaram nas inúmeras violações aos direitos humanos no período pretérito e também a tomada de consciência para enfrentar o futuro, de forma que, quanto ao racismo, há uma série de posicionamentos, já desde os Artigos 1, que proclama a igualdade em dignidade e direitos, e 2, repudiando a distinção de raça, cor, origem nacional; bem como a proibição de diferenciação quanto ao vínculo nacional em razão do *status* do Estado, se livre ou tutelado, o que significa os passos firmes no desmantelamento das políticas colonialistas, como se observa:

Artigo 1.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2.

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (ONU, 1948)

Da mesma forma, a DUDH (1948) no Artigo 3, que consagra a liberdade e no Artigo 4; que se complementa com o Artigo 5, proscree a tortura, o tratamento cruel, desumano ou degradante; vem banir de vez a escravidão, a servidão, o tráfico de escravos; o que faz lembrar as diásporas africanas “[...] durante um período tão longo (século VII – XIX), uma sangria tão contínua e tão sistemática como o continente africano” (M’BOKOLO, 2012, p. 203), processo de escravização, que sem nenhuma dúvida, está na raiz das discriminações e preconceitos contra os afrodescendentes.<sup>10</sup>

Ressalta-se, ademais, por meio dos Artigo 6 e 7 a igualdade de todos perante a lei, e com a lei, o que se reporta na atualidade ao Estado Democrático de Direito, como proteção contra violação dos direitos fundamentais e as discriminações ou seu incitamento:

Artigo 6.

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7.

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (ONU, 1948)

Por força dos propósitos afirmados na Carta de São Francisco, a partir da DUDH (1948), vinculando suas resoluções para a efetivação dos direitos elencados e, dado o contexto complexo do pós-guerra, a condenação ao racismo e à discriminação racial constitui-se na preocupação das primeiras Resoluções da ONU, tendo a [Resolução 1.904 (XVIII) da Assembleia Geral], mobilizado as ações para a erradicação dos problemas persistentes.

A Resolução 1.904 (XVIII) da Assembleia Geral adotou a Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, na data de 20 de dezembro de 1963, cujo texto resolutivo se constituiu na base de discussão para a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), documento global pelo qual os Estados-signatários assumiram o compromisso de adotar todos os meios apropriados e sem tardar uma política de erradicação da discriminação racial em todas as suas formas e de promoção de entendimento entre todas as raças.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial foi elaborada na cidade de Nova York e aprovada pela Resolução 2106

---

<sup>10</sup> Artigo 3. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4. Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5. Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. (ONU, 1948)

(XX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 21 de dezembro de 1965<sup>11</sup>. Seu conteúdo é uma resposta veemente à “[...] eclosão de posturas antissemitas, o ressurgimento de práticas nazifascistas, a xenofobia, enfim, o desenvolvimento de ideias que poderiam fomentar o ódio, a intolerância e atos de violência envolvendo grupos sociais” (GUERRA, 2014, p. 136).

Diante da complexidade das questões que envolvem o racismo, não sendo possível discutir todas no bojo de um trabalho monográfico, no entanto, pode-se formar uma noção geral, o que é possível a partir da leitura dos *considerandos*, constantes do preâmbulo da Convenção, que revelam o espírito, a teleologia e estrutura do tratado, cabendo salientar dele, a par da declaração formal da igualdade de todos perante a lei, o firme posicionamento para incondicionalmente desmontar o regime colonial, desconstruir as falsas doutrinas científicas de superioridade racial, combater as políticas de *apartheid* e, de forma inovadora inserir a política de discriminação positiva por meio das ações afirmativas. Assim, violando-se, em certa medida, os padrões metodológicos do trabalho científico, para evidenciar o esforço hercúleo dos fins da Convenção, transcreve-se seu preâmbulo:

A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL.

Os Estados Partes na presente Convenção,

Considerando que a Carta das Nações Unidas baseia-se em princípios de dignidade e igualdade inerentes a todos os seres humanos, e que todos os Estados Membros comprometeram-se a tomar medidas separadas e conjuntas, em cooperação com a Organização, para a consecução de um dos propósitos das Nações Unidas que é promover e encorajar o respeito universal e observância dos direitos humanos e liberdades fundamentais para todos, sem discriminação de raça, sexo, idioma ou religião.

Considerando que a Declaração Universal dos Direitos do Homem proclama que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que todo homem tem todos os direitos estabelecidos na mesma, sem distinção de qualquer espécie e principalmente de raça, cor ou origem nacional,

Considerando todos os homens são iguais perante a lei e têm o direito à igual proteção contra qualquer discriminação e contra qualquer incitamento à discriminação,

Considerando que as Nações Unidas têm condenado o colonialismo e todas as práticas de segregação e discriminação a ele associados, em qualquer forma e onde quer que existam, e que a Declaração sobre a Concessão de Independência, a Partes e Povos Coloniais, de 14 de dezembro de 1960 (Resolução 1.514 (XV), da Assembléia Geral afirmou e proclamou solenemente a necessidade de levá-las a um fim rápido e incondicional,

Considerando que a Declaração das Nações Unidas sobre eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, de 20 de novembro de 1963, (Resolução 1.904 (XVIII) da Assembléia-Geral), afirma solenemente a necessidade de eliminar rapidamente a discriminação racial através do mundo em todas as suas formas e

---

<sup>11</sup> No Brasil, foi submetida ao referendo do Congresso Nacional e aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 23, de 21.6.1967, ratificada em 27 de março de 1968, entrou em vigor em 4.1.1969, promulgada pelo Decreto n.º 65.810, de 8.12.1969 e publicada no D.O. de 10.12.1969, sendo um dos mais antigos tratados de direitos humanos ratificados pelo Brasil.

manifestações e de assegurar a compreensão e o respeito à dignidade da pessoa humana,

Convencidos de que qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, em que, não existe justificção para a discriminação racial, em teoria ou na prática, em lugar algum,

Reafirmando que a discriminação entre os homens por motivos de raça, cor ou origem étnica é um obstáculo a relações amistosas e pacíficas entre as nações e é capaz de perturbar a paz e a segurança entre povos e a harmonia de pessoas vivendo lado a lado até dentro de um mesmo Estado,

Convencidos que a existência de barreiras raciais repugna os ideais de qualquer sociedade humana,

Alarmados por manifestações de discriminação racial ainda em evidência em algumas áreas do mundo e por políticas governamentais baseadas em superioridade racial ou ódio, como as políticas de apartheid, segregação ou separação,

Resolvidos a adotar todas as medidas necessárias para eliminar rapidamente a discriminação racial em, todas as suas formas e manifestações, e a prevenir e combater doutrinas e práticas raciais com o objetivo de promover o entendimento entre as raças e construir uma comunidade internacional livre de todas as formas de separação racial e discriminação racial,

Levando em conta a Convenção sobre Discriminação nos Emprego e Ocupação adotada pela Organização internacional do Trabalho em 1958, e a Convenção contra discriminação no Ensino adotada pela Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência em 1960,

Desejosos de completar os princípios estabelecidos na Declaração das Nações unidas sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial e assegurar o mais cedo possível a adoção de medidas práticas para esse fim,

Acordaram no seguinte: (BRASIL, 1969)

Destaca-se da Convenção, pela pertinência com a temática central deste trabalho, ao abordar a importância da história e da cultura como um dos meios para o enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação, o estatuído no Artigo VII, que reforça a noção de que sem educação não se promove o entendimento, a tolerância e a amizade:

Os Estados Partes, comprometem-se a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo de ensino, educação, da cultura e da informação, para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial e para promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos assim como para propagar ao objetivo e princípios da Carta das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial e da presente Convenção. (BRASIL, 1969)

No sistema global ou universal de proteção dos direitos humanos (Sistema ONU) o enfrentamento do racismo e a promoção da igualdade racial não se reduziu unicamente à Declaração Internacional dos Direitos Humanos (1948) e à específica Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965). Com efeito, diversos tratados internacionais foram firmados e ações políticas foram implementadas pelos Estados e organizações internacionais, confluindo-se na realização da III Conferência

Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e as Intolerâncias Correlatas realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

O tema racismo, preconceito e discriminação tem um caráter transversal e por causa de sua interseção em todas as esferas sociais é também, direta ou indiretamente, abordado em tratados internacionais diversos. Como exemplo, cita-se a Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio (1948)<sup>12</sup>, considerando-se que o genocídio, como assassinato deliberado de pessoas integrantes de um mesmo grupo humano específico, sendo motivado por diferenças étnicas, nacionais, raciais, confessionais ou políticas, é um tipo de limpeza étnica.

No âmbito da ONU, ou seja, na esfera do sistema global de proteção dos direitos humanos, dois tratados têm especial destaque: o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966)<sup>13</sup> e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)<sup>14</sup>, que conferem junto à Declaração Internacional dos Direitos Humanos (1948), caráter técnico-jurídico vinculante, sendo o conjunto trino denominado por Carta Internacional dos Direitos Humanos; determinando o primeiro pacto a obrigação dos Estados-partes de assegurar e proteger o exercício dos direitos civis e políticos das pessoas que se encontrem sob sua jurisdição e em seu território, e o segundo pacto trata do reconhecimento e fruição dos direitos econômicos, sociais e culturais, todos visando a garantir uma vida digna.

Nesse rol de conectividade, há outros tratados que não serão aqui citados, para não tornar o trabalho demasiado prolixo, porém três merecem referência, os dois primeiros, em razão da vulnerabilidade a que seus destinatários estão sujeitos: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979)<sup>15</sup> e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)<sup>16</sup> e o terceiro, pelo motivo do acirramento, entre os anos de 2001 a 2005, do debate sobre as diferentes dimensões da cultura, o

---

<sup>12</sup> No Brasil, Decreto nº 30.822, de 6 de maio de 1952. Aprovado pelo Decreto Legislativo nº 2, de 11 de abril de 1951.

<sup>13</sup> No Brasil, o Congresso Nacional aprovou por meio do Decreto Legislativo 226, de 12 de dezembro de 1991. Carta de Adesão depositada em 24 de janeiro de 1992. Promulgado mediante o Decreto 592, de 06 de julho de 1992.

<sup>14</sup> No Brasil, o Congresso Nacional aprovou mediante o Decreto Legislativo 226, de 12 de dezembro de 1991. A Carta de Adesão foi depositada em 24 de janeiro de 1992. Promulgado por meio do Decreto 591, de 06 de julho de 1992.

<sup>15</sup> No Brasil, o Congresso Nacional aprovou pelo Decreto Legislativo nº 93, de 14 de novembro de 1983, promulgado pelo Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984, revogado pelo Decreto Legislativo nº 26, de 22 de junho de 1994 e Promulgado pelo Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002.

<sup>16</sup> No Brasil, o Congresso Nacional aprovou por meio do Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro de 1990, ratificado em 24 de setembro de 1990, promulgado pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

universalismo e o relativismo cultural, dando surgimento à Convenção para a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005)<sup>17</sup>.

A extensa relação de tratados internacionais de direitos humanos não indica que o trabalho do sistema global de direitos humanos resume-se à ocupação normativa, pois sua ação estende-se em programas e ações diversas para fomentar o combate do racismo. Nesse sentido é de registrar-se a designação icônica da data *21 de março* como o Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial (1966), bem como, a declaração das três Décadas de Combate ao Racismo, no período de 1973 a 2003, ocorrendo em cada uma dessas décadas uma Conferência Mundial contra o Racismo e a Discriminação Racial.

Os dois primeiros eventos se realizaram em Genebra, Suíça (1978 e 1983), onde respectivamente deu-se ênfase à melhoria de vida de mulheres e de homens submetidos à severa desigualdade econômica em razão da discriminação racial e reafirmou-se que o racismo e a discriminação racial são aflições contínuas que devem ser erradicadas do mundo e o terceiro evento aconteceu em Durban, África do Sul (2001). Ressalte-se que 2001 foi proclamado pela ONU o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata.

Em 2011, dez anos após a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e a Intolerâncias Correlatas (2001), a Assembleia Geral das Nações Unidas elegeu 2011 como o Ano Internacional das e dos Afrodescendentes<sup>18</sup>, e, considerando que em todo o mundo, africanos e os povos da diáspora africana continuam a sofrer desigualdades em razão do legado da escravidão, a ONU proclamou em 2013, por meio da Resolução nº 68/237, da Assembleia Geral, a Década Internacional para Afrodescendentes<sup>19</sup>, no período de 2015 a 2024, como uma oportunidade para melhorar a situação dos direitos humanos de um dos grupos populacionais mais afetados pelo racismo.

O Brasil, além de ser um dos Estados-partes do sistema global de proteção dos direitos humanos (Sistema ONU), participa também do sistema interamericano de direitos humanos, que é [...] administrado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e é composto por órgãos competentes para monitorar e exigir o cumprimento desses compromissos, dentre os quais se destacam a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Corte Interamericana de Direitos Humanos” (PORTELA, 2013, p. 917-918). Nessa

---

<sup>17</sup> O Brasil aprovou a convenção por meio do Decreto Legislativo nº 485, de 20 de dezembro de 2006, ratificado e promulgado por intermédio do Decreto nº 6.177, de 01 de agosto de 2007.

<sup>18</sup> Para mais informações, consultar: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/prizes-and-celebrations/international-year-for-people-of-african-descent/>

<sup>19</sup> Para maiores informações: <http://decada-afro-onu.org/>

condição, o Brasil é signatário do principal documento de direitos humanos desse sistema: a Convenção Americana Sobre Direitos Humanos, conhecida como Pacto de São José da Costa Rica<sup>20</sup>, aprovada em 22 de novembro de 1969 e que entrou em vigor em 18 de julho de 1978. Referida convenção veicula também normas contra o racismo, sujeitando os Estados violadores às sanções impostas pelos dois órgãos do sistema, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, com função promocional e fiscalizatória, e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, órgão jurisdicional autônomo.

Além dos sistemas global e regional de direitos humanos, é necessário fazer menção a importância que desempenha no combate do racismo o papel da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que procura assegurar a igualdade de oportunidade e de tratamento, eliminando toda discriminação em matéria de emprego e profissão. Salienta-se desta organização, a Convenção nº 111 sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação<sup>21</sup>, que foi aprovada em Genebra em 25 de julho de 1958, com entrada em vigor internacional em 15 de julho de 1960.

Exposta esta série de declarações, tratados e convenções que, diretamente ou transversalmente, em âmbito internacional e nacional, se relacionam com o enfrentamento ao racismo, discriminação racial, xenofobia e a intolerâncias correlatas, perquire saber de sua efetividade enquanto norma, ou seja, seu enquadramento jurídico, a fim de que se exija seu cumprimento eficiente pelos Estados-partes, a quem cabe em primeiro lugar, proteger as pessoas contra as violações a seus direitos, pois “[...] o sistema internacional de direitos humanos é sempre *coadjuvante* ou *complementar* das jurisdições nacionais (GOMES, MAZZUOLI, 2010, p. 208).

Nessa vertente, é oportuno trazer a lume os dois princípios basilares do direito dos tratados, quais sejam: a regra fundamental *pacta sunt servanda* e o princípio da boa-fé. São princípios que estão elencados no Artigo 26 da Convenção de Viena sobre os Direitos dos Tratados de 1969 que determina: “Todo tratado em vigor obriga as partes e deve ser cumprido por elas de boa fé” (BRASIL, 2009), o que significa segundo a doutrina de Paulo Portela:

O dispositivo em apreço estabelece o princípio do *pacta sunt servanda* como base de todo o Direito dos Tratados. Nesse sentido, devem os sujeitos que tenham pactuado algum compromisso internacional observar seus termos, em consonância com o antigo preceito romano sintetizado na seguinte máxima: “o que há de mais

---

<sup>20</sup> O Brasil aprovou a convenção em 26 de maio de 1992, por meio do Decreto-Legislativo 27/92, promulgada pelo Decreto 678, de 6 de novembro de 1992.

<sup>21</sup> No Brasil foi aprovada pelo Decreto Legislativo nº 104, de 1964 e promulgada pelo Decreto nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968.

compatível com a lealdade humana do que respeitar aquilo que foi pactuado?”. (PORTELA, 2013, p. 122)

A imperatividade dos tratados de direitos humanos hoje é indiscutível, posto que a sociedade internacional e o direito internacional geral reconhecem sua natureza cogente, dado às exigências de respeito à dignidade da pessoa humana. A natureza cogente significa:

[...] que são princípios que estão para além da vontade ou do acordo de vontades dos sujeitos de Direito Internacional; que desempenham uma função eminente no confronto de todos os outros princípios e regras; e que têm uma força jurídica própria, com os inerentes efeitos na subsistência de normas e actos contrários. (MIRANDA, 2009, p. 105) (*Sic*)

Nesse sentido, vale ressaltar o comentário de Fábio Konder Comparato que reconhece a força jurídica das normas protetivas (*jus cogens*), inclusive das declarações de direito negada por uma parte da doutrina, como se confere a seguir:

Reconhece-se hoje, em toda parte, que a vigência dos direitos humanos independe de sua declaração em constituições, leis e tratados internacionais, exatamente porque se está diante de exigências de respeito à dignidade humana, exercidas contra todos os poderes estabelecidos, oficiais ou não. A doutrina jurídica contemporânea, de resto, como tem sido reiteradamente assinalado nesta obra, distingue os direitos humanos dos direitos fundamentais, na medida em que estes últimos são justamente os direitos humanos consagrados pelo Estado mediante normas escritas. É obvio que a mesma distinção há de ser admitida no âmbito do direito internacional. (COMPARATO, 2013, p. 239)

A cogência das normas de direitos humanos implica ademais a vedação ao retrocesso (efeito *cliquet*) e a proibição de proteção deficiente, significando, que na proteção aos direitos consagrados, não deve haver flexibilização ou retrocesso aos direitos assegurados para se adequar a interesses políticos e econômicos de maiorias pontuais ou justificar um fazer ou não fazer por parte do Estado, que inviabilize a realização dos direitos fundamentais e sua máxima efetividade (OLIVEIRA, 2016, p. 13). Nessa ordem de ideias, os Estados, devem obediência às regras dos tratados, internalizando-os e lhes dando aplicabilidade efetiva, admitindo a relativização da soberania nacional e reconhecendo o papel do indivíduo no novel cenário internacional, noção que se extrai do seguinte excerto de Valerio Mazzuoli:

O direito internacional público, segundo essa concepção, consubstancia-se num conjunto de regras jurídicas *superiores* à vontade dos Estados, que lhes impõem sua correta observância e o seu fiel cumprimento, compondo-lhes e coordenando-lhes dentro de um sistema jurídico único. Por conseguinte, a eficácia do direito internacional também passa a depender, em grande medida, da existência de um conjunto de regras estatais que se amoldem às exigências da ordem internacional e facilitem sua aplicabilidade. É essencial, ademais, que os ordenamentos internos, em

caso de conflito, não obstem a aplicação das normas internacionais, que serão sempre superiores aos seus comandos. Nesta ordem de ideias é que se entende que o ordenamento jurídico estatal deve obediência e respeito às regras estabelecidas pelo ordenamento internacional, que lhes é superior e lhe impõe sua correta observância. (MAZZUOLI, 2012, p. 26)

Nesse diapasão, infere-se que a imperatividade dos tratados de direitos humanos determina que as ordens internas nacionais tornem concretos os direitos assegurados, sob pena de violação e sujeição à análise dos órgãos de controle das organizações internacionais ou pelas cortes internacionais, por meio do controle de convencionalidade “[...] que consiste na análise da compatibilidade dos atos internos (comissivos ou omissivos) em face das normas internacionais (tratados, costumes internacionais, princípios gerais de direito, atos unilaterais, resoluções vinculantes de organizações internacionais)” (RAMOS, 2014, p. 401). Dessa forma, devem os Estados aplicar as normas internacionais que resguardam os direitos humanos antes a possibilidade de responsabilização internacional, isto é:

O Estado que não cumpre suas obrigações internacionais em matéria de direitos humanos comete ilícito e pode ser responsabilizado internacionalmente, podendo assim sofrer sanções e ser obrigado a reparar o dano eventualmente causado aos indivíduos e terceiros Estados eventualmente prejudicados. (PORTELA, 2013, p. 835).

A partir do paradigma da convencionalidade, indo ao encontro do ordenamento jurídico brasileiro, constata-se na Constituição Federal de 1988 (CF/88) a consagração da dignidade humana como um dos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil (Artigo, 1º, III). A realização dessa dignidade, dentre outros objetivos do Estado brasileiro, por meio da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Artigo 3º, IV), a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao terrorismo e ao racismo (Artigo 4º, II e VIII), como princípios regentes das relações internacionais.

O compromisso nacional com os direitos humanos espraia-se em todo o texto constitucional, e quanto a sua efetividade e a posição hierárquica dos tratados de direitos humanos, a CF/88, após a Emenda Constitucional 45/2004, estatui nos parágrafos finais do Artigo 5º:

[...]  
 § 1º As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.  
 § 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (BRASIL, 1988)

Sem adentrar na polêmica doutrinária e jurisprudencial sobre a posição hierárquica dos tratados internacionais de direitos humanos, que a Emenda Constitucional 45/2004 não amainou, e que não é o objeto desta pesquisa, no entanto, observa-se que a doutrina e a jurisprudência desenharam um quadro de pelo menos três critérios sobre a hierarquia daqueles tratados, a saber: a) o caráter materialmente constitucional de todas as normas internacionais de direitos humanos, b) a supralegalidade dos tratados não aprovados de acordo com o Art. 5º, §3º CF/88, mas subsumidos ao Art. 5º, §2º da CF/88; e c) o caráter formalmente constitucional, equivalentes às emendas constitucionais, dos tratados aprovados nos termos do Art. 5º, §3º CF/88.

O primeiro critério – caráter materialmente constitucional de todas as normas internacionais de direitos humanos – se construiu do entendimento de que a Lei Fundamental ao conferir aos tratados de direitos humanos relevância maior por proteger a dignidade humana, pela lógica, ampliou o bloco de constitucionalidade assegurando o privilégio hierárquico, atribuindo-lhe a natureza de norma constitucional (PORTELA, 2013, p. 985-986).

O segundo critério – a supralegalidade – considera que os tratados de direitos humanos que não foram aprovados conforme o rito do Art. 5º, §3º da Constituição Federal continuam hierarquicamente inferiores à CF/88, mas situam-se acima das demais espécies normativas nacionais, partindo da premissa de que vinculados à proteção da dignidade humana têm importância superior no ordenamento jurídico, portanto, não se admitindo sejam derogadas por leis ordinárias, e ademais “O entendimento da supralegalidade dos tratados de direitos humanos é atualmente majoritário no STF e levou ao total abandono da orientação de que as normas internacionais de direitos humanos equivaleriam às leis ordinárias” (PORTELA, 2013, p. 989).

O terceiro critério – equivalência às emendas constitucionais, rito do Art. 5º, §3º CF/88 – para André de Carvalho Ramos (2014, p. 393), consagra a teoria do duplo estatuto dos tratados de direitos humanos, o que significa, natureza constitucional, para os aprovados pelo rito do Art. 5º, §3º da CF/88 e natureza supralegal, para todos os demais tratados, quer sejam anteriores ou posteriores à Emenda Constitucional nº 45/2004 e que tenham sido aprovados pelo rito comum.

Em síntese, considerando a relativa aceitação da teoria do duplo estatuto, apesar da celeuma que ronda o tema, cuja pacificação parece não está próxima, a questão da hierarquia dos tratados de direitos humanos assume a estrutura seguinte em doutrina de André de Carvalho Ramos:

Ficou consagrada a teoria do duplo estatuto dos tratados de direitos humanos;

a) natureza constitucional para os aprovados pelo rito do art. 5º, §3º,  
 b) natureza supralegal para todos os demais, quer sejam anteriores ou posteriores à Emenda Constitucional n. 45 e que tenham sido aprovados pelo rito comum (maioria simples, turno único em cada Casa do Congresso).

. Como consequência, tem-se que:

a) as leis (inclusive as leis complementares) e atos normativos são válidos se forem compatíveis, simultaneamente, com a Constituição e com os tratados internacionais de direitos humanos incorporados;

b) os tratados de direitos humanos incorporados pelo rito simples não têm estatuto constitucional, logo não cabe ao Supremo Tribunal Federal analisar, no âmbito do controle abstrato de constitucionalidade, a compatibilidade entre leis ou atos normativos e tratado internacional de direitos humanos;

c) cabe ao STF realizar o chamado controle de convencionalidade nacional das leis em relação aos tratados recepcionados pelo rito especial previsto no art. 5º, §3º, da CF/88, que passam a integrar o bloco de constitucionalidade restrito. (RAMOS, 2014, p. 393-394)

Inobstante os pontos de vista divergentes sobre a hierarquia dos tratados internacionais de direitos humanos internalizados no Brasil, a questão parece ser superável, também quanto às antinomias, mediante a aplicação do princípio internacional *pro homine* ou *in dubio pro libertate*, que significa que, em casos de conflitos entre normas protetivas de direitos humanos devem ter destaque os princípios e regras que melhor alberguem as pessoas, ou seja, deve ser dada primazia à norma mais favorável ao indivíduo, vedando que se reduza o escopo das normas de direitos humanos.

É de se ressaltar que o princípio *pro homine* “[...] não é expressamente reconhecido nem no texto constitucional nem na legislação brasileira” (PORTELA, 2013, p. 992), mas sua recepção lógica é evidente posto que está inserto em diplomas internacionais dos quais o Brasil é signatário, como no Art. 29 do Pacto de São José da Costa Rica (1969):

#### Artigo 29

Normas de Interpretação

Nenhuma disposição desta Convenção pode ser interpretada no sentido de:

- a) permitir a qualquer dos Estados-Partes, grupos ou pessoa, suprimir o gozo e exercício dos direitos e liberdades reconhecidos na Convenção ou limitá-los em maior medida do que a nela prevista;
- b) limitar o gozo e exercício de qualquer direito ou liberdade que possam ser reconhecidos de acordo com as leis de qualquer dos Estados –Partes ou de acordo com outra convenção em que seja parte um dos referidos Estados;

- c) excluir outros direitos e garantias que são inerentes ao ser humano ou que decorrem da forma democrática representativa de governo; e
- d) excluir ou limitar o efeito que possam produzir a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e outros atos internacionais da mesma natureza. (BRASIL, 1992)

Para Luiz Flávio Gomes e Valerio de Oliveira Mazzuoli, em comentário ao artigo citado da Convenção Americana (1969), a real compreensão sobre o princípio *pro homine* e seu alcance, como cláusula de autorresguardo impeditiva da não proteção ou da limitação da proteção do gozo e exercícios dos direitos e liberdades, significa a aplicação da norma que, no caso concreto, melhor o proteja, levando em conta a força expansiva dos direitos humanos, o respeito do conteúdo essencial desses direitos e a ponderação de bens e valores, como se confere:

Na interpretação da Convenção Americana a primeira regra a adotar-se é a de que as fontes do Direito não se excluem mutuamente, mas antes coexistem e se complementam. Segundo o espírito da Convenção a *primazia* é sempre da norma *mais favorável* ao ser humano, não havendo que se falar na exclusão de uma norma por outra, o que representaria a adoção de uma *monosolução* já ultrapassada na pós-modernidade. A solução contemporânea para a resolução das antinomias no Direito deve ser plural, onde as várias fontes heterogêneas (Constituição, leis, tratados, declarações etc.) *convivem* entre si, sem que uma exclua a outra. Trata-se de aplicar, o caso de conflito entre o tratado e o direito interno, a norma que, no caso, mas proteja os direitos da pessoa humana (princípio *pro homine* ou da *primazia da norma mais favorável*), posição doutrinária que tem em Cançado Trindade o seu maior expoente. (GOMES, MAZZUOLI, 2010, p. 205-206)

São também suportes jurídicos à aplicação do princípio da primazia da norma mais favorável outras disposições internacionais, a exemplo do Artigo 30 da DUDH (1948): “Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos”. Assim, de forma mais explícita, por veicular a garantia de direitos em circunstâncias cogentes, o Pacto dos Direitos Civis e Políticos (1966) em seu Artigo 5:

1. Nenhuma disposição do presente Pacto poderá ser interpretada no sentido de reconhecer a um Estado, grupo ou indivíduo qualquer direito de dedicar-se a quaisquer atividades ou praticar quaisquer atos que tenham por objetivo destruir os direitos ou liberdades reconhecidos no presente Pacto ou impor-lhe limitações mais amplas do que aquelas nele previstas.
2. Não se admitirá qualquer restrição ou suspensão dos direitos humanos fundamentais reconhecidos ou vigentes em qualquer Estado Parte do presente Pacto em virtude de leis, convenções, regulamentos ou costumes, sob pretexto de que o presente Pacto não os reconheça ou os reconheça em menor grau. (BRASIL, 1992)

A par do suporte jurídico internacional, a agenda dos direitos humanos no combate do racismo e sua erradicação exige da sociedade internacional, dos governos dos Estados, agências e organizações especializadas e da sociedade civil um conjunto de iniciativas, para mediante políticas públicas, promover a igualdade, dar visibilidade ao respeito às diferenças, promover o empoderamento das minorias excluídas, mediante a afirmação das identidades. Portanto, a garantia da igualdade, da diferença e do reconhecimento de identidades constrói a dignidade concreta, como esclarece Flávia Piovesan:

Se para a concepção formal da igualdade, esta é tomada como pressuposto, como um dado e um ponto de partida abstrato, para a concepção material de igualdade, esta é tomada como um resultado ao qual se pretende chegar, tendo como ponto de partida a visibilidade às diferenças. Isto é, essencial mostra-se distinguir a diferença e a desigualdade. A ótica material objetiva construir e afirmar a igualdade com respeito à diversidade. O reconhecimento de identidades e o direito à diferença é que conduzirão a uma plataforma emancipatória e igualitária. A emergência conceitual do direito à diferença e do reconhecimento de identidades é capaz de refletir a crescente voz dos movimentos sociais e o surgimento de uma sociedade civil plural e diversa no marco do multiculturalismo. (PIOVESAN, 2013, p. 66)

Assim, no espectro de iniciativas para combate e erradicação do racismo, imbuído do espírito de construção de uma contínua plataforma emancipatória que garanta direitos, reconheça identidades e promova a igualdade formal e material das vítimas dessa violência realizou-se em Durban, África do Sul, em 2001, a III Conferência Mundial contra o Racismo (Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa), que por sua influência foi determinante na adoção de importantes políticas públicas no Brasil, como adiante se demonstrará.

Nesse sentido, dada à importância da Conferência de Durban, o subcapítulo seguinte fará um relato e análise de sua influência na proteção dos direitos humanos, no recorte da questão do racismo, o reconhecimento de identidades, o direito à diferença, o respeito à diversidade e cultura.

## **2.2 A III Conferência Mundial contra o Racismo – plano e ação para os afrodescendentes**

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata aconteceu na cidade de Durban, África do Sul, em 2001, por convocação da Assembleia Geral das Nações Unidas por meio de sua resolução nº 52/111, de

12 de dezembro de 1997. Esta conferência foi precedida pela I e II Conferência Mundial contra o Racismo e a Discriminação Racial realizada em Genebra, respectivamente nos períodos de 14 a 26/9/1978 e 1º a 12/8/1983, havendo também a Assembleia Geral da ONU, sobre a temática, instituído a I e a II Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, nos períodos de 2/11/1973 e 22/11/1983 (RIBEIRO, 2014, p. 192).

Por que, após 1978 e 1983, datas da I e II Conferência Mundial contra o Racismo, realizadas em Genebra, na Suíça, o evento de uma terceira conferência carregava tantas expectativas? Afinal, por que Durban, no início do novo século XXI? Uma resposta singela, mas reflexiva, que lembra o dever do filósofo pré-socrático Heráclito, pode ser pensada a partir da canção “*Como uma onda*” do compositor e cantor brasileiro Lulu Santos, em cujos versos ressoam as transições do mundo:

Nada do que foi será  
De novo do jeito que já foi um dia  
Tudo passa  
Tudo sempre passará

A vida vem em ondas  
Como um mar  
Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é  
Igual ao que a gente  
Viu há um segundo  
Tudo muda o tempo todo  
No mundo (SANTOS, MOTTA, 1983)

Em verdade, era (é) um tempo novo e um mundo em mutação e reconfiguração, pois, arrefecida a bipolaridade estratégica da Guerra Fria, a partir da queda do muro de Berlim (1989), desmontado o regime segregacionista do *apartheid* na África do Sul, com a eleição de Nelson Mandela (1994), outras formas de exclusão social, porém, se erigiram com a globalização econômica e o neoliberalismo. A época registra o ressurgimento de ideologias nazistas, agressões a imigrantes, conflitos etnorreligiosos, movimentos separatistas, utilização em massa de novas tecnologias etc., contexto bem delineado pelo embaixador José Augusto Lindgren Alves, representante do Brasil na Convenção:

A esses fatos capazes de fundamentar de per si uma nova conferência, a ser sediada na África do Sul pós-*apartheid* pelo valor simbólico da localização (assim se pensou desde o primeiro momento), cresciam novos surtos violentos de discriminação, xenofobia e outras formas contemporâneas correlatas de intolerância que se vinham multiplicando mundo afora. Elas se consubstanciavam *inter alia* em agressões a imigrantes na Europa; no ressurgimento de doutrinas "supremacistas" brancas nos Estados Unidos, inspiradoras de "milícias" armadas; nas matanças intertribais da África, paroxísticas no caso de Ruanda; no recrudescimento de conflitos etno-

religiosos asiáticos, com mortes e profanações de templos; na violência e vandalismo de *skinheads* e grupos neonazistas dos dois lados do Atlântico (até mesmo no Brasil, que é capaz de copiar todos os piores modismos do chamado Primeiro Mundo); no agravamento do micronacionalismo fascistóide traduzido em "limpezas étnicas" e guerras civis cruentas. Ainda mais ominoso, tudo isso era acompanhado pelo fortalecimento eleitoral, nas democracias modelares, de partidos populistas de extrema direita, para os quais o "orgulho nacional" do "homem médio do povo", associado ao racismo, à xenofobia e ao anti-semitismo eram elementos demagógicos de plataformas programáticas. (ALVES, 2002, p. 201) (*Sic*)

Nesse cenário, inobstante a normativa protetiva dos direitos humanos já existente, a realidade cambiante evidenciava que o racismo e a discriminação racial, consciente ou inconsciente, persistiam e assumiram novas formas e continuavam a atingir milhões de seres humanos, exigindo esforços renovados e diferentes compromissos da sociedade internacional para combatê-los e erradicá-los, como ainda explana José Augusto Lindgren Alves:

Vivíamos, pois, num período em que, de um lado, o multilateralismo era visto positivamente como instrumento de melhora da situação planetária (e o próprio fim do *apartheid* era evidência de que o trabalho multilateral, no longo prazo, dava frutos). Mas vivíamos também, de outro, numa realidade em que, contrariando as imagens do "fim da História" e da democracia como novo "horizonte intransponível" da política, a bipolaridade estratégica havia cedido lugar a uma infinidade de tensões e embates bélicos, provocados por discriminações quase todas enquadradas na definição do Artigo 1º da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965:

"...qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social, cultural ou qualquer outro da vida pública". (ALVES, 2002, p. 201-202).

A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata desponta como o mais amplo evento internacional de discussão sobre a adoção, em âmbito interno e externo dos Estados, de medidas eficazes e sustentadas para o enfrentamento e a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial, tendo contado com a participação, em torno de 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes<sup>22</sup>. O *status* funcional dessa composição de atuantes é relacionada por Matilde Ribeiro, a partir do que se tem a ideia de engajamento de representantes de governos e da sociedade civil, preocupados em chamar a atenção e tomar medidas para o combate do racismo:

Entre representantes de governos e da sociedade civil foram totalizados 2.454 delegados na Conferência. As delegações tiveram diferentes formas de coordenação: 16 por chefes de Estado ou de Governo; 58 por ministros de Estados das Relações

<sup>22</sup> Para maiores informações, consultar: <http://www.palmares.gov.br/?p=13958>

Exteriores; 44 por ministros de outras pastas e 52 por autoridades governamentais de diferentes níveis hierárquicos. Participaram cerca de 1.300 organizações não governamentais (3.700 pessoas), instituições nacionais de direitos humanos de 48 estados e 4 comissões regionais, 12 agências especializadas e 16 órgãos e mecanismos de direitos humanos da ONU. Ainda foram credenciados 1.342 jornalistas com a função de registrar o evento. (RIBEIRO, 2014, p. 193)

Tamanha heterogeneidade de participantes com interesses específicos e diversos demonstra as dificuldades para se chegar a um consenso em Durban. O encontro foi cercado de críticas ideológicas e políticas que refletiam visões de mundo “[...] longamente assumidas, que nada parece capaz de alterar. Outras decorrentes de irrealismo ingênuo, tendente a desconsiderar a complexidade do evento, ou de um simplismo que o separa das circunstâncias de sua realização” (ALVES, 2002, p. 199). Entre essas dificuldades cita-se o unilateralismo dos Estados Unidos em apoio a Israel, a questão das reparações pela escravidão africana e pedido de perdão pelo colonialismo, a inclusão dos párias da Índia entre as vítimas e outra série de problemas que não se pretende aqui esgotar, mas cuja problemática se compreende do relatado por Sueli Carneiro:

O que se viu em Durban foi, em primeiro lugar, mais uma demonstração de unilateralismo dos Estados Unidos ao abandonar a Conferência em apoio ao Estado de Israel, acusado pelo Fórum de ONGs e por representantes de delegações oficiais de práticas racistas e colonialistas contra o povo palestino; e, em segundo lugar, uma evidente disposição dos países ocidentais, em seu conjunto, de fazer naufragar a Conferência caso esta caminhasse no sentido da condenação do colonialismo e suas consequências. Entre as questões mais polêmicas destacaram-se a exigência de reconhecimento do tráfico transatlântico como crime de lesa-humanidade e de reparações pelos séculos de escravidão e de exploração colonial do continente africano.

Questões de natureza jurídica e de princípios subjacentes à intransigência dos países ocidentais em admitir a escravidão africana como crime de lesa-humanidade, pois tal reconhecimento daria suporte para demandas por reparações, por parte de africanos e de afrodescendentes, contra os países que se beneficiaram direta ou indiretamente do tráfico negreiro, da exploração da escravidão e das riquezas do continente africano. (CARNEIRO, 2002, p. 211-212)

Contudo, a despeito das polarizações, dificuldades e boicotes, os representantes conferencistas alcançaram um consenso razoável sobre a problemática étnico-racial posicionando-se sobre as antigas e contemporâneas formas e conceitos de racismo e discriminação, suas causas, consequências e as medidas necessárias e eficazes para combatê-los, neutralizá-los e erradicá-los. Problemas como colonialismo, escravidão, tráfico de pessoas escravizadas, violência contra mulheres, crianças, idosos, perseguição aos povos nômades (*travellers*), povos indígenas e sua cultura, o problema das castas e das discriminações impostas aos párias, por tradições religiosas ou não, xenofobia, trabalhadores migrantes e

refugiados, proteção da identidade cultural foram tematizados e ao final da Conferência brotou o consenso por meio da Declaração e Programa de Ação de Durban [em inglês, *Durban Declaration of Programme of Action (DDPA)*], adotada em 8 de setembro de 2001.

A Declaração e Programa de Ação de Durban(2001)<sup>23</sup> é o documento oficial da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correta, composta por uma Declaração Política e um Programa de Ação, totalizando 341 tópicos, que incorpora avanços e ratifica os propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas (1945), da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Convenção Internacional sobre todas as formas de Discriminação Racial (1969) e outras declarações e tratados internacionais de direitos humanos.

A primeira parte da Declaração, em que se considera o colonialismo e a escravização de seres humanos como crime de lesa-humanidade, consta de 122 itens, fazendo uma confissão das violações perpetradas historicamente contra povos africanos, indígenas, asiáticos e outras etnias, bem como reconhece direitos e o compromisso do respeito à dignidade humana. A segunda parte, incluindo 219 itens, refere-se ao conjunto de medidas e recomendações gerais para implementação de políticas públicas, visando alcançar a plena e efetiva igualdade entre os seres humanos.

Do vasto conjunto de políticas e ações inseridas no instrumento internacional em comento, importante ressaltar os enunciados 13, 32, 33, 34, da parte declarativa e os enunciados 118, 127 e 132 da parte programática, pela relação direta com a imperatividade do estudo escolar e universitário da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, tema do trabalho.

O enunciado 13 atende à reivindicação dos povos africanos e afrodescendentes para reconhecimento e condenação da escravização como crime de lesa-humanidade, inclusive nas suas formas contemporâneas. Ademais, admite que o tráfico de escravos transatlântico está entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata:

13. Reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo, incluindo o tráfico de escravos transatlântico, foram tragédias terríveis na história da humanidade, não apenas por sua barbárie abominável, mas também em termos de sua magnitude, natureza de organização e, especialmente, pela negação da essência das vítimas;

---

<sup>23</sup> Conforme: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf)

ainda reconhecemos que a escravidão e o tráfico escravo são crimes contra a humanidade e assim devem sempre ser considerados, especialmente o tráfico de escravos transatlântico, estando entre as maiores manifestações e fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e que os Africanos e afrodescendentes, Asiáticos e povos de origem asiática, bem como os povos indígenas foram e continuam a ser vítimas destes atos e de suas conseqüências; (ONU, 2001) (*Sic*)

Os enunciados 32 e 33 reafirmam a importância da diversidade cultural dos africanos e afrodescendentes como um valioso elemento para o avanço e bem-estar da humanidade com um todo. A cultura dos povos da diáspora africana deve ser valorizada, desfrutada, devendo reconhecer-se a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política:

32. Reconhecemos o valor e a diversidade da herança cultural dos africanos e afrodescendentes e afirmamos a importância e a necessidade de que seja assegurada sua total integração à vida social, econômica e política, visando a facilitar sua plena participação em todos os níveis dos processos de tomada de decisão;

33. Consideramos essencial que todos os países da região das Américas e de todas as outras áreas da Diáspora africana, reconheçam a existência de sua população de descendência africana e as contribuições culturais, econômicas, políticas e científicas feitas por esta população e a reconheçam a persistência do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que os afeta especificamente, e reconhecemos que, em muitos países, a desigualdade histórica em termos de acesso, *inter alia*, à educação, ao sistema de saúde, à moradia tem sido uma causa profunda das disparidades sócio-econômicas que os afeta; (ONU, 2001) (*Sic*)

O enunciado 34 trata da questão do direito à identidade e à diferença. Esses dois conceitos, que constituem o lado de uma mesma moeda, se traduzem por meio da cultura, história, da organização do modo de vida, tradições, língua, religião etc., dando visibilidade e distinção social aos povos, portanto, devem ser reconhecidas, valorizadas e protegidas:

34. Reconhecemos que os povos de origem africana têm sido secularmente vítimas de racismo, discriminação racial e escravidão e da negação histórica de muitos de seus direitos, e afirmamos que eles devem ser tratados com justiça e respeito por sua dignidade e não devem sofrer discriminação de nenhum tipo. Reconhecimento deve, portanto, ser dado aos seus direitos à cultura e à sua própria identidade; de participarem livremente e com iguais condições da vida política, social, econômica e cultural; de se desenvolverem no contexto de suas aspirações e costumes; de manterem, preservarem e promoverem suas próprias formas de organização, seu modo de vida, cultura, tradições e expressões religiosas; de manterem e usarem suas próprias línguas; de protegerem seu conhecimento tradicional e sua herança artística e cultural; de usarem, gozarem e conservarem os recursos naturais renováveis de seu habitat e de participarem ativamente do desenho, implementação e desenvolvimento de programas e sistemas educacionais, incluindo aqueles de natureza específica e característica; e, quando procedente, o direito à sua terra ancestralmente habitada; (ONU, 2001)

No Programa de Ação, o subtítulo III – Medidas de prevenção, educação e proteção visando à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata nos âmbitos nacional, regional e internacional – compõe-se de propostas para que os Estados, organizações internacionais e regionais promovam a educação e medidas de sensibilização para disseminarem a valiosa contribuição da África para a humanidade. Nesse sentido o item 118 explicita a contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento político, econômico, social, cultural e espiritual das sociedades, especialmente onde aconteceu o fluxo da diáspora atlântica por conta do tráfico de pessoas escravizadas:

118. Insta as Nações Unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade; [...] (ONU, 2001)

O Programa de Ação elege a educação em direitos humanos como um dos meios para promoção do entendimento e conscientização das causas, consequências e males do racismo, preconceito e discriminação. Com efeito, sem conhecimento e educação não se desconstruirá as falsas teorias, ideologias e práticas baseadas em discriminação ou superioridade cultural, racial ou étnica. As antigas e as manifestações contemporâneas mais sutis de racismo, preconceito e discriminação devem ser combatidas por meio de uma educação que promova e prestigie a solidariedade, respeito, tolerância e a interculturalidade<sup>24</sup>, esta perpassada pelos intercâmbios culturais por meio da preservação e da promoção da diversidade cultural, sem negar a identidade e diferença. Nesse sentido, assim dispõe os itens 127 e 132 do documento em análise:

---

<sup>24</sup> O tema refere-se ao debate entre o relativismo e o universalismo cultural. Nessa seara dos direitos humanos o universal e o particular podem entrar em conflito e a solução requer um esforço para na diversidade das culturas salvaguardar a dignidade humana. É imperioso, portanto, construir uma cultura dos direitos que recorra à universalidade das garantias e ao respeito pelo diferente. Pensa-se que tanto o universalismo como o relativismo partem de universalizações e de exclusões; não partem de processos que permitam chegar ao conjunto de generalidades que todos possam compartilhar. A proposta da interculturalidade diferentemente propõe a inter-relação e não a superposição das culturas, admitindo um universalismo de contrastes, de entrecruzamento, de mesclas, como explica Joaquim Herrera Flores (2004, p. 377-378): Por isso, propomos um tipo de prática, nem universalista e nem multicultural, mas **intercultural**. Toda prática cultural é, em primeiro lugar, um sistema de *superposições entrelaçadas*, não meramente superpostas. Esses entrecruzamento no conduz até uma prática dos direitos, inserindo-os em seus contextos, vinculando-os aos espaços e às possibilidades de luta pela hegemonia e em estrita conexão com outras formas culturais, de vida, de ação etc. Em segundo lugar, induz-nos a uma prática social *nômade*, que não busque “pontos finais” ao acúmulo extenso e plural de interpretações e narrações, e que nos discipline na atitude de mobilidade intelectual absolutamente necessária, em uma época de institucionalização, regimentação e cooptação globais. E, por último, caminharíamos para uma prática social híbrida. Nada é hoje “puramente” uma só coisa. [...] Uma prática, pois, criadora e re-criadora de mundos, que esteja atenta às conexões entre as coisas e as formas de vida e que não nos prive de “outros ecos que habitem o jardim”.

127. Insta os Estados a intensificarem seus esforços no campo da educação, incluindo a educação em direitos humanos, a fim de promoverem o entendimento e a conscientização das causas, conseqüências e males do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e, também, recomenda aos Estados e incentiva as autoridades educacionais e o setor privado a desenvolverem materiais didáticos, em consulta com autoridades educacionais e o setor público, incluindo, livros didáticos e dicionários, visando ao combate daqueles fenômenos; neste contexto, exorta os Estados a darem a importância necessária à revisão e à correção dos livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos;

[...]

132. Recomenda aos Estados a introduzirem ou reforçarem a educação em direitos humanos, visando ao combate de preconceitos que levam à discriminação racial e a promoverem o entendimento, a tolerância e a amizade entre diferentes grupos raciais ou étnicos nas escolas e em instituições de ensino superior e a apoiarem os programas de educação formal e não-formal desenhados para promover o respeito pela diversidade cultural e pela auto-estima das vítimas; (ONU, 2001) (*Sic*)

A leitura atenta ou o mero folhear da Declaração e Plano de Ação de Durban (2001) conduz o leitor e pesquisador à conclusão da importância desempenhada pela III Conferência Mundial contra o Racismo, significação que se evidencia no conjunto de declarações e ações propostas “[...] às quais os Estados devem responder, na contribuição para um diálogo em torno de opressões comuns em um contexto internacional; no alargamento de nossa definição de racismo e de como, em sua complexidade, ele se intersecta com múltiplas formas de opressão” (BLACKWELL; NABER, 2002, p. 196). Nesse sentido, em oposição às críticas, calha transcrever a análise final de Lindgren Alves, ressaltando a contribuição da Conferência em elaborando novos conceitos e compromissos importantes, particularmente para o combate do racismo estrutural:

A verdade é que Durban foi a melhor conferência que se poderia realizar *sobre temas tão abrangentes, em condições tão adversas*, numa situação internacional que, em adição à *doxa* econômica neoliberal (para falar com Bourdieu) avessa a preocupações sociais, já se mostrava cada dia menos favorável ao multilateralismo e à diplomacia parlamentar. O simples fato de ela ter tido seus documentos finais adotados sem voto (a votação havida, é sempre bom lembrar, foi para rejeitar a reapresentação extemporânea de propostas superadas) representa, como já dito, um progresso com relação às conferências de 1978 e 1983. Muito mais do que isso, porém, os documentos de Durban trazem novos conceitos e compromissos importantes, particularmente para o combate ao racismo estrutural. Estes podem ser utilizados como guias à atuação dos Estados, internamente e em ações internacionais, ou como instrumento semi-jurídico para cobranças das sociedades aos governos. (ALVES, 2002, p. 219)

O tempo vem atestando o quanto a Conferência de Durban se tornou um baluarte na proteção e promoção dos direitos humanos, especialmente na luta contra os “racismos”,

haja vista a complexidade da pauta de discussões com a introdução de novas questões (reparação pelo tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, a questão do “holocausto” do povo palestino, o fundamentalismo religioso, assimetrias no desenvolvimento e renda, a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero etc.) quando da Conferência de Revisão de Durban contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que se realizou em Genebra, em 2009. A Conferência de Revisão fez perceber a necessidade de permanente debate sobre os direitos de igualdade e diferença centrados no indivíduo sujeito de direitos humanos.

Ao término do evento foi elaborado o Documento Final da Conferência de Revisão de Durban<sup>25</sup>, constando 143 tópicos, distribuídos em cinco seções, ratificando a proteção de afrodescendentes e ressaltando a necessidade da implementação de ações afirmativas, bem como a produção de dados desagregados e de indicadores para medir a desigualdade racial, da participação da sociedade civil e da cooperação internacional. Desse conjunto de tópicos, destaca-se para o objetivo deste trabalho os itens 7, 27, 62, 82, 108 e 109:

7. Reitera que a diversidade cultural é um valor estimado para o avanço e bem-estar da humanidade em geral e que deve ser valorizado, fruído, genuinamente aceito e adotado como um traço permanente, que enriquece as nossas sociedades;

[...]

27. Relembra da importância de um judiciário competente, independente e imparcial para determinar um procedimento justo e público em atos de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, de acordo com o direito internacional dos direitos humanos, para garantir remédios eficazes e uma reparação adequada às vítimas;

[...]

62. Recorda que a escravidão e o tráfico de escravos, incluindo o tráfico transatlântico de escravos, o apartheid, o colonialismo e o genocídio nunca devem ser esquecidos e, nesse sentido, damos as boas vindas às ações realizadas para honrar a memória das vítimas;

[...]

82. Afirma que a existência e a entidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias deve ser protegida e que as pessoas pertencentes a estas minorias devem ser tratadas igualmente e fruem de direitos humanos e liberdades fundamentais sem discriminação de qualquer tipo;

[...]

108. Estimula todos os Estados e organizações internacionais relevantes a iniciarem e desenvolverem programas culturais e educacionais que visam combater o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e melhorar o entendimento mútuo entre diversas culturas e civilizações;

[...]

109. Conclama os Estados a implantarem direitos culturais através da promoção do diálogo intercultural e interreligioso e cooperação em todos os níveis, especialmente nos níveis locais e de base; (ONU, 2009)

---

<sup>25</sup> Para maiores informações, consultar: [http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-assuntos-internacionais/documentofinal\\_conferenciadurban.pdf/view](http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-assuntos-internacionais/documentofinal_conferenciadurban.pdf/view)

Durban é um marco no enfrentamento do racismo contra os povos da diáspora africana, sua influência segue no tempo, seja com a definição de 2011 como o Ano Internacional das e dos Afrodescendentes<sup>26</sup>, ou atualmente no transcurso da Década Internacional para Afrodescendentes<sup>27</sup> (período de 2015 a 2024), proclamada pela ONU em 2013, por meio da Resolução nº 68/237, da Assembleia Geral. O evento que adotou o tema “Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento” procura reforçar a legislação contra a discriminação racial e promover o olhar positivo sobre a herança cultural da população afrodescendente, reconhecendo suas contribuições para o desenvolvimento das sociedades, e tem como programa, nas palavras do Alto Comissário para os Direitos Humanos da ONU Zeid Ra’ad Al Hussein:

O programa de atividades da Década convida os Estados a erradicar a pobreza e a exclusão e a permitir participação plena e igualitária da população afrodescendente nas vidas pública, política e econômica. Os Estados devem garantir igualdade no acesso à justiça e proteção igual da lei, eliminar a violência policial e a filtragem racial. Noções de superioridade racial ilegais e sem fundamento e incitação ao ódio ou violência racial e étnica deverão ser combatidos, e qualquer forma de estereótipo deve chegar ao fim. Pedimos aos Estados que tomem ações específicas para acabar com a discriminação contra mulheres e meninas afrodescendentes. Eles deverão também adotar medidas especiais, como ações afirmativas em educação e trabalho, para superar as desigualdades persistentes. (ONU, 2015, p. 3)

Como se pode observar do programa de atividades da Década, toda forma de racismo e discriminação racial se intensifica, motivada entre outras coisas, pela não distribuição e partilha equitativa das riquezas e bens sociais, gerando a segregação e a exclusão social. Por essa razão, finalizando este subtítulo do trabalho, é pertinente a pergunta: será que os tratados internacionais, documentos, declarações e planos de ação são suficientes para erradicar o racismo? A reflexão crítica permanece, mas uma resposta sensata se colhe mais uma vez do magistério de Lindgren Alves:

Nenhuma conferência resolve por ela mesma os problemas que se dispõe abordar. O máximo que pode fazer é sugerir caminhos para que possamos “salvar nossa circunstância”. Como ensina Ortega y Gasset, se não salvamos a ela, não salvamos a nós mesmos.

Conforme terá ficado aqui abundantemente demonstrado, as responsabilidades pelos problemas verificados em Durban são de diversos atores. A responsabilidade pela implementação da maioria das recomendações – como aquelas concernentes à “medidas afirmativas” que começaram a ser aplicadas no Brasil depois dessa Conferência – dependerá, por sua vez, como é o caso de qualquer documento emergente de encontro multilateral, da seriedade com que cada Estado encara as

---

<sup>26</sup> Para maiores informações, consultar: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/prizes-and-celebrations/international-year-for-people-of-african-descent/>

<sup>27</sup> Para maiores informações, consultar: <http://decada-afro-onu.org/>

decisões coletivas de que tenha participado (e, com exceção de Israel e dos Estados Unidos, todos foram partícipes). Dependerá também da capacidade de utilização desses documentos pela sociedade civil. Dependerá finalmente, em última e mais definitiva instância, de uma conscientização generalizada – hoje em dia praticamente impossível – de que, como diz a Declaração de Durban em artigo supracitado, somente com a criação de um futuro de condições mais equânimes, “baseado em nossa comum humanidade em toda sua diversidade”, a globalização poderá ter efeitos antidiscriminatórios. (ALVES, 2002, p. 219)

Abordadas as questões mais gerais sobre as normativas internacionais, programas e ações contra o racismo, preconceito e discriminação racial, mantido o foco na problemática dos afrodescendentes, no subcapítulo adiante se discorrerá a respeito da articulação da sociedade civil e da ação do Estado brasileiro, sob a inspiração de Durban, no reconhecimento de direitos de sua população negra e a implementação de políticas públicas que garantam a igualdade efetiva, eliminando as históricas formas de discriminação.

### **2.3 Afrodescendentes no Brasil – liberdade e igualdade**

Observando-se o mapa-múndi, focando-se a visualização nas costas dos continentes sul americano e africano, um montador de quebra-cabeças tende, a partir de seus contornos, acoplar os dois blocos continentais separados pelo Oceano Atlântico. Esse exercício perceptivo recorda os estudos escolares de geografia sobre a Teoria da Deriva Continental, do cientista alemão Alfred Wegener, que defende a existência de um bloco continental único, cuja fragmentação originou Gondwana, continente no qual África e Brasil estavam unidos há milhões de anos, tornando-os irmãos muito semelhantes, na acepção poética de Katia Mattoso:

A América do Sul e a África seriam os restos deslocados do imenso continente de Gondwanados historiadores da Terra? O que é certo, de qualquer maneira, é que esses dois embasamentos muito antigos e desigualmente cobertos por rochas sedimentares, soerguidos, dobrados, sulcados pelas falhas, são irmãos muito semelhantes. (MATTOSO, 2016, p. 39)

Se, na ancestralidade do planeta Terra, segundo a teoria científica de Wegener, Brasil e África estiveram unidos, uma aliança maior se formou milênios depois, por intermédio da cultura, desde o século XVI, com a migração compulsória dos povos africanos escravizados, dando origem no Brasil a uma das maiores populações de afrodescendentes do mundo, como historia Cotrim:

Os responsáveis pelo tráfico negreiro trouxeram para o Brasil cerca de 4 milhões de africanos durante mais de três séculos de escravidão. Devido, em grande parte, a essa migração compulsória, o Brasil tem atualmente uma das maiores populações de afrodescendentes do mundo. (COTRIM, 2012, p. 286)

O comércio escravista de africanos e afrodescendentes no Brasil perdura até final do século XIX quando se promulga a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, conhecida como Lei Áurea, que formalmente declara extinta a escravidão no Brasil.

Durante o período escravagista de aproximadamente 350 anos, cerca de 4 milhões de africanos das mais diversas etnias, tribos e clãs foram trazidos sequestrados para o Brasil destinado a constituir a mão de obra necessária à exploração extrativista dos recursos da floresta (pau-brasil) ou as atividades dos ciclos econômicos (cana de açúcar, mineração, pecuária, tabaco, algodão, café etc.) e trabalho doméstico servil.

Sudaneses, bantos, wolofs, mandingos, songhais, mossis, hauças, fulaskamites, guineanos, angolas, crioulos, minas, ardas, moçambiques etc. estavam entre as diferentes etnias traficadas para o Brasil, trazidas em levas cronologicamente organizada em quatro ciclos, e no Brasil misturadas e confundidas para evitar a concentração grande de pessoas negras que pudesse organizar resistências, como se pode inferir do texto de Katia Mattoso:

À chegada dos negros sudaneses e depois bantos, seguiu uma cronologia de quatro grandes ciclos: o primeiro, no século XVI, o ciclo da Guiné parte da África situada ao norte do Equador: negros wolofs, mandingos, songhais, mossis, hauças, fulaskamites chegam ao Brasil. Desde o início do século XVII o segundo ciclo, do Congo e de Angola, coincidiu com a “fome dos negros” geradas no Brasil pelas guerras luso-holandesas. Do Congo e de Angola chegaram em especial da África Equatorial e Central, considerados excelentes agricultores. De fato, a metrópole portuguesa sempre se ateve, nas capitânicas, à política de misturar as etnias para evitar uma concentração muito grande de negros da mesma origem. Observamos na guerra contra os holandeses pela reconquista de Pernambuco, regimentos formados por combatentes negros formados por diferentes etnias: minas, ardas, angolas, crioulos. (MATTOSO, 2016, p. 45)

Katia Mattoso, antes de comentar o terceiro e quarto ciclos, esclarece ademais que o encerramento de um ciclo não implicava a chegada de negros pertencentes aos grupos dos ciclos anteriores, supondo, ainda, a existência de certa preferência por determinadas etnias, como se confere:

Além disso, o fim de um ciclo não implicava o fim da chegada de negros pertencentes aos grupos dos ciclos precedentes; assim, os guineanos continuarão a ser desembarcados no Brasil e uma tradição, difícil de ser provada, afirma que, enquanto a Bahia preferia importar os sudaneses, Pernambuco preferia os bantos e o Rio de Janeiro, metade bantos e metade sudaneses. Notemos que os negros de

Moçambique continuariam também a ser desembarcados principalmente durante a ocupação holandesa.

O terceiro ciclo, ciclo do litoral de Mina, ainda se relacionava aos negros sudaneses e dominou todo o século XVIII. A partir de meados do século XVIII esse ciclo se desdobrou para dar lugar ao ciclo propriamente baiano, o ciclo da Baía de Benin com, além disso, todo tráfico ilícito que se desenvolveu com as proibições imposta pela Inglaterra após 1830. O século XIX brasileiro viu chegar negros de todos os lugares, com nítida predominância de Angola e Moçambique, então possessões portuguesas. (MATTOSO, 2016, p. 45)

Tão grande diversidade de etnias, tribos e clãs e o emprego do negro escravizado nas atividades produtivas mais expressivas da economia do Brasil destacam a contribuição africana para a formação da sociedade brasileira, tanto nos aspectos raciais, quanto na política, economia, cultura, arte e religiosidade etc., como se lê em Visentini *et. al*:

A historiografia destaca a contribuição africana para a formação da sociedade brasileira na cultura, arte e religiosidade, além dos aspectos raciais. Mas os africanos também trouxeram técnicas que impulsionaram a agricultura, a pecuária e o combate a enfermidades, pois os conhecimentos portugueses eram inadequados para o desenvolvimento do mundo tropical. A fundição de metais e a produção de utensílios, bem como a introdução de determinados padrões de comportamento político e de organização social, também foram contribuições africanas importantes. (VISENTINI *et al*, 2012, p. 189)

Reconhecer a importância do negro na formação da sociedade brasileira desconstrói as teorias justificadoras da escravização baseada na sua inferioridade em relação ao branco europeu. Com efeito, se na filosofia antiga se asseverava que “É claro, portanto, que há casos de pessoas livres escravas por natureza, e para estas últimas a escravidão é uma instituição conveniente e justa” (ARISTÓTELES, 1988, p. 20); se a Igreja Católica apoiava a escravidão e “Na justificativa, afirmava-se que os negros seriam batizados e a sua captura e escravidão serviriam para “salvar-lhes as almas” (CHIAVENTO, 2012, p. 77); se “As teorias raciais passaram a justificar a escravidão e a expansão imperialista europeia sobre África e Ásia nos século XIX, aliadas ainda a certa interpretação protestante da Bíblia, que via na maldição sobre a descendência de Cam, filho de Noé, a origem da escravidão negra” (BARRETO, 2010, p. 178), contudo no século XXI, nenhuma dessas falaciosas fundamentações se sustenta, pois a história crítica comprova que em certos aspectos os africanos tinham sobre os europeus muitas vantagens técnicas, conforme:

Na África Negra, ao contrário do que certa historiografia afirmava, não predominavam tribos primitivas, de cultura rudimentar. Vários povos, em diversas regiões, tinham culturas em certos aspectos mais evoluídas que as europeias. Os preconceitos e o racismo ideológico repetidos em quinhentos anos fazem essa afirmação parecer estranha.

No século XV, uma das vantagens dos africanos negros sobre os europeus era a superioridade técnica no trato dos metais. Naturalmente essa vantagem precisa ser analisada relacionando-se as características europeia e africana. É preciso observar o uso que se fez das técnicas de produção nas respectivas sociedades, resultando em benefício maior ou menor para cada povo. Nessa conjuntura os africanos levavam vantagem, porque viviam em sociedades baseadas na posse comunal da terra e praticavam intensamente o trabalho coletivo. Isso é fácil de entender: na Europa predominaram o feudalismo e os estados nacionais em guerra, empregavam-se os metais principalmente para fazer armas; na África, organizada em nações tribais e sociedade comunitária, eles eram usados mais para fabricar utensílios e objetos de arte. (CHIAVENATO, 2013, p. 79)

As equivocadas teorias científicas e eugênicas (Joseph Arthur de Gobineau, Cesare Lombroso, Ludwig Gumpllwicz, G. Bagehot, G. Ratzenhofer, H. Haeckel, George Vacher Lapouge, Francis Galton et al., exemplos europeus, e Raimundo Nina Rodrigues, no caso brasileiro) que admitiam que traços físicos específicos como estatura, cor da pele, dos olhos e do cabelo, formato da cabeça ou outras diferenças exclusivas fossem critérios para representar níveis diferentes de inteligência, de aptidão, comportamento e até moralidade, e que ainda são utilizadas na construção ideológica dos racismos supremacistas, neste século XXI são repudiadas pela ciência, uma vez que as pesquisas genéticas do Projeto Genoma Humano demonstraram a existência de uma única espécie humana, cuja ancestralidade é africana, consoante esclarece o professor de genética da Universidade de Ferrara Guido Barbujani:

A biodiversidade humana, a soma das diferenças congênitas entre todos nós, os membros da espécie humana, é produto principalmente desses fenômenos: mobilidade, fertilidade e uma acentuada tendência para a hibridação. Numa espécie tão mesclada, tão estratificada, não causa surpresa que estejam presentes hoje, por toda parte e com frequências diferentes, as mesmas variações gênicas, num espaço que vai desde o berço da humanidade, a África Ocidental, até a Sibéria, desde a Oceania até a Europa. Sabemos que percorrendo nossa genealogia descobriremos que nossos antepassados eram todos africanos; sabemos também que nossos genes determinam aspectos importantíssimos de nossa aparência e de nossas capacidades cognitivas. Ao contrário, não sabemos de modo algum se e em que medida as diferenças culturais entre populações podem depender de diferenças genéticas que, seja como for (entre sérvios e croatas, entre tutsis e hutus, entre flamengos e valões, para dar apenas três exemplos que não exigem explicação), são realmente muito pequenas. (BARBUJANI, 2007, p. 16)

Os interesses mercantilistas e capitalistas da Europa e da América, o Novo Mundo, aliados à pluralidade de teorias filosóficas, doutrinas religiosas, teorias científicas, políticas e econômicas promoveram a diáspora africana e a escravidão, porém, o povo negro e afrodescendente não deixou de lutar por seus direitos de liberdade e igualdade.

O longo processo de libertação dos escravos no Brasil é envolto em complexidades e contradições não possíveis de se analisar na dimensão deste trabalho. Em

breve abordagem cita-se a escolha do modelo etapista de libertação definido para conciliar inicialmente os interesses ingleses e a manutenção da monarquia, com posterior implantação de uma política de branqueamento racial pela imigração, concluindo-se pela libertação do “homem branco dos escravos”, escravos estes aliados politicamente e socialmente das negociações (CHIAVENATO, 2012, p. 214-215).

Assim, a emancipação gradual foi a fórmula unilateral adotada pelo Estado para acabar com a escravidão da forma menos onerosa possível para a oligarquia escravista latifundiária, “Primeiro porque eram indenizados. Segundo porque contariam ainda por décadas com o trabalho escravo. Também era o encaminhamento considerado mais seguro, tendo em vista uma questão central para a elite que teve de enfrentar o debate sobre a escravidão” (DOLHNIKOFF, 2017, p. 120).

O desenvolvimento do capitalismo industrial no início do século XIX transforma a Inglaterra na principal potência mundial, que precisava de mercados para consumir seus produtos. Seu interesse pela abolição da escravatura no Brasil era mais econômico que humanitário, pois a partir da metade do século XVIII o comércio do açúcar brasileiro começou a se recuperar e “[...] veremos então, já no século XIX, a Inglaterra tentar coibir o tráfico de escravos. Um dos motivos era prejudicar a produção açucareira no Brasil, na tentativa de eliminar a concorrência e manter seus preços e mercados” (CHIAVENATO, 2012, p. 61). Por outro lado, a escravidão impedia os negros de participar do mercado consumidor, pois não podiam receber salários e “[...] em tese, o dinheiro que se gastava para comprar escravos deixava de ser empregado na compra de produtos industrializados” (COTRIM, 2012, p. 491).

O fim do tráfico e erradicação da escravidão era tão importante para a Inglaterra, que esse país condicionou o reconhecimento da independência do Brasil à aceitação do término do comércio negreiro, mas como a medida contrariava os interesses da classe latifundiária que sustentava a monarquia se [...] sugeriu aos ingleses uma “abolição gradual”. O resultado da negociação para reconhecimento do Império e fim do tráfico é que determina a política inglesa na repressão, tornando-se mais dura até o auge do *Bill Aberdeen*” (CHIAVENATO, 2012, p. 37).

A repressão inglesa ao tráfico de escravos contou com a adesão informal do Brasil, porque ao país interessava, dentre outras razões, embranquecer sua população, assemelhando-a às potências europeias, raciocínio que se formula a partir de Chiavenato:

Informalmente, José Bonifácio “apoiou” a abusada repressão ao tráfico dos próximos anos. Além de alguns tratados que os britânicos conseguiram para perseguir e afundar navios negreiros, inclusive nos rios brasileiros, José Bonifácio, então ministro do Exterior, disse a Chamberlain que seria bom se os ingleses capturassem todos os navios negreiros, pois “não quero vê-los nunca mais, são a gangrena da nossa prosperidade. A população que queremos é branca”. (CHIAVENATO, 2012, p. 37)

Em 1826, Brasil e Inglaterra assinaram o tratado que reconhecia a independência, prevendo também seus termos a proibição do tráfico de escravos africanos para o Brasil e autorizava a Marinha britânica a capturar navios da bandeira brasileira em alto mar que fossem utilizados no tráfico e, apesar da oposição política ao tratado por fragilizar a soberania brasileira, ele entrou em vigor em 1830, mas custou a abdicação do D. Pedro I (DOLHNIKOFF, 2017, p. 110).

A pressão inglesa levou o Parlamento brasileiro, no Período da Regência, a regulamentar o tratado entre Inglaterra e Brasil promulgando a Lei Feijó, conhecida como a Lei de 7 de novembro de 1831<sup>28</sup>, sendo a primeira lei a proibir a importação de escravos no Brasil, além de declarar livres todos os escravos trazidos para terras brasileiras a partir daquela data e impor penas aos importadores dos mesmos escravos.

A Lei Feijó não alcançou efetividade, foi uma “lei para inglês ver”, pois o tráfico de escravos entre África e Brasil continuou sinalizando à elite política – deputados, senadores e ministros – ser possível sua manutenção, de modo a buscarem mecanismos para sua preservação. Assim, “Políticos defendiam a revogação da lei de 1831, diante de sua ineficácia. No Parlamento, cresciam as críticas à interferência inglesa em nome da defesa da soberania nacional. As autoridades fechavam os olhos ao tráfico ilegal” (DOLHNIKOFF, 2017, p. 112).

A omissão do Estado brasileiro no combate do tráfico negreiro forçou o Parlamento britânico a aprovar em 1845 a lei conhecida como *Bill Aberdeen*, que autorizava sua força naval a capturar navios negreiros não só em alto-mar, como constava no tratado de 1826, mas também aqueles ancorados em portos brasileiros. Assim, a partir das sanções inglesas o Brasil passa efetivamente a reprimir o tráfico por meio da Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850<sup>29</sup>, denominada como Lei Eusébio de Sousa, complementada pelo Decreto nº 731, de 5 de junho de 1854<sup>30</sup>, a nomeada Lei Nabuco de Araújo. Ambas as leis, ao viabilizarem efetivamente o fim do tráfico, harmonizaram as relações diplomáticas com a

---

<sup>28</sup> Conforme página: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html)

<sup>29</sup> Conforme página: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM581.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm)

<sup>30</sup> Conforme página: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-731-5-junho-1854-558301-publicacaooriginal-79449-pl.html>

Inglaterra, permitindo novas relações com o capitalismo inglês, mas também atenderam aos interesses da oligarquia latifundiária endividada, livrando-a da agiotagem, como descreve Chiavenato:

Os traficantes, enriquecidos com a alta dos preços, passaram a ser uma ameaça à oligarquia latifundiária endividada. Isso se resolveu legalmente: os escravistas sentiram-se “vítimas” e criaram leis que puniam os agiotas, livrando-se das dívidas. Assim o tráfico terminou de maneira cômoda para os “prejudicados”. A extinção do tráfico desestabilizou momentaneamente o mercado de trabalho, logo recomposto com o surgimento do tráfico interno. Os agiotas caloteados pelas suas “vítimas” se recuperariam traficando escravos pelo interior do Brasil – e às vezes pelo litoral. Uma das vantagens do fim do tráfico foi diminuir a remessa de dinheiro para o exterior. Por exemplo, o crescimento da produção dos engenhos só se conseguia aumentando o número de escravos. A compra de africanos dos traficantes estabelecidos no exterior correspondia à metade do capital necessário para a produção. Como os traficantes eram estrangeiros, o dinheiro saía do Brasil. A importação de escravos variava nos séculos XVIII e XIX entre 25% e 35% do valor global das exportações brasileiras. O fim do tráfico corrigiu essa situação. Sobrou dinheiro no país, houve euforia monetária, porém mal conduzida. O Império conheceu um período de expansão financeira. (CHIAVENATO, 2012, p. 190-191)

Entretanto, a repressão ao tráfico negreiro nada mudou para o negro escravizado no Brasil. A situação do negro até piorou, porque as medidas coercitivas dão início a um novo tipo de “[...] tráfico negreiro, um tráfico interno, que ficou conhecido como tráfico interprovincial. Com ele, houve deslocamento de grande população escrava do Norte para o Centro-Sul e a concentração nessa região de boa parte dos escravos do país” (DOLHNIKOFF, 2017, p. 115), o que retardou a abolição, além de desagregar mais ainda as relações familiares entre os escravizados, como expõe Chiavenato:

Para os negros pouco mudou: se antes eles vinham da África em infectos navios que podiam ser afundados pelos ingleses, agora marchavam pelos sertões, podendo ser dizimados por várias doenças. Morriam menos, porque eram mais valiosos. Mas persistiam velhos tumbeiros que navegavam do Norte para o Sul, transportando brutalmente essa massa humana.

O tráfico interno foi uma desgraça a mais para o escravo: auxiliou a separação da família, acelerou a decomposição das ligações que se refaziam lentamente no Brasil, depois da destribalização às vezes já ocorrida na África. A supressão do tráfico não modificou a estrutura do escravismo no Brasil. Mudou a fonte de abastecimento, estimulou-se o comércio interno e fizeram-se alguns “criatórios”. Além de triplicar os preços.

Com a expansão dos cafezais, São Paulo e Rio começaram a atrair os escravos das demais províncias, deixando muitas lavouras sem trabalhadores. Por isso, no Ceará, o movimento abolicionista foi anterior ao do Sul e naquela província “libertaram-se” os negros (que quase já não existiam) antes do resto do país. (CHIAVENATO, 2012, p. 191-192)

O tráfico interprovincial, já à época, como se percebe, revelava a contradição entre o Norte e Sul do Brasil, entre as províncias mais pobres e as mais ricas, fato que ainda

perdura e também é uma das causas de discriminação entre os próprios brasileiros, os nordestinos discriminados pelo Sul maravilha. Ademais, o tráfico interprovincial revela outra realidade cruel, acabou o tráfico internacional, mas a escravidão continuou e na política não havia uma decisão para acelerar o seu fim, permanecia a bandeira da emancipação gradual. Contudo, no final da década de 1860, os movimentos abolicionistas nacionais e internacionais cresciam e para dar uma resposta às denúncias e reivindicações, o Estado brasileiro promulgou, ao longo do período da campanha abolicionista, duas leis que emanciparam parcelas da população escrava do país: a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885) (COTRIM, 2012, p. 497).

A Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871<sup>31</sup>, denominada Lei do Ventre Livre, declarava de condição livre os filhos nascidos de mães escravas, previa a indenização aos proprietários pela perda que resultaria da liberdade dos filhos de suas escravas, podendo o patrão escravista escolher entre entregá-los ao governo quando completassem oito anos, em troca de uma quantia em dinheiro ou podia mantê-los nas fazendas até completarem 21 anos, condição em que o próprio liberto indenizaria o dono com o seu trabalho, pelo qual nada receberia. Eram livres juridicamente, mas na prática continuavam escravos até a idade de 21 anos (DOLHNIKOFF, 2017, p. 119).

A leitura da Lei do Ventre Livre (1871) sob um olhar atual desmascara seus propósitos, pois o que se interpreta de seu texto é muito mais uma preocupação com o proprietário escravista do que com o interesse do escravizado, com o qual não há identificação, pois não se vislumbra a oferta de nenhuma condição social e matéria para integrá-lo como cidadão, daí a pertinente crítica dos abolicionistas da época, como registra Dolhnikoff:

As críticas à Lei do Ventre Livre tomaram forma no repúdio à existência de escravos e à indenização dos proprietários. Por duas razões. Primeiro porque os abolicionistas não reconheciam a legitimidade da escravidão, de modo que consideravam inaceitável que o Estado indenizasse proprietários. Em segundo lugar, argumentavam que, ao prever uma indenização pela qual o liberto passava 21 anos na condição de escravo, a lei permitia que futuros cidadãos fossem criados na escravidão. Como poderiam se integrar como homens livres aos 21 anos se conheciam apenas a vida como escravos? A crítica era também ao gradualismo. Conforme crescia o repúdio à escravidão, repugnava também aos abolicionistas o seu fim gradual, que era visto por eles como mera postergação. Se a escravidão era ilegítima, não se justificava outra forma de abolição que não a imediata. Por fim, insistiam que o governo não assumira a tarefa de oferecer condições sociais e materiais para integrar os escravos que conquistavam a liberdade. (DOLHNIKOFF, 2017, p. 125-126)

---

<sup>31</sup> Conforme página: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm)

Ainda, no fortalecimento da opção gradualista da emancipação dos negros escravizados, o Parlamento imperial aprovou a Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885<sup>32</sup>, conhecida por Lei dos Sexagenários, que declarava livre todos os escravos que atingissem 60 anos de idade, porém facultava ao proprietário a opção pela indenização ou manter o escravo sob tutela, que deveria trabalhar mais três anos para compensar seus custos. Ora, considerando as condições de trabalho a que estava exposto o escravo e expectativa de vida no Brasil do século XIX é de se concluir que pequeno número atingiria os 60 anos, portanto, a lei em comento beneficiava mais os donos de escravos, que ficariam livres de sustentá-los. Em síntese, as medidas gradualistas de emancipação do escravo atendiam preponderantemente o interesse da oligarquia escravista, como bem analisa Cotrim:

Essas leis, que não puseram fim à escravidão, permitiram aos senhores de escravos ganhar tempo e adiar ao máximo a abolição definitiva. Desse modo, segundo os proprietários, eles poderiam recuperar o capital investido. Essas leis emancipatórias também tornaram a Justiça uma nova arena de luta pela liberdade e impulsionaram a campanha abolicionista. Pela primeira vez na história do Brasil ocorreram manifestações políticas e populares à causa da abolição. (COTRIM, 2012, p. 498)

Finalizada a Guerra do Paraguai (1864-1870) a política etapista de emancipação dos negros escravizados já não se sustentava, pois apareceu um movimento sistematizado de militares e sociedade para a libertação dos escravos, o que se constituiu no prenúncio do fim. Com efeito, “Embora fosse uma exigência de agilização da economia, o abolicionismo também refletiu a nova mentalidade, com os oficiais vitoriosos debatendo a liberdade dos homens nos seus clubes, jornais e manifestações populares” (CHIAVENATO, 2012, p. 211).

Outras razões que pesaram sobre o debate público pela abolição total da escravatura foram os fatos da substituição da mão de obra escrava pelo imigrante europeu para trabalhar na cafeicultura, bem como a crescente tensão provocada pelas revoltas escravas. Dessa forma o governo decidiu encampar a proposta da abolição imediata sem indenização aos proprietários (DOLHNIKOFF, 2017, p. 128), extinguindo a escravidão no Brasil por meio da Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, cognominada de Lei Áurea, cujo texto composto de “Algumas palavras lacônicas, impessoais e indiferentes foram suficientes para colocar um fim na instituição que durou mais de três séculos” (MATTOSO, 2016, p. 258), conforme sua redação em grafia atualizada:

Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.  
Declara extinta a escravidão no Brasil.

---

<sup>32</sup> Conforme página: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66550>

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém.

O secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas e interino dos Negócios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de sua Majestade o Imperador, o faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1888, 67º da Independência e do Império.

Princesa Imperial Regente.

Rodrigo Augusto da Silva

Carta de lei, pela qual Vossa Alteza Imperial manda executar o Decreto da Assembleia Geral, que houve por bem sancionar, declarando extinta a escravidão no Brasil, como nela se declara.

Para Vossa Alteza Imperial ver.

Chancelaria-mor do Império.- Antonio Ferreira Vianna.

Transitou em 13 de Maio de 1888. - José Júlio de Albuquerque (BRASIL, 1888)

O que significava declarar extinta a escravidão no Brasil? Que recurso hermenêutico seria adequado para historicamente se interpretar, entender e aplicar os dois lacônicos artigos da Lei Áurea (1888) que resolveu aproximadamente 350 anos de escravização de seres humanos? *In claris cessat interpretatio*? Seguramente não, pois como adverte Carlos Maximiliano (2011, p. 30) “A verificação da clareza, portanto, ao invés de dispensar a exegese, implica-a, pressupõe o uso preliminar da mesma”.

Permanecendo na pergunta, o caso seria então de se descobrir a *mens legis* ou *mens legislatoris* para, mediante uma interpretação teleológica, que “[...] faz da norma um meio para atingir um fim, sendo que o meio será valorado pela sua aptidão par atingir o fim do modo mais efetivo possível dentro das circunstâncias dadas” (MAGALHÃES FILHO, 2009, p. 47)? Ou a melhor interpretação seria a sociológica que “[...] procura conferir aplicabilidade à norma em relação aos fatos sociais por ela previstos, ou seja, prefere-se a interpretação que propicie mais eficácia para a norma” (MAGALHÃES FILHO, 2009, p. 50)?

Não se demanda grande esforço intelectual e pesquisa histórica para se perceber que à Lei Áurea (Lei nº 3.353/1888) foi dada, quanto aos seus efeitos, unicamente uma interpretação restritiva, pois a liberdade aos africanos e afro-brasileiros escravizados não lhes assegurou nenhum direito ou garantia que hoje se conhece como fundamentais, de forma que essa considerável parcela da população brasileira ficou sem perspectiva de acesso ao trabalho assalariado, à educação, à saúde, à moradia, à terra produtiva, o mínimo existencial que lhes permitisse iniciar uma vida livre digna.

O que se verifica, é que desde o início das diversas situações do moroso e fragmentado processo de extinção da escravização mediada por leis – proibição do tráfico, ventre livre e sexagenário -, também após a abolição, em 13 de maio de 1888, os africanos e afro-brasileiros escravizados, embora formalmente livres, permaneceram desprovidos de cidadania de fato e sua situação social de exclusão e segregação se protrai até a atualidade, como atesta Cotrim:

Apesar da conquista, a situação social dos negros após a abolição continuou extremamente difícil. Poucos possuíam bens ou dinheiro para trabalhar por conta própria ou condições de obter um emprego melhor. Assim, sem receber qualquer ajuda do governo, boa parte dos negros continuaram nas fazendas onde haviam trabalhado até então como escravos, e não passaram a ser tratados como cidadãos livres.

Mais de um século depois da abolição da escravatura no Brasil, ainda pesa sobre os negros e seus descendentes a herança de mais de trezentos anos de escravidão. Estatísticas recentes mostram que, apesar das conquistas, são eles os mais atingidos pelo problema da miséria, da fome e da falta de moradia e pelas dificuldades de acesso a educação e saúde. Também recebem, em média, salários mais baixos. Além de todos esses obstáculos, ainda têm de enfrentar a discriminação e o preconceito racial (que ainda existe), o que tem levado as comunidades negras a uma série de movimentos reivindicatórios. (COTRIM, 2012, p. 498)

O racismo, o preconceito e a discriminação perduram na sociedade brasileira mesmo após a promulgação da lei geral de libertação dos escravos, porque as relações sociais e políticas entre brancos e negros foram balizadas por um processo de exclusão em que se evidenciam as seguintes características: a não adoção de legislação de segregação étnico-racial (diferente dos EUA e da África do Sul). Portanto, não tendo ocorrido a definição legal da pertença racial; a não adoção pelo Estado de uma política pública específica de integração dos negros recém-libertos à sociedade envolvente, o que fortaleceu as bases do histórico processo de desigualdades sociais entre brancos e negros que perdura até os dias atuais; e o incentivo à imigração europeia branca, de acordo com a política de branqueamento da população, em consonância com as políticas racistas eugenistas desenvolvidas na Europa do século XIX (RIBEIRO, 2014, p. 67).

Como se observa, não existiu por parte do Estado brasileiro uma preocupação com a questão do racismo, preconceito e discriminação. Assim, “No Brasil, as consequências perversas do descaso estatal para com os negros não foram sentidas apenas por seus descendentes diretos, mas se perpetuaram nas gerações futuras, ocasionando o chamado efeito transgeracional da injustiça de origem” (KAUFMANN, 2011, p. 109). Com efeito, a questão do racismo só incipientemente ingressa na agenda nacional com a Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951, a denominada Lei Afonso Arinos, que incluiu entre as contravenções penais a prática

de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor e posteriormente quando o Brasil já tendo assinado, em 7 de março de 1966, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), positiva juridicamente na Constituição de 1967 (e Emenda Constitucional nº1, de 1969) a ilicitude do preconceito de raça, estatuidando em seu art. 150, § 1º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela lei” (BRASIL, 1967).

Inobstante o arcabouço constitucional de 1967, a questão do racismo, preconceito e discriminação, assim como a situação do negro, somente adquirem maior visibilidade com a Constituição brasileira de 1988, tendo os constituintes elevado aquelas práticas a crime inafiançável e imprescritível, e protegido as relações de trabalho e as manifestações culturais afro-brasileiras, como explana Daniel Sarmento:

O constituinte, por outro lado, não se cegou diante da problemática da intolerância racial. Pelo contrário, estabeleceu que o “racismo é crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, na forma da lei (art. 5º, inciso XLII) e proibiu a “diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de cor” (art. 7º, inciso XXX). Além disso, ele revelou preocupação com o direito à identidade cultural dos negros, ao prescrever o dever do Estado de proteger as manifestações das culturas afro-brasileiras (art. 216, §2º), o que se mostra em plena consonância com o modelo social pluralista adotado pela Constituição (Preâmbulo e art. 1º, V, CF). (SARMENTO, 2006, p. 142)

Na esfera penal, a regulamentação dos preceitos constitucionais insertos no Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, art. 5º, inciso XLI: “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;” (BRASIL, 1988) e no inciso XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988) efetivou-se por meio da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que definiu os crimes resultantes de preconceitos de raça ou cor. Esta lei conhecida por Lei Caó, em homenagem ao político, jornalista e advogado militante da causa do povo negro Carlos Alberto Caó Oliveira dos Santos, foi alterada 18 anos depois por intermédio da Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, que incluiu a injúria baseada em discriminação racial, estendendo a punição também para o preconceito de etnia, religião ou procedência nacional. Dessa forma, como se observa, “somente com a Constituição de 1988, 100 anos após a abolição da escravatura, o racismo foi elevado a crime, inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão, nos termos do art. 5º, XLII” (PIOVESAN, 2006, p.183).

Interessante observar na dialética dos direitos civis e políticos e direitos sociais, econômicos e culturais a tentativa sempre rediviva do Estado brasileiro em resolver os problemas sociais via legislação penal. Porém, não se altera determinada situação social só com o instrumental legal, pois “Mesmo os pensadores liberais reconhecem que, sem condições básicas de vida, a liberdade é uma fórmula vazia” (SARMENTO, 2006, p. 146). Com efeito, são necessárias políticas públicas inclusivas e no caso do povo negro afrodescendente há especificidades históricas que exigem soluções adequadas para concretizar os direitos de liberdade e igualdade, como comenta Flávia Piovesan:

Se o combate à discriminação é medida emergencial à implementação do direito à igualdade, todavia, por si só, é medida insuficiente. Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e a inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais.

Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e intolerância à diferença e diversidade. Assim, a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação. (PIOVESAN, 2006, p. 183).

Superando-se à dicotomia Estado liberal *versus* Estado social, no moderno Estado democrático de direito, liberdade e igualdade são valores complementares e coordenados, duas faces da mesma moeda que cooperam para a consolidação da democracia. Nessa lógica, lembra Daniel Sarmiento (2006, p. 146) que a liberdade não é só a ausência de constrangimentos externos à ação do agente, mas também a possibilidade real de agir, de fazer escolhas e de viver de acordo com elas, enquanto a igualdade não é a homogeneização forçada, pois ela implica no reconhecimento de que todos têm a igual liberdade de ser diferentes e de viver de acordo com essas diferenças. Assim, liberdade não é um conceito meramente formal, impõe-se como exigência para uma igualdade real, ou seja, no Brasil, a afirmação concreta dos direitos dos afrodescendentes precisa transcender a isonomia meramente formal, visando a “[...] inclusão efetiva dos negros na sociedade, em igualdade real de condições com os brancos. Mas esta inclusão não pode ignorar o seu direito à diferença que envolve a necessidade de respeito e valorização da sua identidade étnico-cultural” (SARMENTO, 2006, p. 147).

É sob a perspectiva não antagonista de liberdade e igualdade, mas da cooperação desses dois valores, que os afrodescendentes no Brasil lutam exigindo do Estado brasileiro,

em lugar do absenteísmo secular, a formulação de políticas públicas dirigidas a esse amplo contingente populacional. Nesse diapasão é importante registrar que, embora, “A conferência de Durban refletiu positivamente na política nacional. O governo brasileiro desencadeou uma série de iniciativas e estratégias compreendidas como ações afirmativas” (Ribeiro, 2014, p. 191), muito da orientação para a realização das políticas públicas de igualdade racial pelo Estado brasileiro, se efetivam mediante a contínua expressão de luta e organização do Movimento Negro<sup>33</sup> e organização das mulheres negras que denunciam o racismo e o machismo, vindo propor políticas de igualdade racial que pressionam o Estado, no objetivo de garantia de direitos e justiça social, a partir das necessidades da população negra (RIBEIRO, 2014, p.208).

O panorama social marcado pelo protagonismo do Movimento Negro, pela redemocratização do Brasil a partir da Constituição de 1988 e pelas influências da Conferência de Durban (2001) instiga o Estado brasileiro a implementar, no âmbito administrativo e legislativo, importantes medidas de políticas públicas de enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação, citando-se por exemplo, em nível da administração pública federal, a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988<sup>34</sup>, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR)<sup>35</sup>, da Secretaria de Direitos Humanos (SDH)<sup>36</sup> e da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM)<sup>37</sup>, gozando as três últimas estruturas burocráticas do *status* autônomo de ministério, mas que foram aglutinadas e incorporadas, no governo pós “impeachment” da presidenta Dilma em 2016, no Ministério dos Direitos Humanos, criado por meio da Lei nº 13.502 de 1º de novembro de 2017<sup>38</sup>.

Na esfera normativa, a necessária implantação de políticas públicas de direitos humanos, que exigia o abandono do “[...] paradigma antigo de que as normas de direitos humanos eram normas programáticas, sujeitas à reserva do possível e ao desenvolvimento progressivo ou ainda o paradigma de tratar os direitos humanos como consequência dos projetos governamentais gerais” (RAMOS, 2014, p. 416), resultou na elaboração de normas com caráter mais promocional que repressivas, destacando-se, para a população afrodescendente, o lançamento de projetos de ação por meio do Programa Nacional de

---

<sup>33</sup> Teatro Experimental do Negro, Movimento Unificado contra a Discriminação, Centro de Estudos e Arte Negra (CECAN), a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), a União de Negros pela Igualdade, o Movimento Negro Unificado, a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, o Instituto da Mulher Negra – GELEDÉS, os movimentos musicais Olodum, Ilê Aiyê etc.

<sup>34</sup> Conforme: <http://www.palmares.gov.br>

<sup>35</sup> Conforme: <http://www.seppir.gov.br>

<sup>36</sup> Conforme: <http://www.sdh.gov.br>

<sup>37</sup> Conforme: <http://www.spm.gov.br>

<sup>38</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13502.htm)

Direitos Humanos 1 (PNDH1) (Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996<sup>39</sup>), do Programa Nacional de Direitos Humanos 2 (PNDH2) (Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002<sup>40</sup>) e do Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH3) (Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009<sup>41</sup>), destacando-se, com relação ao PNDH3, pela ênfase deste trabalho, o Eixo Orientador V. Educação e Cultura em Direitos Humanos, cujas diretrizes são assim sintetizadas por André de Carvalho:

18. Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em direitos humanos para fortalecer cultura de direitos.
19. Fortalecimento dos princípios de democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras.
20. Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos direitos humanos.
21. Promoção da educação em direitos humanos no serviço público.
22. Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em direitos humanos. (RAMOS, 2014, p. 422)

Na esteira dos programas de direitos humanos, no que concerne aos afrodescendentes, evidencia-se a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira; a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) ampliando o ingresso de estudantes de baixa renda no ensino superior privado<sup>42</sup>; o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR) (Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009<sup>43</sup>) e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece as cotas raciais e sociais para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio<sup>44</sup>.

Dentre esse conjunto normativo, visando discriminar para igualar (*discrimination between*) assume especial relevo o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 julho de 2010)<sup>45</sup> destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Ainda, no rol das medidas de enfrentamento ao racismo, discriminação e preconceito assume significância especial, no contexto da valorização da história e cultura

<sup>39</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/anexo/and1904-96.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/anexo/and1904-96.pdf)

<sup>40</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4229impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229impressao.htm)

<sup>41</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm)

<sup>42</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)

<sup>43</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm)

<sup>44</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)

<sup>45</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)

afrodescendente, a reconstrução imagética dos heróis identificadores das lutas afirmativa do povo negro. Trata-se de resgatar os exemplos humanos que constituem os paradigmas identitários e fortalecem a consciência do “ser negro”, pois “[...] a despeito de sua condição econômica, social e intelectual, o negro quase sempre vive um processo de destruição do seu lugar ou de suas conquistas, porque o olhar do branco e o ideal de brancura não reconhecem como legítimas suas possibilidades e conquistas” (NOGUEIRA, 2017, p. 125). Heróis simbolizam vitórias e resistências e “É por isso que os símbolos costumam ser sugestivos: eles unem o sensível e o inteligível, o imaginário e o pensamento” (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 551) e nessa perspectiva é que se valoriza Zumbi dos Palmares<sup>46</sup>, Tereza de Benguela<sup>47</sup>, Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar)<sup>48</sup>, o Dia da Consciência Negra e o Dia da Mulher Negra, referências que representam o poder simbólico da luta por liberdade e igualdade e que como símbolo pressupõe o reconhecimento, como explica Pierre Bourdieu:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver o fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 2007, p. 14)

O reconhecimento social e político distingue Zumbi dos Palmares (Francisco) que mediante a Lei nº 9.315, de 20 de novembro de 1996<sup>49</sup> passa oficialmente a ser considerado herói nacional por sua luta e resistência contra a escravização no Quilombo dos Palmares. Na ocasião da comemoração ao tricentenário de morte de "Zumbi dos Palmares" (Francisco), a lei em comento ordena que se inscreva seu nome no Livro dos Heróis da Pátria que se

<sup>46</sup> Zumbi dos Palmares nasceu em 1655, no estado de Alagoas. Ícone da resistência negra à escravidão, liderou o Quilombo dos Palmares, comunidade livre formada por escravos fugitivos das fazendas no Brasil Colonial. Localizado na região da Serra da Barriga, atualmente integra o município alagoano de União dos Palmares. Para maiores informações, consultar: <http://www.palmares.gov.br/personalidades-negras>

<sup>47</sup> “Rainha Tereza”, como ficou conhecida em seu tempo, viveu na década de XVIII no Vale do Guaporé, no Mato Grosso. Ela liderou o Quilombo de Quariterê após a morte de seu companheiro, José Piolho, morto por soldados. Segundo documentos da época, o lugar abrigava mais de 100 pessoas, com aproximadamente 79 negros e 30 índios. O quilombo resistiu da década de 1730 ao final do século. Tereza foi morta após ser capturada por soldados em 1770 – alguns dizem que a causa foi suicídio; outros, execução ou doença. Para maiores informações, consultar: <https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroina-negra/>

<sup>48</sup> Francisco José do Nascimento, também conhecido como Dragão do Mar, nasceu em 15 de abril de 1839 em Fortaleza. Líder jangadeiro, Prático Mor e abolicionista, participou ativamente do Movimento Abolicionista Cearense, organização do estado pioneiro na abolição da escravidão. Entre suas principais ações, esteve o impedimento do comércio de escravizados nas praias do Ceará e a recusa ao transporte de navios negreiros que conduziam escravizados do Nordeste ao Sul do país. Para maiores informações, consultar: <http://www.palmares.gov.br/archives/32589>

<sup>49</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9315.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9315.htm)

encontra no Panteão da Liberdade e da Democracia Tancredo Neves, em Brasília. Semelhante distinção é assegurada por intermédio da Lei nº 13.468, de 18 de julho de 2017<sup>50</sup>, ao líder abolicionista Francisco José do Nascimento (1839-1914), conhecido por Dragão do Mar e considerado o maior herói a favor da libertação dos escravos no Ceará.

Outros marcos emblemáticos notáveis para conscientização e reflexão sobre a importância do povo africano na formação da cultura nacional são o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado anualmente no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares, conforme a Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011<sup>51</sup> e o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, a ser comemorado, anualmente, em 25 de julho, consoante institui a Lei nº 12.987, de 2 de junho de 2014<sup>52</sup>.

Ao final deste primeiro capítulo, em que se procura destacar a prioridade que se reveste a valorização por intermédio do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e sua importância na formação da sociedade brasileira, pode-se considerar como síntese o peso que representa os tratados e convenções internacionais de direitos humanos influenciando a legislação nacional a positivar direitos e garantias fundamentais, formando um leque protetor constituído por um bloco de constitucionalidade e convencionalidade, que dá suporte jurídico, político, ético e ideológico para a luta visando erradicar o racismo, a discriminação e o preconceito em desfavor da população afrodescendente no Brasil. Como exemplo desse ementário normativo, cita-se a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Declaração e Programa de Ação de Durban (2001), a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 12.288, de 20 julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial), diplomas internacionais e nacionais dos quais se extrairão a fundamentação para se discorrer sobre a necessidade impositiva da inclusão do tema da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas diretrizes curriculares nacionais em todos os níveis escolares, inclusive com relação às Instituições de Ensino Superior, em especial nos Cursos de Direito, tarefa a ser cumprida no capítulo, adiante apresentado.

---

<sup>50</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13468.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13468.htm)

<sup>51</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12519.htm)

<sup>52</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12987.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12987.htm)

### 3. CONHECER E RECONHECER A HISTÓRIA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA NEGRA

Os registros históricos são pródigos em relatar o nascimento e extinção de muitos povos, bem como a saga de tantos outros, que se mantêm resistentes a todas as formas de perseguição, genocídio e etnocídio, ou de alguns, que mesmo após seu desaparecimento, ainda, vertem suas influências na contemporaneidade.

Os fatores de ocaso e permanência das civilizações são diversos, a exemplo de catástrofes naturais, guerras, decadência do modo de produção, no primeiro caso, ou da resistência cultural, na segunda situação. A manutenção da cultura como identidade de um povo é, com efeito, um forte elemento da tessitura social desde os primitivos agrupamentos humanos à sociedade complexa da atualidade. Nesse sentido, conhecer sua história e cultura é pressuposto político para a afirmação existencial de um povo. Mas o que se deve entender como cultura e história fazendo parte da identidade de um povo e base da resistência, conquistas e afirmação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais em um estado democrático de direito?

Os grupos sociais humanos, no espaço e no tempo, criaram e desenvolveram um conjunto peculiar de modos de vida que transmitiram às gerações futuras, e que em reunião caracterizam a sua identidade como povo singular, formam a cultura, aqui expresso no seu conceito sociológico.

Fruto das relações dos grupos humanos com o meio em que vivem e se desenvolvem, a cultura abrange múltiplos conhecimentos, linguagens, crenças, costumes, normas de controle social, expressão artística, modos e técnicas de sobrevivência e a própria constituição da humanidade, na perspectiva de que a natureza humana tem na sua essência a cultura, ou seja, “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 2004, p. 285). Nesse diapasão explica-se com Marilena Chaui o processo de formação da cultura, em que os seres humanos produzem materialmente sua existência e dão sentido a essa produção material:

Para vários filósofos e historiadores, a cultura surge quando os homens produzem as primeiras transformações na natureza pela ação do *trabalho*. Com o trabalho, os seres humanos produzem objetos inexistentes na natureza (casa, utensílios, instrumentos), organizam-se socialmente para realizá-lo, dividindo as tarefas entre homens e mulheres, adultos e crianças. Para aumentar os recursos produzidos,

instituem a família e as relações de parentesco, as aldeias e vilas. Para protegê-las, inventam as armas e a guerra. Para conseguir sempre condições favoráveis para o trabalho e para a melhoria do que produzem, invocam e adoram forças divinas, instituindo a religião. Os vários agrupamentos humanos, nascidos do trabalho e dos sistemas de parentesco, trocam entre si produtos de seus trabalhos, inventando o comércio. As desigualdades surgem quando uma parte da comunidade toma para si, como propriedade privada, terras, animais, águas: começa a divisão social de onde surgirão as classes sociais e os conflitos e, destes, a instituição do poder. (CHAUL, 2003, p. 247)

A partir dessas afirmações iniciais, pode-se pensar a cultura como um sistema de respostas de uma específica sociedade humana aos desafios enfrentados ao longo de sua história para sua organização e manutenção, criando, portanto, conceitos, regras, padrões, símbolos e significados que garantem a existência do grupo. Desse entendimento considera-se, portanto, que “[...] todas as sociedades humanas, das mais antigas até as da atualidade, possuem e produzem cultura, e cada cultura tem seus valores, seus padrões e suas verdades” (COTRIM, 2012, p. 26).

Logo, dada a diversidade e complexidade das sociedades humanas não existe uma só cultura, mas uma pluralidade distinta, do continente à província, do além-mar ao “rio que corre pela minha aldeia”, merecendo todas serem respeitadas.

Nos diferentes aspectos do falar sobre a cultura, uma observação deve ser considerada, para que não se reduza a sua compreensão ao sentido objetivo de que é apenas tudo aquilo do mundo humano que se diferencie da natureza. Esse alerta é dado por Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão, abordando uma questão fundamental sobre a cultura que é a questão antropológica do sentido, ou seja, do fato de que os seres humanos têm de interpretar o mundo e a si mesmos para poderem viver. Tal discussão é pertinente para se compreender a categoria da identidade cultural, afirmadora da luta por direitos de liberdade e igualdade, que se prende ao sentido de mundo de certa coletividade, conforme:

Nun de seus discursos, Johannes Rau certa vez expressou o ponto em questão com esta bela metáfora: cultura não é a nata que vai em cima do bolo, mas o fermento que vai na massa. Isso quer dizer duas coisas: a cultura não é todo o mundo humano em termos de história e sociedade – isso seria o bolo –, mas apenas um ingrediente, sem o qual não haveria bolo nem se poderia comê-lo. Em segundo lugar, isso expressa que cultura não é um mero adendo, como Marx ainda a entendeu ao falar, nos termos da crítica ideológica e de modo totalmente desdenhoso, de “formação nebulosa no cérebro”, mas constitui algo essencial, sem o qual a práxis vital humana nem mesmo pode suceder.

A cultura é a resposta que os seres humanos atuantes e sofredores dão a si próprios ao lidarem com a natureza, com o seu próprio mundo social e consigo mesmos e com os outros seres humanos, quando perguntam pelo sentido de suas vidas e querem organizá-la de um modo que faça sentido (portanto, quando eles – nas palavras de Êsquilo – querem “de fato lançar para dentro do nada a preocupação, a carga terrível). Essa questão do sentido inevitavelmente se coloca, porque toda ação e

omissão humanas não resultam unicamente da natureza, mas devem ser determinadas pelo sentido quando puderem ser levadas a cabo. (Aliás, isso vale também para o sofrimento, caso se queira suportá-lo e não permitir que leve à aniquilação da vida). A cultura é, portanto, a quinta-essência das ações de formação de sentido que os seres humanos têm de levar a cabo para poderem viver. (RÜSEN, 2014, p. 195/196) (*Sic*)

Nesse sentido, a cultura é a centralidade da constituição do conceito de identidade de um povo, na caracterização de uma etnia, posto que, a identidade é construída a partir da cultura em que se vive, ou seja, a “Identidade é o resultado de um procedimento mental e constitui o núcleo de toda cultura. Identidade é a maneira como as pessoas se referem a si mesmas e, assim, definem a cultura em oposição à natureza” (RÜSEN, 2014, p. 23). Portanto, a identidade expressa a diferença, a peculiaridade e a individualidade, porém, não excluindo a diversidade, ligando o individual ao social, suturando-os em uma estrutura unificada de povo, como expõe o sociólogo Hall:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. (HALL, 2015, p. 11)

Pode-se então afirmar que a cultura ao formar símbolos e representações do mundo, conservando-os nas histórias e memórias que conectam o tempo presente com o passado em direção ao futuro, constrói e atualiza sentidos que influenciam e organizam as ações e concepções individuais e coletivas, com que os integrantes podem se identificar, ou seja, molda o que se denomina de identidade cultural.

Mas, como se percebe, no mundo não há uma cultura única ou hegemônica, uma cultura inferior e outra superior, pois, é própria da cultura a diversidade, a sua manifestação em múltiplas dimensões, ou seja, não se pode falar de uma cultura estática ou a-histórica, já que ela é a expressão das relações sociais dos seres humanos entre si e com a natureza que ocorrem no espaço e variam no tempo, portanto, histórica, já que fruto da ação humana.

Nesse contexto da multiplicidade de identidades culturais há, portanto, que se (re) discutir sempre a questão do universalismo, relativismo e pluralismo cultural para não se deixar cair na teia do niilismo, posto que a diferença não pode se negada, mas não pode ser transformada na bandeira radical da anulação da alteridade, mas sim afirmadora de polos de

diálogo para a construção da “humanidade”, portanto, inclusiva e não exclusiva da identidade, como adverte Bauman:

Finalmente, uma advertência: “O perigo não está nos compromissos com a comunidade e a diferença, mas em sua natureza exclusiva”. Não há vínculo necessário entre a preferência por certos valores e a negação de outros. Nem inclusão nem exclusão; nem abertura nem fechamento; nem a disposição de aprender nem o estímulo de ensinar; nem disposição de ouvir nem o impulso de mandar; nem a curiosidade solidária nem a postura de negligência hostil em relação às maneiras de ser humano diferentes de sua própria – nada disso é obra da inevitabilidade histórica ou de atitudes enraizadas na natureza humana. Nenhuma dessas alternativas tem maior probabilidade de se realizar que qualquer outra – e em cada caso a passagem do possível ao real é medida pela sociedade politicamente organizada, ou seja, pelo fórum de pessoas pensantes e falantes. (BAUMAN, 2012, p. 81)

Nesta fase de abordagem mais geral sobre a cultura, a pretensão é salientar que falar de identidade cultural significa reconhecer a existência do diferente, com necessidades específicas de direitos a serem atendidos, com a finalidade, dentro de uma sociedade plural, tornar possível uma justa igualdade na partilha dos bens sociais. O reconhecimento do outro se torna um imperativo para a viabilização do diálogo social, cujo desafio é construir o respeito entre os diferentes, ideia que se observa mais uma vez em citação de Bauman:

Por mais de um século, as culturas foram definidas basicamente como tecnologias de discriminação e distinção, fábricas de diferenças e oposições. Mas o diálogo e a negociação também são fenômenos culturais – e como tal ganham, em nossa era de pluralidade, uma importância crescente, talvez decisiva. A construção pragmática a que se dá o nome de “humanidade” é também um projeto cultural, um empreendimento que não está fora do alcance da capacidade cultural humana. Pode-se encontrar ampla confirmação de que assim é em nossa experiência comum da vida cotidiana. Afinal, conviver, conversar uns com os outros e negociar com sucesso soluções mutuamente satisfatórias para problemas comuns são a norma dessa experiência, não a exceção. Pode-se expressar sobre a pluralidade cultural a mesma opinião emitida por Gadamer a respeito da pluralidade dos horizontes cognitivos: se a compreensão é um milagre, é um milagre diário, realizado por pessoas comuns, não por milagreiros profissionais. (BAUMAN, 2012, p. 81)

Sobre a história enquanto meio de formação identitária pela rememoração coletiva e individual é de perceber-se sua importância para se desvendar e compreender as condições das vivências humanas, ou seja, como os seres humanos e grupos viveram e se organizaram desde as épocas mais remotas até a atualidade. O conhecimento da história é fundamental para a existência de um povo, pois dá sentido e importância para a orientação cultural da práxis humana no presente e contribui, mediante a reflexão e crítica, na elaboração perspectiva de futuro que guia a ação do grupo social. Nesse sentido, o historiador e pensador Jörn Rüsen elenca cinco fatores do pensamento histórico (interesses cognitivos, aspectos da interpretação,

regras, formas de representação, funções da orientação cultural), que marcam a luta por poder e reconhecimento travada na vida social, que legitimam ou deslegitimam todas as formas de poder, e que se convertem em meio da formação identitária, assim exposta:

*Interesses cognitivos*, que se originam das necessidades de orientação da práxis vital humana em vista da experiência de mudanças temporais;  
*Aspectos da interpretação* em vista da experiência de mudanças temporais no passado; no quadro desses aspectos da interpretação, o passado adquire o caráter de uma história carregada de significado para o presente;  
*Regras*, segundo as quais as experiências do passado é processada na perspectiva do presente que lhe confere significado;  
*Formas* de representação, pelas quais é exposta de maneira viva a experiência do passado processada na perspectiva que lhe confere significado;  
*Funções* da orientação cultural em forma de direcionamento temporal da práxis vital humana e da autorrelação humana (identidade). (RÜSSEN, 2014, p. 170)

Portanto, nesse direcionamento metodológico, ao tratar-se de história no contexto de reconhecimento de direitos, não se está se referindo ao paradigma tradicional preso à mera descrição de fatos ocorridos no tempo e espaço, ou a sua redução política, econômica, artística, das ideias e ideologias, mas a “nova história” de feição interdisciplinar, ou seja, preocupada com tudo que interessa a toda atividade humana, ou “história total” como cita Peter Burke em sua obra *A escrita da história: novas perspectivas* (2011, p. 10/17), referencial que em comparação ao modelo anteriormente vigente, em uma transcrição livre a partir dessa obra mencionada, assim se caracteriza:

- a) de acordo com o paradigma tradicional, a história diz respeito essencialmente à política, enquanto para a “nova história” se depara com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, os gestos, o corpo, a fala e até mesmo o silêncio. No novo modelo, o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma construção cultural, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço;
- b) os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas, com as mudanças econômicas e sociais de longo prazo e as mudanças geo-históricas de muito longo prazo;
- c) a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos, em oposição a “nova história” tem uma vista de

baixo, preocupada com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social;

- d) segundo o paradigma tradicional, a história deveria ser baseada em documentos, enquanto para a história vista de baixo devem ser examinados maior variedade de evidências, a exemplo das visuais, orais, estatísticas etc.;
- e) o novo modelo de explicação histórica expande-se na avaliação da variedade de questionamentos, abrangendo tanto os movimentos coletivos, quanto as ações individuais, tanto as tendências, quanto os próprios acontecimentos;
- f) em contraste à concepção objetiva da história de feição universalista, mostrando como os fatos realmente aconteceram, desconsiderando as intenções filosóficas e as tendências viciosas, há na “nova história” a consideração do relativismo cultural, que se aplica à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos, e afasta a ideia de uma Voz da História para admitir a heteroglossia, ou seja, a percepção dos conflitos é realçada por uma apresentação de pontos de vista opostos, do que por um consenso, isto é, há lugar para vozes variadas e opostas.

A partir deste esboço conceitual genérico das categorias cultura, história e identidade cultural, o presente capítulo composto por duas partes tematizará a política pública brasileira de mediação da igualdade por meio do resgate histórico-cultural do povo negro no Brasil. No primeiro subcapítulo, nominado *A política afirmativa de promoção à igualdade na perspectiva da História e Cultura Afro-Brasileira* serão detalhadas as conquistas legais representadas pela Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial). No segundo subcapítulo designado *Educação superior e a discussão das relações étnico-raciais* se introduz o debate da descolonização dos currículos dos cursos de Direito, para neles se abordar a problemática das relações étnicas do Brasil.

Trata-se, portanto, como já referido no capítulo antecedente, de apresentar não apenas os marcos jurídicos que impõem o ensino desse conteúdo nos currículos escolares e do ensino superior, mas também abordar os fundamentos políticos, sociológicos, filosóficos que dizem respeito à necessidade normativa do resgate da História e Cultura Afro-Brasileira, como um instrumento de educação em direitos humanos.

### 3.1 A política afirmativa de promoção à igualdade na perspectiva da História e Cultura Afro-Brasileira

No Brasil é frequente e diário saber-se pela imprensa de casos que registram preconceitos em desfavor da população negra. Como exemplo, dentre tanto outros que podem ser acessados nos sítios eletrônicos de organizações em defesa do povo negro, é emblemático, em razão do estrato social superior em que se encontram seus atores, citar o evento que ocorreu em 28 de abril de 2014, em que um juiz da 17ª Vara da Justiça Federal do Rio de Janeiro, ao decidir sobre a concessão de liminar em uma Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público Federal contra a empresa Google Brasil Internet Ltda. - Processo nº 0004747-33.2014.4.02.5101 (2014.51.01.004747-2)<sup>53</sup>, que continha o pedido para retirar do *YouTube* vídeos produzidos por pastores evangélicos com conteúdo ofensivo à umbanda e ao candomblé, indeferiu o requerimento do autor sob o argumento de que as crenças afro-brasileiras “não contêm os traços necessários de uma religião”, e que foi notícia na página eletrônica da Folha de São Paulo<sup>54</sup>.

Não obstante a reforma da decisão em instância recursal<sup>55</sup>, a decisão singular indica o desconhecimento sobre a cultura afro-brasileira, senão um preconceito sobre as manifestações religiosas de matriz africana. Com efeito, noções básicas sobre sincretismo religioso e a influência da herança cultural africana no Brasil dariam ao julgador as informações necessárias para produzir uma decisão que garantisse a consideração e o respeito à tradição religiosa da umbanda e candomblé.

O exemplo acima relatado é apenas a ponta do *iceberg* de uma dura realidade, na sociedade brasileira, da presença do racismo, preconceito e discriminação contra a população negra, práticas essas que ainda são ocultadas sob diversas formas, seja pelo silêncio, pela institucionalização ou pelo pacto da branquidade e o mito da democracia racial.

Nesse cenário, em respostas às muitas lutas do movimento negro para o reconhecimento de direitos, uma das medidas de promoção da igualdade e enfrentamento do racismo, despontou em uma legislação valorativa da educação, da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, em que o Brasil confessa a dívida histórica e real com este

---

<sup>53</sup> Para maiores informações consultar: <http://procweb.jfrj.jus.br/portal/consulta/resconsproc.asp>

<sup>54</sup> Para maiores informações consultar: <http://m.folha.uol.com.br/poder/2014/05/1456183-cnj-deve-investigar-juiz-que-nega-status-de-religiao-a-umbanda.shtml>

<sup>55</sup> Agravo de Instrumento - 0101043-94.2014.4.02.0000 (2014.00.00.101043-0) – 7ª Turma Especializada do TRF2ª Região, Relator: Reis Friede.

estamento da sociedade, segregada por uma educação de matriz eurocêntrica e negadora da real dimensão da contribuição do povo negro para o desenvolvimento do país.

Ora, a educação e a cultura, já em nível constitucional, são assumidas pelo Estado brasileiro, como ferramentas indispensáveis para, além das necessidades gerais dos diversos estamentos étnicos de sua população, proteger também os interesses específicos de seu povo negro. Essa compreensão se infere sistematicamente do encontro da concepção de “A educação, como processo de reconstrução da experiência, é um atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos” (SILVA, 2008, p. 784), com a noção de cultura “tomada em sentido abrangente de formação educacional do povo, expressão criadora da pessoa e das projeções do espírito humano materializadas em suportes expressivos, portadores de referências à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (SILVA, 2008, p. 784). Assim, sobre a educação se posiciona o texto constitucional, como um direito fundamental de todos e dever do Estado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Igualmente, segundo o artigo 215 da Constituição de 1988 – CF/88, o Estado deve garantir a todos o exercício dos direitos culturais, incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais afro-brasileiras:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;

V - valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, 1988)

Cumpra ademais ao Estado incentivar e proteger, mediante uma série de ações, o patrimônio e as manifestações culturais de matriz africana, a exemplo do tombamento de

documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, como elencado no artigo 216 da Lei Fundamental:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL, 1998)

A relevante importância impressa à cultura afrodescendente pela CF/88 se espraiou à legislação infraconstitucional, exteriorizando-se mediante normas de resgate valorativo, adotando o horizonte transformador da educação como um dos principais instrumentos de garantia de direitos de cidadania. Nessa linha de ação, como já citado no capítulo antecedente, foi sancionada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003<sup>56</sup>, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", promulgada com o texto seguinte:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

<sup>56</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003)

A teleologia da norma referida expande-se além da mera restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, como se observa na transcrição integral da "Justificativa" do Projeto de Lei nº 259, de 11 de março de 1999<sup>57</sup>, de autoria dos Deputados Federais Esther Grossi e Bem-Hur Ferreira, que está na gênese da Lei nº 10.639/2003. Desse modo, o que se almeja como plano central é dar a conhecer e conscientizar a sociedade sobre o preconceito, discriminação e desigualdades raciais no processo de formação social do Brasil, para, com o auxílio também da educação, se alcançar a remoção final dessas posturas negadoras de direitos da consciência individual e coletiva do povo e das instituições do Estado, contribuindo-se para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, conforme:

#### JUSTIFICATIVA

Este projeto de lei, originalmente de autoria do Deputado Humberto Costa, procura criar condições para implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de História da Cultura afro-brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado SABER UNIVERSAL.

É urgente e necessário desmistificar o eurocentrismo, neste momento em que se quer repensar um novo modelo de sociedade em que todos não somos apenas brancos, como quer fazer crer o livro didático imposto aos estudantes nas escolas. Podemos captar, compreender os mecanismos de funcionamento que excluem a verdadeira história do povo negro, discriminado e excluído nas escolas e nos livros, alertando os responsáveis pela produção de livros didáticos, bem como professores e alunos vítimas destas distorções e omissões nas instituições de ensino.

A educação é um dos principais instrumentos de garantia do direito de cidadania. Por isso toma-se imprescindível que o Estado assuma o compromisso político de reconstrução dos currículos escolares, adequando os à realidade étnica brasileira para responder aos anseios dos diferentes segmentos da população.

O que se vê, porém, é que o sistema oficial de ensino, cada vez mais, apresenta-se como um dos principais veículos de sustentação do racismo, distorcendo o passado cultural e histórico do povo negro.

Assim, torna-se imperioso e de fundamental importância que se resgate a história do povo negro, reformulando o currículo escolar nas suas deformações mais evidentes, que impedem a aproximação do negro da sua identidade étnica. E também que se desenvolvam programas de conscientização de todos os agentes envolvidos no processo de educação, para que a escola promova uma educação sem complexos, enriquecida de um senso antropológico, contribuindo para a criação de uma

<sup>57</sup> [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1127776&filename=Dossie+-PL+259/1999](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1127776&filename=Dossie+-PL+259/1999)

sociedade em que todos tenham direitos e possam gozar das mesmas oportunidades, seja no plano social, econômico e político na Nação.

A discriminação racial nas escolas públicas manifesta-se no momento em que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito à diferença e acabam mutilando a particularidade cultural de um importante segmento da população brasileira que é discriminado nas salas de aula, nos locais de trabalho e na rua, não apenas por aquilo que é dito, mas, acima de tudo, pelo que é silenciado.

O Brasil é, fundamentalmente, um país de formação pluriétnica e multicultural. Mas o povo negro ocupa posições subalternas em relação à classe dominante, que considera a cultura afro-brasileira inferior e primitiva, sob a ótica e os parâmetros da cultura branca, que exclui dos currículos escolares e dos livros didáticos a verdadeira contribuição do povo negro na história, desenvolvimento e na cultura do País. (BRASIL, 1999)

O desiderato transformador da norma mediante a educação vem ratificado no voto do relator do Projeto de Lei nº 259/1999, Deputado Evandro Milhomen, que reflete o entendimento de dar visibilidade a importância do negro africano e brasileiro nas áreas social, cultural, política e econômica do País, posto que embora marcante a presença da cultura negra na música, dança, hábitos alimentares, costumes, religião, língua etc., a realidade mostra que mais de um século após a abolição da escravatura os negros não foram ainda integrados na vida social, política e cultura da sociedade brasileira e, com efeito, não participam de tomadas de decisões nas esferas de poder do Estado, conforme se lê a seguir:

Em boa hora surgiu esta iniciativa do legislador ordinário, que certamente servirá para que num futuro próximo, a civilização negra deixe de ser discriminada, permitindo-lhe usufruir seus direitos, em igualdade de condições com outras raças. Só assim, creio que o negro possa vir a ter maior integração na sociedade brasileira, buscando oportunidades de ascender com desenvoltura a cargos importantes no contexto político, destinado ao exercício dos poderes governamentais federal, estadual e municipal.

Para a concretização desse ideal, antes de tudo, urge que se resgate a cidadania do negro.

O projeto em tela, indubitavelmente, persegue esse objetivo.

O "Dia Nacional da Consciência Negra", convencionado na data de 20 de novembro, retrata a luta incessante do negro, na busca da igualdade, da liberdade e da cidadania.

No dizer do ilustre sociólogo e ex-Deputado Federal, Florestan Fernandes, "portanto, trata-se de uma consciência que os psicólogos e sociólogos chamariam de diferenciada, porque ela é diferente da consciência indígena, da consciência daqueles pobres que não carregam a marca visível da estigmatização negra. E ela traduz a disposição do negro de ser ele próprio e não o branco o autor de sua auto-emancipação coletiva ..."

Mais adiante, acrescenta o inesquecível mestre, "a igualdade e a liberdade não são atributos apenas dos privilegiados. A Constituição não institui esses princípios para uma categoria restrita de pessoas, mas para todos os cidadãos brasileiros. Entendo que está em jogo a cidadania do negro, como também a do indígena e de todos aqueles que são excluídos, humilhados e ofendidos. E, arremata: trata-se de dizer que o negro, como membro de classe, como membro da raça, precisa dispor na sociedade brasileira de um espaço intelectual para se desenvolver e para ter os seus talentos aprovados e chegar ao lugar de vultos como Machado de Assis, o maior intelectual brasileiro. Vejam a incongruência dos fatos: o maior intelectual brasileiro é um negro, de origem humilde, mas que nos honra com o

legado, não só à literatura brasileira, à literatura hispano-americana, mas à literatura mundial". (BRASIL, 1999)

A luta pela igualdade étnico-racial e cidadania exige a construção de um sistema de proteção que inclui os pactos internacionais, a legislação interna constitucional e infraconstitucional, estas não esgotadas em uma norma exclusiva, posto que a complexidade do fenômeno racista, preconceituoso e discriminatório é constantemente mutável, escamoteando-se em formas diversas e sub-reptícias, até disfarçadas e dissimuladas na linguagem, no olhar e gestos. Por essa razão, na tessitura de um aparelho efetivo de enfrentamento do racismo, veio a lume a Lei nº 12.288, de 20 julho de 2010<sup>58</sup>, intitulada de Estatuto da Igualdade Racial.

Mas para que um Estatuto da Igualdade Racial? Existe mesmo discriminação com a população negra no Brasil? Douglas Martins de Souza, em obra coordenada por Calil Simão Neto (2011, p. 80), empós identificar em três campos distintos, os argumentos sobre a questão, quais sejam: [a) os que negam a discriminação, minimizando-a como um dado periférico; b) os que reconhecem a discriminação, mas atacam as políticas de inclusão com foco na população negra, sob o fundamento de que tais políticas acirram o conflito racial e vez de amenizá-lo e c) os que identificam a discriminação contra a população negra como fator estruturante da desigualdade social brasileira, a ser enfrentado com políticas específicas de ações afirmativas.], ratifica a existência da discriminação e realça a importância do Estatuto da Igualdade Racial, conforme:

Negar a discriminação ou considerá-la irrelevante na estrutura da desigualdade racial brasileira significa ser indiferente aos dados apresentados por inúmeros institutos de pesquisas, inclusive oficiais, que demonstram reiteradamente, ano após ano, a permanente discrepância dos indicadores sociais entre negros e brancos. Expressões como “racismo estrutural”, “embranquecimento da pirâmide social”, entre outras, já se tornaram clássicas para notabilizar a discriminação contra a população negra como elemento de identidade na formação socioeconômica brasileira. Essa posição é por nós apontada como da indiferença, porque diante de tais números e de tanta informação disponível sobre o assunto ninguém mais goza do benefício da ignorância quanto ao tema. Ignorância é não saber. Indiferença é saber, mas não se importar. (SOUZA, 2011, p. 81)

O Estatuto da Igualdade Racial visa, portanto, discriminar para igualar (*discrimination between*) e assume especial relevo para garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica, realçando-se

---

<sup>58</sup> Conforme: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)

em seu bojo a atenção para a educação e a cultura, como vias “[...]para a que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade;” (art. 10,III).

Nessa conjuntura, no campo da educação, a inclusão do estudo da história da África e da história da população negra no Brasil constitui-se uma disciplina necessária para a efetiva formação cidadão, que irá permitir “[...] uma exata compreensão do ambiente natural e social em que está inserido, fortalecendo assim os vínculos de solidariedade com essa população, bem como conferindo ao educando uma completa compreensão dos valores sociais e éticos imprescindíveis ao ser humano” (SIMÃO NETO, 2011, p. 147), finalidade que se infere dos artigos 11 a 16 do diploma legal em comento:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no *caput* deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção. (BRASIL, 2010)

De forma análoga, o Estatuto da Igualdade Racial enfatiza o papel da cultura e a obrigação que tem o Estado em promover a defesa dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência dos povos negros na formação da sociedade brasileira. Têm, portanto, os afrodescendentes o direito à preservação dos usos, costumes, tradições e manifestações religiosas de suas comunidades, o que inclui não só documentos, mas todas as referências que expressem esses saberes, o que vem estatuído nos artigos 17 a 20, da norma em referência:

Art. 17. O poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos arts. 215 e 216 da Constituição Federal.

Art. 18. É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado.

Parágrafo único. A preservação dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados nos termos do § 5º do art. 216 da Constituição Federal, receberá especial atenção do poder público.

Art. 19. O poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de ensino públicas e privadas.

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais. (BRASIL, 2010)

Brota da análise desse complexo normativo a confiança em um processo de educação significativa, formadora/transformadora da cidadania, reconhecendo e revelando, através de uma política afirmativa educacional, a invisibilidade de diversos problemas de exclusão social, encobertos e justificados por séculos, sob o manto de ideologias diversas, o silêncio e o não dito, a exemplo do mito da democracia racial, a negação da existência do racismo estrutural no Brasil e as políticas de branqueamento da raça diluídas nas categorias mestiças e pardas. Trata-se, portanto, ao se falar de história e cultura afrodescendente, de pensar uma educação cidadã crítica e não tradicional, com enfoque nos direitos humanos,

como pensa Garth Meintjes<sup>59</sup>, em obra coletiva organizada por George Andreopoulos e Richard Claude:

A diferença fundamental entre a educação para o pleno exercício da cidadania e a educação bancária é o impacto psicológico que cada uma delas tende a causar. Tratar os estudantes simplesmente como receptáculos a serem preenchidos com ideias e informações úteis é privá-los de sua consciência crítica e iludi-los, fazendo-os acreditar que o conhecimento é uma um objeto a ser recebido do que um processo contínuo de investigação e reflexão. No entanto, estudantes fortalecidos tornam-se conscientes de sua própria participação na criação do conhecimento e de sua própria capacidade crítica para conceitualizar e reconceitualizar suas experiências de realidade.

Da mesma forma, a educação em direitos humanos como pleno exercício da cidadania requer que cada grupo-alvo esteja capacitado para dar início ao processo de aquisição de conhecimentos e de consciência crítica necessário para compreender e questionar padrões opressores de organização social, política e econômica. Deve-se observar, porém, que este processo dinâmico é apenas potencialmente libertador. Seu eventual sucesso dependerá da capacidade daqueles que foram fortalecidos para transcender relações de poder opressoras anteriores. Isto exigirá capacidade de prever, desenvolver e funcionar dentro de novos padrões de organização não-dominadores, nos quais a dignidade humana de todos é protegida e promovida. (MEINTJES, 2007, p. 122)

Com efeito, embora a instrução seja apenas potencialmente transformadora e libertadora, pois “[...] as crenças racistas não recuam, apesar de as pessoas terem mais acesso à ciência através da educação, o que mostra que a racionalidade em si não é suficiente para que todas as pessoas possam abrir mão de suas crenças racistas” (MUNANGA, 2017, p. 33); há, no entanto, de se confiar nas políticas públicas e por meio delas construir uma consciência afro-cidadã, cuja categorizada é pensada por Reinado da Silva Guimarães em três pilares fundamentais nos seguintes termos:

O conceito de afrocidadanização forjado por mim representa meu sonho, minha utopia. Ele está alicerçado em três pilares fundamentais:

1. o *afro*, que dá significado e concretude à consciência do indivíduo negro acerca de sua identidade racial positiva – que, como se verá mais adiante, possibilita uma identidade afrocentrada e sua agência humana, expressando seu protagonismo, isto é, sua capacidade de pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade por força própria (Nascimento, 2003, p. 96-97). Tal faceta pode ser considerada tanto no âmbito individual, externada por trajetórias exemplares, como as dos indivíduos entrevistados aqui, quanto no âmbito coletivo, externado pelas ações provenientes dos pre-vestibulares comunitários e populares em rede.
2. o da ação, que representa um processo de luta e de conquista galgada na participação nos movimentos sociais que aponta um *devoir*, um *futuro*, como garantia e concretude do seu terceiro pilar;
3. o da cidadania, que representa a conquista de todos os direitos significativos para os indivíduos em uma sociedade democrática e justa. (GUIMARÃES, 2013, p. 33) (*Sic*)

---

<sup>59</sup> Educação em Direitos Humanos para o Pleno Exercício da Cidadania: Repercussões na Pedagogia. In Educação em Direitos Humanos para o Século XXI.

Trata-se, portanto, de reivindicar e realizar uma política educativa inclusiva, não só no ambiente escolar, mas na sociedade em geral, que rompa radicalmente o *status quo*, e dê visibilidade do racismo, preconceito e discriminação, contribuindo valiosamente para subsidiar discussões e elaborações de políticas públicas concretas que afirmem positivamente a identidade do cidadão negro, posto que, na sociedade brasileira, educação, cidadania, etnia e raça não estão dissociadas, mantêm entre si uma complexa relação, como explica Nilma Lino Gomes:

A implementação de políticas educacionais não pode prescindir da realidade sociocultural brasileira. O Brasil é uma imensa nação cujas características principais não se reduzem às desigualdades socioeconômicas. É um país marcado, também, pela diversidade cultural e racial. Não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro. A escola tem considerado que a conquista da cidadania se dá de maneira diferente para negros e brancos no Brasil? Ao propor uma educação cidadã que articule a questão racial, tanto os/as educadores/as quanto os/as formuladores/as de políticas devem estar cientes da complexidade que envolve a história e a trajetória escolar do segmento negro no Brasil. (GOMES, 2001, p. 85)

Resulta evidente que a educação étnico-racial, em especial com a obrigatoriedade do ensino e valorização da História e Cultura Afro-Brasileira, dá suporte ao processo de eliminação dos estigmas de inferioridade e a descoberta e consciência de ser negro e poder manifestar essa identidade exigindo a efetivação de direitos, tanto na esfera substantiva da redistribuição de oportunidades sociais ou simbólica do reconhecimento. É nessa perspectiva, sob o influxo da Lei nº 10.639/2003, norma anos depois reforçada pelo Estatuto da Igualdade Racial, que o Conselho Nacional de Educação aprovou em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas<sup>60</sup>, não impondo uma unicidade pedagógica modelar, mas admitindo a formulação democrática de várias alternativas, como se estabelece no Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004<sup>61</sup>:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população,

---

<sup>60</sup> Conforme: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

<sup>61</sup> Conforme: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)

possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004)

Busca-se, portanto, desenvolver práticas pedagógicas que entendam a educação escolar como um processo que vai além do letramento, mas que possibilite compreender “[...] o significado e a abrangência da cultura de tradição africana na construção e na reconstituição da nossa sociedade. Dessa maneira, estaremos, sim, mais próximos da articulação entre Educação, cidadania e raça” (GOMES, 2001, p. 95).

Cuida-se, portanto, de modelos pedagógicos, cujo processo educativo, como dimensões do currículo e do trabalho escolar, incorpore “[...] mudança de lógicas, de valores e de práticas, e a tradição oral, a corporeidade, a ecologia, a estética e a diversidade dos vários grupos étnico-raciais [...]” (GOMES, 2001, p. 95), a exemplo da pedagogia experiencial inovadora pensada por Sandra Haydée Petit, a qual denominou de Pretagogia, significando uma pedagogia para brancos e pretos, fundamentada no reconhecimento da ancestralidade, que é necessário para o reconhecimento da identidade, como explica:

A Pretagogia, referencial teórico-metodológico em construção há alguns anos, pretende se constituir numa abordagem afrocentrada para formação de professores/as e educadores/as de modo geral. Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, da Mãe África. Dessa forma, a Pretagogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e estar no mundo. Esse modo de ser é também um modo de conceber o cosmos, ou seja, uma cosmovisão africana. (PETIT, 2015, p. 119-120)

A Pretagogia busca despertar o sentido de autoafirmação e de empoderamento de ser negra ou negro. Parte-se da cosmovisão africana e da influência da Mãe África, presente em todos os povos afrodiáspóricos, independentemente da cor da pele, mas que muitas vezes não foram cultivados ou foram apagados, consciente ou inconscientemente e cujas principais diretrizes para a autoafirmação afrodescendente são:

O componente curricular *Cosmovisão Africana e Educação dos Afrodescendentes no Brasil* propõe-se a levar alunas e alunos a uma viagem de volta às suas raízes africanas, de modo simbólico, vivencial e conceitual buscando:

- Introduzir a cosmovisão africana (aqui no sentido de ressaltar valores ancestrais comuns à diversidade de culturas presentes no continente africano e nas afrodiásporas das Américas);
- Mostrar e valorizar as influências da cosmovisão africana na cultura brasileira;
- Desmistificar estereótipos negativos da influência africana, notadamente no que diz respeito às marcas culturais da religiosidade africana tradicional;

- Promover a inter e transdisciplinaridade no desenvolvimento desse componente curricular;
- Divulgar a produção bibliográfica e literária de autores africanos e afrodescendentes;
- Contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva de uma abordagem afro-brasileira popular embasada na cosmovisão africana, partindo dos princípios da Pretagogia. (PETIT, 2015, p. 191-192)

Como se pode observar a partir dessa exposição legal e doutrinária, é que se vem construindo um caminho e que há um caminho de formação de uma nova concepção de cidadania democrática e igualdade, que, também por meio da educação e cultura, reivindica o reconhecimento de direitos, enfrentando-se arcaicas, rígidas e dissimuladas hierarquias sociais que excluía cidadãos em razão de raça. Dessa forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas dão concretude ao que normatiza a Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 12.288/2010. Então, a partir desse contexto, no subcapítulo adiante, se verificará que suporte legal torna possível a inserção curricular da temática da educação étnico-racial nas instituições de ensino superior, no caso específico dos cursos de graduação (bacharelado) em Direito, como promotora da igualdade.

### **3.2 Educação superior e a discussão das relações étnico-raciais**

Nos dias atuais no Brasil, a maior visibilidade das reivindicações de sua população afrodescendente, alcançada em razão das articulações dos movimentos negros, desconstrói o mito da democracia racial, expondo as históricas diferenças entre os grupos que constituíram a sociedade: índios, brancos e negros. Com efeito, até as mais simples análises de conjuntura brasileira incorporam o quesito cor e temas correlatos à desigualdade, o que torna atual a discussão de temas relativos à etnia, diversidade, raça, mutações culturais etc. (SANTOS, 2001, p. 97).

Essa questão, por evidência, não poderia deixar de ser tematizada na universidade, posto que o enfrentamento do racismo é um compromisso do Estado brasileiro assumido em tratados e convenções internacionais, a exemplo da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965) e da Declaração de Durban (2001) (III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa), que tornam imperativa a implantação de políticas públicas educacionais necessárias à erradicação das práticas discriminatórias.

Com efeito, entender a relevância da luta contra as formas de racismo e discriminação é um *a priori* da formação acadêmica, posto que é na universidade que se gestará a *intelligentia* dos futuros cidadãos que profissionalmente administrarão as questões mais sensíveis da vida social (educação, segurança, saúde, economia, justiça, administração, política, religião, ciência etc.), função que melhor será exercida se houver o entendimento das razões que determinaram as assimetrias raciais e desigualdades sociais sistêmicas no Brasil.

No entanto, embora não existam dúvidas, em razão da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 12.288/2010, sobre a obrigatoriedade do estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a mesma certeza com relação aos cursos de graduação em Direito não é tão categórica. Sua imperatividade poder-se construir por meio de uma hermenêutica baseada na máxima eficácia e efetividade do ordenamento jurídico, atribuindo-se uma interpretação extensiva àquelas normas; porém, visando conferir maior grau de certeza e segurança jurídica, cânones basilares da dogmática, tramita no Senado Federal o Projeto de Lei nº 153/2012<sup>62</sup>, de autoria do Senador Paulo Paim.

Referido projeto de lei inclui a disciplina Direito e Relações Étnicas nos cursos de graduação em Direito, de formação de oficiais e soldados da Polícia Militar, delegados de polícia e agentes, de delegados de polícia e agentes da Polícia Civil e de oficiais e soldados das Forças Armadas Brasileiras, com o seguinte texto:

SENADO FEDERAL

PROJETO DE LEI DO SENADO nº 153, DE 2012

Inclui a disciplina Direito e Relações Étnicas nos cursos de graduação em Direito, de formação de oficiais e soldados da Polícia Militar, delegados de polícia e agentes, de delegados de polícia e agentes da Polícia Civil e de oficiais e soldados das Forças Armadas Brasileiras. n

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Direito e Relações Étnicas no Brasil passa a integrar o currículo obrigatório dos cursos de graduação em Direito, bem como dos cursos de formação de oficiais e soldados da Polícia Militar, delegados e agentes da Polícia Civil e de oficiais e soldados das Forças Armadas Brasileiras.

Parágrafo único. Na graduação em Direito, a referida cadeira terá carga horária mínima de sessenta horas-aula, sendo vinte horas-aula para os cursos de policiais civis e militares.

Art. 2º O estudo dos temas relativos a Direito e Relações Étnicas no Brasil tem como referencial a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como toda a legislação infraconstitucional pertinente.

Art. 3º Insira-se no art. 83, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o seguinte parágrafo único:

“Art. 83. ....

<sup>62</sup> Para maiores informações: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/105545>

Parágrafo único. Direito e Relações Étnicas no Brasil passa a integrar, com carga horária mínima de vinte horas, o currículo obrigatório dos cursos de oficiais e soldados das Forças Armadas Brasileiras (NR).”

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2012)

Como se pode depreender do texto do projeto de lei, sua finalidade intenta uma educação em direitos humanos para o pleno exercício da cidadania, e essa afirmação pode ser comprovada na justificativa apresentada pelo legislador ao emprestar à educação o leme de uma principiologia teórica e humanista capaz de garantir a todo ser humano tratamento equânime da lei por sua condição intrínseca de ser humano, igual em dignidade a todo e qualquer dos seus congêneres, e dotado de direitos e de obrigações válidas *erga omnes* perante a sociedade e o Estado:

### **JUSTIFICAÇÃO**

Não haverá democracia no Brasil sem a disseminação da justiça e da equidade para todos os cidadãos, a despeito de suas diferenças e particularismos.

No que tange às seculares desigualdades socioeconômicas, neste Brasil que foi o último país do mundo a desacorrentar seus escravos, no tardio ano de 1888, cumpre lembrar que, em todos os indicadores, conforme mensuração de instituições respeitáveis, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), às diferenças de renda e de escolaridade entre os gêneros masculino e feminino, em desfavor das mulheres, sobrepõem-se as diferenças entre raças, em indisfarçável prejuízo dos afrodescendentes.

Vinte anos após a promulgação da Constituição da República, resta claro que o nosso maior desafio, no século XXI, jaz na construção de um ambiente pós-racial no País, que efetivamente acabe de vez com o racismo, atualmente velado, porém renitente na consciência nacional.

O reconhecimento do problema racial foi nosso primeiro passo acertado, ante o caráter peremptório dos indicadores sociais, que reconfirmam o brilhante insight do compositor Marcelo Yuka, ao afirmar, em bela letra de música, que “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”.

A despeito da legislação anti-racismo no Brasil, bem sabemos que é ínfimo o total de processos judiciais que chegam a bom termo nos tribunais brasileiros, com condenações efetivas dos perpetradores de barbarismos, manifestações, atos e práticas racistas.

A Constituição Federal, indubitavelmente avançada no combate ao racismo – tanto no plano externo, quando explícita, no art. 4º, inciso VIII, o objetivo primordial da República de repudiar o terrorismo e o racismo, nas suas relações internacionais; quanto no plano interno, ao definir, no art. 5º, inciso XLII, a prática do racismo como crime inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão – dificilmente encontra concretude na vida real, no “mundo fático”, conforme a expressão usual entre os juristas.

Raríssimos, minguados, quase inexistentes são os casos de condenação levada a termo de crimes de racismo no Brasil, a despeito da notória e reiterada ocorrência de tais práticas, e da norma jurídica impositiva de combate ao racismo, a partir do comando da própria Lei Maior. E a que se deve esse descompasso, senão à relativa permissividade social no que tange à discriminação de negros e índios?

E como combater a inércia e omissão da paquidérmica máquina judiciária, senão pela infusão, nas consciências e nas almas dos futuros operadores do Direito e da Segurança Pública, daquilo que, miseravelmente, se convalida em letra morta na legislação pátria?

Por esse motivo, optamos por oferecer ao Parlamento a idéia de disseminar, nos cursos de direito e nas academias das forças da ordem, a principiologia teórica e humanista que garante a todo ser humano tratamento equânime da lei por sua condição intrínseca de ser humano, igual em dignidade a todo e qualquer dos seus congêneres, e dotado de direitos e de obrigações válidas erga omnes perante a sociedade e o Estado.

O conhecimento prudencial que o acúmulo dos anos nos propicia empresta foros de axioma à viva impressão de que somente a educação poderá nos salvar, sobretudo a educação para a cidadania.

[...]

Senador PAULO PAIM (BRASIL, 2012) (*Sic*)

Inobstante, tratar-se de um projeto de lei em tramitação, e, portanto, sem validade, vigência e eficácia, disso não se conclui que a temática das relações étnicas, bem como o estudo da história e cultura dos afrodescendentes no curso superior de graduação em Direito não encontre amparo no ordenamento jurídico brasileiro. A propósito, como evidenciou-se até aqui, as políticas públicas de Estado, institucionais e educacionais visando a valorização da identidade, cultura e história dos afrodescendentes no Brasil estão fundamentadas em vasta legislação internacional, constitucional e infraconstitucional.

Pertinente, portanto, recordar que a CF/88 em seu Art. 3º, inciso IV repudia “o preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e em seu Art. 205, reconhece que a educação, como direito, visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ou seja, a educação é um direito que torna possível o acesso a outros direitos (BRASIL, 1988).

Cabe também trazer à baila, no que diz respeito à educação como política de enfrentamento do racismo, que no caso da população negra brasileira, o reconhecimento, valorização e afirmação de sua cultura e direitos advém da articulação de tratados internacionais e compromissos outros assumidos pelo Brasil, a exemplo das diretrizes da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa (2001) e da Convenção sobre a promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005)<sup>63</sup>.

A influência convencional e constitucional, resposta às históricas lutas reivindicatórias dos movimentos sociais, internacionais e locais, em evidência do movimento negro, repercute no Brasil na legislação ordinária, destacando-se, como já referido, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, marco de um arcabouço jurídico que se reforça no Plano

---

<sup>63</sup> Promulgada por meio do Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007.

Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)<sup>64</sup>, em seu Eixo Orientador V, Diretriz 19 e na Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial).

Com efeito, esses diplomas legais, ampliam a discussão da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para além da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), exigindo também sua abordagem no ensino superior, como está posto claramente no Estatuto da Igualdade Racial em seu Art. 13, antes aludido:

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas. (BRASIL, 2010)

Na esfera administrativa educacional, para dar efetividade à questão do enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação e promoção da redução das desigualdades, e em resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, ou seja, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade, o Conselho Nacional de Educação visando regulamentar a alteração trazida à Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, oferece o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, que nas questões introdutórias de seu relatório assim explana sobre sua finalidade:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os

---

<sup>64</sup> Aprovado por meio do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.

negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004)

Dessa forma, com base no Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação, em 19 de maio de 2004<sup>65</sup>, o Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004<sup>66</sup>, instituiu diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a serem observadas pelas instituições, em todos os níveis e ensino, inclusive às Instituições de Ensino Superior, para as quais se determinou:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004)

As Diretrizes Curriculares, conforme o Art. 2º, da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, tendo o escopo seguinte:

<sup>65</sup> Conforme: DOU nº 95, 19/5/2004, Seção 1, p.19.

<sup>66</sup> Conforme: DOU nº 118, 22/6/2004, Seção 1, p.11.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. (BRASIL, 2004) (*Sic*)

A Lei nº 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 têm como escopo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, pensados no ambiente de educação das relações étnico-raciais, mediante atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade. Esses objetivos encontram um horizonte mais efetivo no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (*sic*)<sup>67</sup>, documento elaborado em 2009 pela Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), em parceria com o Ministério da Educação.

Desde 2009, referido Plano Nacional constitui o paradigma orientador de políticas públicas educacionais relacionadas ao reconhecimento da diversidade étnico-racial e apoio ao enfrentamento do racismo à brasileira, caracterizado pela ideologia do embranquecimento, do falacioso mito da democracia racial e do silêncio, procurando, portanto, fortalecer e institucionalizar as orientações presentes na Lei nº 10.639/2003, no Parecer CNE/CP nº 3 e Resolução CNE/CP nº 1, traçando ademais para as Instituições de Ensino Superior um conjunto de ações, dentre elas a inclusão da temática de reeducação étnico-racial nos currículos de graduação do ensino superior, conforme:

---

<sup>67</sup> Conforme: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192)

### **Principais Ações das Instituições de Ensino Superior**

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (BRASIL, 2009)

A partir dessas referências e critérios, cumpre verificar sua adoção nos currículos de graduação do curso de Direito, tarefa que impõe de imediato a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004<sup>68</sup>. Como se pode observar, o curso de graduação em Direito estrutura-se na seguinte organização curricular:

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas

<sup>68</sup> Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção I, p.17.

com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares. (BRASIL, 2004)

Confrontando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, de que trata a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, com as balizas traçadas na Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) e as orientações presentes no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004, parece ocorrer que os cursos de Direito ainda não adequaram seus currículos de graduação de forma a incorporar a tematização da educação das relações étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, a abordagem dessa questão se transporta para o último capítulo, onde melhor será explorada.

Assim, em uma síntese deste capítulo se abordou a necessidade do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como constituinte de uma real democracia que incorpora a educação étnico-racial e afirmação de direitos da minoria afrodescendente como um de seus pressupostos. Ademais, se apresentou análise da produção normativa nacional que regulamenta, na educação brasileira, o ensino da temática e sua exigência no ensino superior. Verificou-se, por fim, a indicação pela inclusão nos cursos de graduação de bacharelado em Direito da temática específica das questões étnico-raciais, cujo aprofundamento se fará no capítulo final. Discorrendo-se a partir do subcapítulo denominado *Os cursos jurídicos e a descolonização do currículo*, com proposta de mudança de paradigma do ensino jurídico, discutir-se-á no subcapítulo final, com base no referencial teórico de Axel Honneth, em sua obra *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, como aproximar o pensamento jurídico no ensino de graduação da realidade social excludente dos afrodescendentes no Brasil.

#### 4 O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA DOS AFRODESCENDENTES NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO: UMA LUTA POR RECONHECIMENTO

Será tarefa dos historiadores encontrarem uma alcunha para o século XXI. Se Eric Hobsbawn, diante dos contrastes entre as duas Guerras Mundiais, em que se mataram milhões de seres humanos, e as transformações sociais e os níveis de bem-estar produzidos, denominou o século XX de “Era dos extremos”; que epíteto pode-se pensar para este novo tempo, da lógica da modernidade líquida, segundo Zygmunt Bauman, e da lógica da hipermodernidade, na acepção de Gilles Lipovetsky?

Deveras, não só os historiadores e filósofos demonstraram perplexidade com os fatos dos novos tempos, mas também os juristas tentam enquadrar fato, valor e norma na historicidade humana, a exemplo de Alberto Warat, para quem:

“Vivemos em uma fase da história que não teria nenhum pudor de chamar pós-traumática, esse estado que apresenta os sobreviventes de um naufrágio, de uma catástrofe. Vivemos numa cultura de pensamentos em estado de catástrofe, que deixaram o homem em um estado cultural pós-traumático.” (WARAT, 2003, p. 6)

Com efeito, a contemporaneidade se caracteriza por apresentar incomensuráveis mudanças. Vive-se em uma época de liquidez, de fluidez, de volatilidade, de incerteza e insegurança dos tradicionais referenciais valorativos, sejam morais, jurídicos, religiosos, políticos, econômicos, agora dirigidos pela lógica do imediato, do novo e da inovação constante, do consumo de massa, do gozo da moda e da artificialidade.

O início do século XXI traz consigo uma infinidade de questões a serem pensadas e resolvidas por múltiplos conhecimentos e na centralidade deles está o direito. A tecnologia da *internet*, das redes de comunicação, as preocupações com o meio ambiente e o desenvolvimento desordenado, as biotecnologias inauguram novos horizontes jurídicos, sem que antigos problemas, como saúde, educação, fome, desemprego, violência, a guerra etc., tenham sido solucionados, e quando não, muitos ressurgem e recrudescem em novas formas mais radicais, a exemplo dos nacionalismos extremistas e do fundamentalismo religioso.

Sem haver resolvido os problemas internos das desigualdades sociais e da miséria na América Latina, África e Ásia, o cenário internacional atual presencia ainda as permanentes desavenças entre palestinos e israelenses, a retomada do islamismo radical com ataques terroristas suicidas perpetrados por fanáticos religiosos, o retorno de potencial conflito nuclear envolvendo a Coreia do Norte, Estados Unidos e Irã.

O processo de saída do Reino Unido da União Europeia, acontecimento apelidado pela sigla BREXIT, os movimentos separatistas por independência da Catalunha e do Curdistão, a guerra civil na Síria e em diversos Estados africanos, a retenção de imensa população de refugiados nas fronteiras europeias, o narcotráfico e o tráfico de seres humanos, a corrupção política, os conflitos étnicos em Mianmar, Estados Unidos e no leste europeu são alguns exemplos de fatos internacionais que se acrescentam à complexa conjuntura geopolítica mundial desta segunda década do século XXI, marcada pelo retorno do pensamento político direitista nacionalista (racista, xenófobo etc.) que tem entre suas propostas a redução de direitos civis, políticos, sociais e culturais, restrição de direitos às minorias, o que fragiliza a democracia.

Esse cenário preocupante carrega problemas inéditos para o direito resolver. Nessa novel realidade, o direito pode se constituir em um dos mecanismos de reação ao movimento direitista radical, extremista e conservador, como também ao desmonte das estruturas mantenedoras das desigualdades sociais. Portanto, não se trata de qualquer direito, mas de um direito pensado à luz de uma teoria crítica, que formule sobre o direito uma nova compreensão do fenômeno jurídico, não legitimado pelo paradigma da ordem, mas construído na dialética histórica, se compreendendo como é que o direito domina e contribui para a exploração social, ou seja, trata-se de indagar não por que o direito é legítimo, mas perscrutar sobre por que o direito é imposto, para que se presta, e quais seus fins (MASCARO, 2007, p. 54).

Diante dessa ótica, as concepções jurídicas conservadoras entranhadas de práticas exclusivistas, como o patrimonialismo, a ênfase na penalização das condutas, a manutenção de privilégios, o bacharelismo do ensino etc. são questões a serem discutidas e revistas para que os profissionais jurídicos tenham uma formação crítica que lhes permita analisar os problemas sociais para além do normativismo legalista. Com efeito, o direito não se reduz apenas à norma e nem é um fim em si mesmo, vez que é um poderoso instrumento de promoção da justiça e desenvolvimento humano, o que só se alcança na conjugação com o conhecimento e questionamento dos graves problemas sociais da sociedade brasileira. Nessa conjuntura, dentre os diversos problemas das desigualdades sociais no Brasil ainda perdura o racismo, o preconceito, discriminação, a intolerância, a xenofobia etc.

É verdade, que o Brasil, em especial a partir da Constituição de 1988, reconheceu direitos fundamentais espalhados em todo seu ordenamento jurídico (Art. 5º, § 2º da CF/88), dentre os quais se destacam direitos de igualdade e liberdade como compromissos para enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação. Nesse âmbito de primazia dos direitos humanos, como se demonstrou com o panorama normativo internacional e nacional

exposto no curso deste trabalho, vem-se promovendo políticas públicas de ações afirmativas de igualdade racial, dentre elas, no campo da educação, a valorização da cultura e história da África e da população negra no Brasil.

A importância dessa discussão temática não poderia ser excluída do ensino superior e em especial dos cursos de graduação em Direito, responsável pela formação dos profissionais jurídicos e que constituem uma parte importante da elite intelectual brasileira. Por essa razão, este capítulo abordará o papel que têm as faculdades de Direito por meio de seus cursos de graduação na discussão das questões étnico-raciais, promovendo mudanças em seus currículos para incluir a cultura e história da África e da população negra no Brasil.

Para esse fim, o capítulo será subdividido em dois subcapítulos, tratando o primeiro, intitulado de *Os cursos jurídicos e a descolonização do currículo*, de uma análise da formação acadêmica e do currículo dos cursos de graduação em Direito no Brasil, verificando-se ademais se as instituições de ensino superior no Estado do Ceará incluem em sua estrutura curricular disciplinas que tematizam a educação étnico-racial. O segundo subtítulo designado *O amor, direito e solidariedade como padrão de reconhecimento*, busca com o auxílio da teoria do reconhecimento, com centralização em Axel Honneth, por meio de sua obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* fundamentar a importância institucional da inclusão curricular da história e cultura africana e afro-brasileira como uma via para a superação do racismo, preconceito e discriminação racial.

#### **4.1 Os cursos jurídicos e a descolonização do currículo**

No ocidente, a universidade como instituição de ensino e pesquisa e extensão tem origem na Europa entre os séculos XII e XIII, surgindo concomitante na Itália, França e Inglaterra, com as universidades de Bolonha, Paris e Oxford, mas no Brasil é uma instituição nova, que data do século XIX com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a criação da escola de Cirurgia e Anatomia em Salvador, muito embora na América Latina já houvessem sido implantadas como a Universidade de Lima, no Peru (1551), da Cidade do México, no México (1553) e de Córdoba, na Argentina (1613) (MACHADO, 2009, p. 38). Posteriormente, mas de forma muito lenta, outras universidades são criadas, como as Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo, em 1827, mas o ensino superior seguia o modelo de formação de profissionais liberais em faculdades isoladas, visando assegurar mercado de trabalho e prestígio social à elite, como registra Antônio Carlos Pereira Martins:

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração. (MARTINS, 2002, p. 4)

No Brasil, o ensino superior continua a ser realizado no âmbito das faculdades, que estão autorizadas formalmente a habilitar as pessoas para um específico exercício profissional que exige a expedição de um diploma de curso superior. Nesse sentido, diferenciando-se dos demais níveis de estudo, o ensino superior caracteriza-se pela transmissão do conhecimento com elevada densidade e exigência de compreensão do fenômeno estudado, como explana Antônio Alberto Machado:

A prática do *ensino superior*, como uma das características fundamentais da universidade, se traduz na capacidade de transmissão do conhecimento numa perspectiva elevada e profunda, de tal maneira que se possam conhecer e ensinar os mais diversos aspectos da realidade, em todas as suas manifestações, causas, efeitos e contingências, proporcionando ao acadêmico um saber sistemático e global, capaz de produzir generalizações sobre os mais diferentes fenômenos; de articular esses fenômenos entre si; de fundamentar o conhecimento metodológica e cientificamente; de criar novas hipóteses sobre o real e, sobretudo, de ter uma compreensão geral, do ponto de vista histórico, social, político e ético, acerca do próprio saber produzido na universidade, bem como a respeito da utilização e do destino que se dará a esse saber. (MACHADO, 2009, p. 35)

No caso do estudo do Direito, seu enquadramento como prática do ensino superior comporta diversos questionamentos, a saber, sobre a pedagogia, didática, tipo de formação proporcionada ao bacharel, disciplinas e conteúdos abordados, que efeitos o modelo de ensino (re)produz na consciência e na atividade prática do profissional etc. No âmbito deste trabalho permanece a indagação mais específica de se saber que o tipo de formação a faculdade pode propiciar ao jurista para sua atuação como agente de mudança social e não apenas de reprodução/manutenção do *status quo*, notadamente naquilo que se refere ao enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação racial. Essa tarefa, portanto, exige ao menos uma rápida narração histórica sobre os conteúdos e estruturação inicial dos cursos jurídicos dentro do que se convencionou designar de sistema romano-germânico, no qual o Direito brasileiro está inserido, cuja influência advém do Direito Romano e Direito Canônico, segundo o magistério de Machado:

Na universidade de Bolonha, desde o século XIII, o ensino do direito já era praticado com todas as honras de um ensino superior. Aliás, o Direito e a Medicina,

a partir daquele século, já se impunham como ensino superior na maioria das universidades da Europa. No caso do Direito, ensinava-se exclusivamente o conjunto do *Corpus juris civilis*, que acabava de ser redescoberto, e cuja compilação, feita pelo imperador Justiniano no século VI, abrangia todo o direito civil praticado pelos romanos. Esse código, considerado o grande monumento jurídico da Antiguidade clássica, transformou-se no único objeto de estudo nas escolas de direito no final da Idade Média, ao lado do direito eclesiástico, compilado no *Corpus juris canonici*.

É curioso notar como o ensino do direito nasce legalista e dogmático, centrado no estudo de leis e cânones, que o *Corpus juris civilis* de 530 d. C. reunia no *Codex*, nas *Novellae*, no *Digesto* ou *Pandectas* e nas *Institutas* de Justiniano; e que o *Corpus juris canonici* estabelecia com o conjunto do *Decreto* de Graciano ou as *Decretais* de Gregório IX. Não por acaso o imperador Justiniano era considerado um restaurador saudosista, governando no oriente, mas amante da cultura latina, possivelmente um reacionário que teria marcado definitivamente o caráter conservador do direito. Quem sabe se não estava exatamente aí a raiz dogmática, legalista e conservadora do direito e da cultura jurídica ocidental, bem como do ensino jurídico no mundo do sistema romano-germânico. (MACHADO, 2009, p. 49-50)

O sistema romano-germânico nasce das estruturas conservadoras dadas pela autoridade do Direito Romano e Direito Canônico, com aura de sagrado, legalista e dogmático, vinculado à manutenção da ordem e dos privilégios das classes dominantes. O ensino desse direito legalista e dogmático, vinculado às estruturas do poder, garantiu o *status* do profissional jurídico como diferenciado e apto a ocupar postos relevantes na burocracia estatal e sociedade, como descreve Machado no seguinte excerto:

O fato é que a autoridade do Direito Romano e do Direito Canônico sempre caracterizou o ensino jurídico, por séculos a fio, conferindo-lhe uma aura quase mítica de ensino sagrado, vinculado à manutenção da ordem e do poder, com uma dimensão ética muito enfática e capaz de habilitar ao exercício de importante e belas carreiras. Tanto assim que jamais se cogitou de reduzir o ensino oficial do direito a uma dimensão secundária, como curso técnico de segundo grau. O ensino jurídico sempre desfrutou do *status* de conhecimento realmente superior e científico, cuja produção e transmissão deveriam ser feitas em nível universitário. (MACHADO, 2009, p. 50)

Como se observa, a formação e qualificação do jurista no Brasil desde seu início, influenciada pelo modelo romano-germânico ou continental, reproduz matriz eurocêntrica. Vale lembrar que, nos séculos iniciais da colonização portuguesa, a Europa era o centro de estudo para onde se dirigiam os filhos dos ricos senhores da Colônia a fim de se graduarem em Direito, em especial na Universidade de Coimbra, aptos, portanto, a ocuparem aqui os altos cargos burocráticos.

A estrutura e o currículo do curso de Direito da Universidade de Coimbra são adotados como modelo para os primeiros cursos jurídicos no Brasil. Dessa forma, logo após a independência de Portugal, foram criados por intermédio da Lei de 11 de agosto de 1827 dois

cursos de ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Como se colhe da pesquisa de Antônio Alberto Machado, a criação desses cursos jurídicos destinava-se à formação de bacharéis que iriam preencher os quadros burocrático-institucionais e compor a nova elite intelectual genuinamente brasileira, mas sem discussão dos problemas nacionais, mantendo, portanto, uma estreita relação entre direito e poder político, exploração econômica e o controle institucional, conforme:

A instalação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, logo após a Proclamação da Independência, dentro do processo de emancipação política do país, deu-se como parte das exigências culturais e ideológicas de formação do Estado Nacional. Assim é que os novos bacharéis, oriundos das classes dominantes (latifúndios e comércio), não mais precisariam transpor o oceano para frequentar as universidades da Europa, em Roma, Bolonha, Paris, Montpellier e preferencialmente na vetusta Universidade de Coimbra. Tais quadros passaram a se formar agora em território brasileiro com a finalidade de assumir os postos de comando na estrutura burocrático-administrativa e jurídico-política do Estado. Procurava-se estabelecer, assim, a formação de uma elite intelectual genuinamente brasileira capaz de guiar a nação do ponto de vista jurídico e político.

As escolas de Direito, lembra Sérgio Adorno, foram realmente criadas para atender às necessidades da burocracia de um Estado nacional em emergência. Por essa razão é que o ensino jurídico, no seu início, privilegiou a formação política, em lugar de uma formação exclusivamente jurídica. Em São Paulo, os bacharéis foram recrutados para os mais importantes cargos do Estado, e suas carreiras profissionais se expandiram pelas diversas instâncias do Legislativo e do Executivo – como senadores, deputados, presidentes de conselho e presidentes de província, diplomatas etc. – e, em menor escala, pela magistratura e pelo magistério. (MACHADO, 2009, p. 50-51)

Eduardo Carlos Bianca Bittar manifesta semelhante percepção dos primeiros cursos superiores de Direito brasileiros, para quem o ensino visava sobretudo a manutenção das estruturas de poder político e *status quo* social:

A abertura dos cursos jurídicos no Brasil não é decisão inocente e desenraizada de pretensões ideológicas muito bem determinadas. É como uma necessidade política do Império que surge o incremento da vida acadêmico-jurídica no Brasil. No período colonial, a educação básica era ministrada pelos jesuítas, após o que se seguiam lições elementares de Letras, Filosofia e escrita, para que, então, concluídos esses ciclos, se pudesse encaminhar o jovem para o término de sua formação em tradicionais Universidades do exterior, como as de Coimbra (Direito) e de Montpellier (Medicina).

Desde a independência, algo que é notório no espírito de época é a transparente necessidade de formação de bacharéis para a composição da elite social, intelectual, burocrática e dominante do período. Mais do que isso, no contexto em que se insere, com o exercício que lhe é de competência, com o auxílio da verve e com as liberalidades do poder constituído, surge uma nova figura que desponta nos horizontes intelectuais brasileiros, e que haveria de dominar o cenário durante todo o século XIX: o bacharel em Direito.

A academia, nesse sentido, é vista menos como um espaço de saber e mais como um espaço de poder, verdadeiro nicho de reprodução de bacharéis para atender uma demanda crescente em torno da autonomia dos estamentos do Estado e da ideologia

liberal atuante na constituição do poder. A criação de dois cursos jurídicos é ato meticulosamente pensado, politicamente engajado, fruto de sérias polêmicas e contendas no período. (BITTAR, 2006, p. 107-108)

Importa destacar nesse contexto as origens do bacharelismo, ou seja, a tendência que se firmou no país da presença do bacharel na vida política, social e cultural, com exaltação acima de tudo da personalidade individual como valor em si, independente das contingências, em que “A dignidade e importância que confere o título de doutor permitem ao indivíduo atravessar a existência com discreta compostura e, em alguns casos, podem libertá-lo da necessidade de uma caça incessante aos bens materiais, que subjuga e humilha a personalidade” (HOLANDA, 2014, p. 188). Nesse contexto, o bacharel torna-se o profissional mais da lei que do direito, alguém capaz de exercer as mais diferentes atividades na estrutura burocrática do Estado, daí porque a academia afasta-se de sua função ilustrativa intelectual crítica e profissional estrita, privilegiando a reprodução da cultura erudita ilustrativa e a preparação para o exercício de empregos e funções públicas, como assim descreve Bittar:

A Academia, então, torna-se um laboratório para os aprendizes do poder, local de reprodução das diferenças sociais e de fermentação das elites jurídicas e administrativas do Estado brasileiro. O engajamento estudantil nos atos políticos do país, a vocação acadêmica pelos atos do poder, a atenção dos holofotes estudantis para as políticas imperantes... traçam, desde o início o perfil ativista da Academia de Direito na constituição dos poderes estatais; é isso, historicamente, prova de que o ambiente acadêmico servia pouco para a exclusiva ilustração intelectual e formação profissional estrita, e servia muito para a construção e projeção de figuras do cenário político nacional.

A burocracia estatal demandava profissionais, e desejava tê-los preparados dentro de uma cultura ideologicamente controlada, cujas origens fossem seguramente determinadas, e cujas inspirações fosse necessariamente convenientes e proporcionais à docilidade esperada do bacharel em Direito. Recrutar e preparar, em meio a filhos de nobres famílias da elite brasileira, futuros integrantes do poder estatal era ofício que inquietava as conspirações dos escalões mais altos da sociedade brasileira no período. Isso repercutia até mesmo na distribuição dos espaços urbanos, que passaram a ser influenciados pela presença estrepitosa dos estudantes do Largo de São Francisco, futuros integrantes da cultura hegemônica da sociedade brasileira. Os períodos subsequentes vão amenizando o impacto e a presença desta Academia na constituição dos conceitos sociais predominantes. (BITTAR, 2006, p. 108-109)

A acriticidade acadêmica no interior dos cursos jurídicos, ausente a problematização de questões estruturais e conjunturais sociopolíticas nacionais, adviria também do reflexo dos conteúdos estudados. Uma leitura dos onze artigos da concisa lei imperial de 11 de agosto de 1827 revela a preocupação positivista e dogmática da época. Nesse direcionamento o Artigo 1º, da lei em referência, fixa as disciplinas que deveriam ser ministradas durante todo o curso jurídico, e como se pode notar, apesar do perfil

interdisciplinar com as disciplinas de Direito natural, Direito das gentes, Economia Política, Análise de Constituição do Império, trata-se de um currículo em maior parte centrado nos interesses do liberalismo econômico, pois a ênfase civilista e penalista resguarda a propriedade privada e a segurança mediante a criminalização das condutas, como se pode inferir:

Art. 1.º - Criar-se-ão dous Cursos de ciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3.º ANNO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5.º ANNO

1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio. (BRASIL, 1827) (*Sic*)

O perfil conservador do currículo, com centralidade no estudo do direito civil, patrimonial, mercantil e penal, adequava-se ao modelo de ensino e à ideologia liberal importados da Europa, mas não se prestou a produzir um pensamento crítico que efetivamente interferisse na organização política, econômica e social do Brasil, ou seja, conducente a algum projeto político e econômico de mudança vanguardista no país, especialmente porque aqui o modelo econômico liberal foi distorcido para manter a escravização e o latifúndio. Portanto, nessa conjuntura, esse modelo de ensino, que se protraí nos anos seguintes da República, pode ser resumido na seguinte análise de Machado:

Sob o aspecto político-ideológico, é importante notar que o ensino do direito iniciado aqui no Período Imperial, tinha no jusnaturalismo, especialmente no de origem teológica, o seu único paradigma filosófico, que norteava o pensamento jurídico então reproduzido ainda no modelo coimbrão. Com efeito, o ensino jurídico no Império se caracterizou (a) pelo controle do governo central; (b) pela tradição jusnaturalista; (c) pela metodologia centrada na aula-conferência; (d) por ter sido o local de formação dos filhos das elites para assumirem a direção do país; e (e) por permanecer desvinculado das estruturas sociais. Mas, já por esse tempo, se difundiam também os postulados do liberalismo europeu, transplantados para os trópicos e absolutamente distorcidos pela inusitada convivência dessa doutrina com

a escravidão, com o latifúndio e com a exclusão política que aqui campeava, tudo mediado por uma relação patrimonialista-estamental das elites com o Estado. (MACHADO, 2009, p. 84)

Corroborando com a síntese acima, cabe transcrever as observações de José Reinaldo de Lima Lopes, para se destacar, além do ensino dogmático, tradicionalista e praxista das disciplinas, a pouca discussão no ensino jurídico sobre a instrumentalidade do direito em seu uso promocional para a mudança social, como, por exemplo, a extinção da escravidão:

Em resumo, até 1870 aproximadamente, as Faculdades de Direito não foram centros de debates. A vida cultural jurídica dava-se no foro ou na Corte. Quando o debate se acende, trata-se já de uma geração que virá, finalmente a fazer a República. As queixas contra os cursos foram muitas, como a falta de frequência dos professores, as fraudes nas listas de presença dos alunos, o dogmatismo e o tradicionalismo das disciplinas. Os juristas desenvolvem, quando querem, uma espécie de autoditismo, formam suas próprias bibliotecas. Tudo muito compatível com uma sociedade aristocrática, em que o espaço público da discussão das ideias e da cultura é quase que exclusivamente o salão, a casa particular, o espaço doméstico. Para que uma biblioteca universitária bem dotada se os juristas que estudam são tão poucos e podem formar cada um a sua própria biblioteca? E para que debater academicamente se o cargo de professor é um cargo público, cuja ocupação depende de redes pessoais de conhecimento nos centros de poder exteriores à academia? E para que muito estudo, se afinal o compêndio do curso precisa ser aprovado por outros? O resultado é a sobrevivência continuada de certas teses e tendências tradicionalistas: como por exemplo a aceitação não questionada do direito natural domesticado do século XIX, capaz de fazer conviver a Constituição com o escravismo e com uma religião de Estado, transportando para o direito tabus cujo desrespeito leva à reprovação. (LOPES, 2012, p. 330)

O distanciamento entre o ensino jurídico e a realidade social concreta não foi uma característica exclusiva do Império, pois o ensino superior em Direito manteve a mesma estrutura na República, com juristas e acadêmicos vinculados em categorias conceituais gestadas por eles e que passaram a constituir o seu universo de trabalho. Se manteve, a partir de um paradigma racionalista, um *ethos* ideológico polarizado entre o jusnaturalismo e o juspositivismo, cuja expressão constituiu um “senso comum teórico” entre os profissionais jurídicos, impossibilitando-os de responder à pluralidade e às transformações do mundo contemporâneo cada vez mais plural e complexo. Prevalece entre os agentes do direito a crença na homologia entre lei e direito e que a partir do simples estudo dos textos legais é possível incorporar e extrair a justiça (SANTOS; MORAIS, 2007, p. 60-61).

Esse modelo de ensino superior imperial apesar das reformas determinadas pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que instituiu o ensino livre, possibilitando a criação de cursos jurídicos privados, não muito se alterou com as modificações introduzidas pelo

Decreto nº 19.851, de 14 de abril de 1931, que promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras, ou pode-se afirmar que acelerou sua crise, pois, buscando a adaptação do ensino às exigências do capitalismo e da sociedade comercial de então, com relação ao âmbito jurídico “[...] resultou num modelo curricular que privilegiava a formação de profissionais dotados de conhecimento essencialmente práticos, pela exclusão das cadeiras de perfil doutrinário ou cultural, incentivando o estudo do direito positivo e, em especial, do direito privado.]” (MACHADO, 2009, p. 87). São modelos hegemônicos que excluem a pesquisa e extensão, bem como o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o fenômeno jurídico, legitimando apenas um saber dogmático, exegético, diletantista e judicialista, insatisfatório e limitado para resolver os problemas da sociedade contemporânea, como explanam André Copetti e Luis Bolzan:

Ora, tais matrizes não possuem qualquer função na sociedade contemporânea, se é que algum dia tiveram. Não há mais espaço e tempo para serem dispensados no culto a modelos totalmente ultrapassados e disfuncionais que contribuíam alguma coisa para o desenvolvimento de um projeto social humanista, visando à transformação social, no sentido de oferecer uma melhoria nas condições de vida a todos os cidadãos que necessitam de soluções do Direito para o atingimento de tal fim. (SANTOS; MORAIS, 2007, p. 62)

Portanto, ainda com suporte nos autores acima, é de se afirmar a legitimidade da incorporação aos currículos jurídicos da discussão sobre as questões étnicas e culturais, em especial dos afrodescendentes, visando desenvolver um perfil crítico do profissional jurídico no enfrentamento de uma questão social tão sensível. Por conseguinte, é cabível a crítica do modelo tradicional de currículo e ensino jurídico que omite e encobre as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais existentes na sociedade brasileira:

Esse perfil imposto ao ensino jurídico do Brasil inteiro acabou desembocando na atual crise do ensino, que teve seu apogeu nos anos 80, mas ainda permanece intensamente viva. Como consequência máxima dessa situação, o operador jurídico, egresso das instituições que oferecem um ensino superior tradicional, não consegue ir além das práticas advocatícias manuais, sendo insatisfatório seu desempenho quando tenta enfrentar os conflitos numa sociedade que, historicamente, se construiu indiferente à solidariedade social e à ideia de democracia, como forma de convivência sustentada por um Direito ético e solidário. O Direito que se ensina aparece como um dos instrumentos que, dentro de uma sociedade plural, complexa/global e em crise, busca omitir e encobrir as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais existentes. Ele é utilizado, nesta perspectiva, para legitimar, por meio de normas positivas e de procedimentos formais, embasados teoricamente na igualdade e na liberdade, a existência de uma sociedade real, desigual e autoritária. (SANTOS; MORAIS, 2007, p. 62-63)

Ainda nos anos da ditadura militar, os modelos tradicionais de ensino jurídico sofrem algumas alterações importantes com a reforma do ensino superior estabelecida pelo Conselho Federal de Educação por meio da Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1972<sup>69</sup>. Esta resolução definia as diretrizes do ensino jurídico e criava o quadro geral das disciplinas do currículo mínimo e possibilitava às instituições de ensino superior definir o seu quadro complementar.

No curso do processo de redemocratização do Brasil, em que a Constituição de 1988 é um marco, a Resolução nº 3/72, dada sua origem ditatorial, foi revogada pela Portaria Nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que fixou novas diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de Direito no Brasil.

Por sua vez, a Portaria nº 1.886/94 foi revogada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que por meio da Câmara de Educação Superior (CES), editou a Resolução nº 09, em 29 de setembro de 2004<sup>70</sup>, que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular. Referida Resolução reestruturou algumas das diretrizes da anterior Portaria nº 1.886/94, inclusive para, observando a interdisciplinaridade, introduzir as disciplinas de Antropologia, Ciências Políticas, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia na estrutura dos cursos de Direito.

Por meio da interdisciplinaridade e a inclusão de disciplinas metodológicas que garantem uma abordagem mais crítica do conteúdo curricular, portanto, rompendo com o modelo de ensino exclusivamente tecnicista e dogmático, busca a Resolução CNE/CES nº 9/04 um perfil de bacharel com consistente formação geral, humanista e axiológica, como expressa o Art. 3º:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004)

A Resolução CNE/CES nº 9/04 visando cumprir o desiderato exigido no Art. 3º, garantido padrões mínimos de um ensino jurídico em nível qualitativamente superior, “[... com formação crítica, humanística e politizada do bacharel, a ponto de habilitá-lo a reconhecer os novos problemas jurídicos, sociais e políticos que as sociedades

---

<sup>69</sup> Publicada no Diário Oficial, Brasília, 26 jul. 1972, Seção 1. pt.1, p.6.623.

<sup>70</sup> Publicada no Diário Oficial da União nº 189, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção I, p.17/18.

contemporâneas vêm enfrentando neste início do terceiro milênio (MACHADO, 2009, p. 62), propõe em seu Art. 5º, com estruturação em três eixos de formação (I - Eixo de Formação Fundamental, II - Eixo de Formação Profissional e III - Eixo de Formação Prática) a seguinte organização curricular para os cursos de graduação em Direito:

:

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares. (BRASIL, 2004)

A proposta de organização curricular entrelaça a formação humanística e teórica sem prescindir da formação profissionalizante, ou seja, busca-se a formação integrativa do bacharel que perceba o Direito em todas as suas dimensões (fato, valor e norma) e não apenas um elaborador/adaptador de petições padronizadas disponíveis em manuais e na rede de computadores.

Apresentada e comentada sucintamente a evolução normativa das diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito, bacharelado, cumpre agora, como objetivo específico deste trabalho, verificar como as Instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará incluem em sua organização curricular a temática da educação étnico-racial, perpassada pelo estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para esse intento, pesquisou-se inicialmente, no sítio eletrônico do Ministério da Educação<sup>71</sup>, a relação das instituições com cursos de bacharelado em Direito credenciadas e regularmente cadastradas no Sistema Federal de Ensino (Anexo nº A). No segundo momento, foi verificada a estrutura curricular de cada curso de bacharelado em Direito (Anexo nº B)<sup>72</sup>, disponíveis na rede mundial de computadores, conforme a Portaria

<sup>71</sup> Conforme: <http://emec.mec.gov.br/>

<sup>72</sup> Relação dos endereços eletrônicos para acesso à estrutura curricular dos cursos de bacharelado em Direito.

MEC nº 2.864, de 24 de agosto de 2005 que determina “As instituições de educação superior deverão tornar públicas e manter atualizadas, em página eletrônica própria, as condições de oferta dos cursos por elas ministrados”, para se constatar a presença ou ausência da oferta de disciplina específica sobre a temática da educação étnico-racial.

Consoante as informações colhidas no Ministério da Educação (Anexo nº A), observa-se que funcionam no Estado do Ceará 25 (vinte e cinco) cursos de bacharelado em Direito, três ofertados por universidades públicas, quais sejam, a Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Regional do Cariri (URCA), e os demais vinte e dois cursos ofertados por instituições privadas: Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Centro Universitário Estácio do Ceará (Estácio FIC), Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ), Centro Universitário Sete de Setembro (Uni7), Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará (FAECE), Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF), Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (FLS), Faculdade Nordeste (FANOR), Centro Universitário Farias Brito (FB UNI), Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS), Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (FAMETRO), Faculdade Kurios (FAK), Centro Universitário INTA (UNINTA), Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA), Faculdade de Fortaleza (FAFOR), Faculdade Cearense (FAC), Faculdade Ieducare (FIED), Faculdade Paraíso do Ceará (FAP), Faculdade Luciano Feijão (FLF), Faculdade UNINASSAU Fortaleza (UNINASSAU), Faculdade Ari de Sá (FAS) e Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável do Nordeste (FADESNE).

No entanto, da análise específica das estruturas curriculares dos cursos de bacharelado em Direito, verificou-se que dentre as vinte e cinco instituições, em apenas 5 (cinco) delas são ofertadas disciplinas que tematizam a educação étnico-racial. No caso, as disciplinas são ministradas na modalidade optativa, sendo: Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará (FAECE)<sup>73</sup>, com a disciplina Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência; Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (FAMETRO)<sup>74</sup>, que leciona Formação Étnica Brasileira; Centro Universitário INTA (UNINTA)<sup>75</sup>, em que consta a disciplina Gênero, raça e etnia; Faculdade de Fortaleza (FAFOR)<sup>76</sup>, com a matéria Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência e a Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável do Nordeste (FADESNE)<sup>77</sup>, que inclui Formação étnica brasileira.

---

<sup>73</sup> Conforme: <http://www.iesc.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>

<sup>74</sup> Conforme: <http://www.fametro.com.br/graduacao/bacharelado/direito>

<sup>75</sup> Conforme: <http://uninta.edu.br/site/graduacao-presencial/ciencias-sociais-aplicadas/direito/>

<sup>76</sup> Conforme: <http://www.fafor.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>

<sup>77</sup> Conforme: <http://www.fadesne.com.br/cursos/direito/>

Antes de fazer uma análise sobre essa realidade quanto ao ensino da temática étnico-racial e cultura afrodescendente nos cursos jurídicos, é interessante verificar como de forma geral as Instituições de Ensino Superior apresentam para a sociedade os objetivos do bacharelado em Direito, o que pode servir como um olhar inicial para se perquirir da proximidade ou distância do ensino de direito quanto à formação humanista, teórica e profissionalizante do agente jurídico. Dado ao elevado número, opta-se pela apresentação da estrutura curricular (Anexos C a G) e dos objetivos de apenas cinco instituições, divididos em dois grupos, o primeiro, com três faculdade e cursos de Direito escolhidos entre o rol das instituições cearenses premiadas pela Ordem dos Advogados do Brasil, OAB Nacional, em 2016, com o selo de qualidade de ensino de direito “OAB Recomenda”<sup>78</sup>, selecionando-se um curso público e dois privados; e o segundo grupo com duas faculdades que fazem constar em suas estruturas curriculares a disciplina referente à temática da educação étnico-racial e cultura afrodescendente, já acima relacionadas.

Quanto ao primeiro grupo, seleciona-se a Universidade Federal do Ceará (UFC), o Centro Universitário Sete de Setembro (Uni7) e a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e quanto o segundo grupo, escolhe-se a Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará (FAECE) e a Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável do Nordeste (FADESNE).

O curso de Direito da UFC (Anexo nº C) é o mais antigo do Estado do Ceará. Apresenta em sua página de *internet* como descrição do curso a seguinte missão:

O curso de Direito da UFC apresenta como missão desenvolver o potencial humano pleno dos futuros bacharéis em Direito, formando-os com uma visão atualizada e crítica do mundo e, em particular, dando-lhes uma consciência planetária dos problemas locais e nacionais através de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar do Direito, sem descuidar a competência técnico-jurídica necessária para a busca de soluções comprometidas com a ética e a justiça social através da preservação e efetivação dos direitos humanos e fundamentais. (UFC, 2017)<sup>79</sup>

O Centro Universitário Sete de Setembro (Uni7) (Anexo nº D), que destaca em sua página eletrônica a máxima nota avaliativa do MEC, apresenta o curso de Direito na forma adiante transcrita:

O Curso de Direito da UNI7 tem por objetivo formar profissionais com habilidades e competências para enfrentar, com capacidade, entusiasmo e ética, todos os desafios oriundos da sociedade e do mercado de trabalho.

---

<sup>78</sup> Conforme: <http://oabce.org.br/2016/01/oab-entrega-a-139-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito/>

<sup>79</sup> Conforme: <http://www.fadir.ufc.br/sobre-a-fadir/historico-e-missao/>

O Bacharel em Direito que está se formando na UNI7 é permanentemente trabalhado para conscientizar-se de que, além da defesa dos direitos e dos interesses que lhes são confiados, precisará zelar pelo prestígio de sua classe, a dignidade da profissão em que atua, o aperfeiçoamento das instituições de Direito e o cumprimento do Código de Ética Profissional de sua classe. (Uni7)<sup>80</sup>

A Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (Anexo nº E), maior instituição particular de ensino do Estado do Ceará, com 990 vagas de bacharelado em Direito autorizadas pelo MEC, alude ao curso informando:

O curso de Direito da Universidade de Fortaleza surgiu em 1976, sendo o primeiro do Estado do Ceará a ser ofertado por uma instituição particular de ensino. Sua proposta faz uma combinação entre os caracteres teórico e prático, com uma abordagem focada na responsabilidade social.

É um curso de natureza generalística, ou seja, não busca uma especialização prematura do aluno, mas permite que ele possa alcançar a melhor compreensão possível do universo jurídico e, a partir daí, fazer as suas escolhas de carreira futura.

No curso de Direito, os alunos podem vivenciar o exercício da advocacia no Escritório de Prática Jurídica (EPJ) da Unifor. O EPJ atua em parceria com a Justiça Federal do Ceará, através da instalação de um Juizado Especial Federal, oferecendo orientação jurídica, consultas, encaminhamento de processos e apoio psicológico, tudo realizado por alunos sob a supervisão de seus professores. Por ano, são realizados mais de 30 mil atendimentos. (UNIFOR, 2017)<sup>81</sup>

A Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará (FAECE) (Anexo nº F) destaca em sua apresentação do curso de Direito o seguinte:

O curso de Direito prepara o aluno dando-lhe uma formação multidisciplinar, de tal forma que, ao atingir o bacharelado, estará apto a exercer tanto a advocacia privada como profissional liberal, trabalhando em empresas ou escritórios, como também a atuar na área de consultoria ou, ainda, a entrar para a carreira jurídica pública como delegado de polícia, juiz de Direito, promotor público, advogado ou defensor público, entre outras. O curso também proporciona aos gestores públicos e privados uma enormidade de conhecimento que os qualifica a crescer em currículo e conhecimento normativo voltado a uma gestão mais ampla e diferenciada. É um curso amplo, que exige bastante leitura, aquisição de cultura geral, exercício de memória, rapidez de raciocínio, elevado grau de associação, análise e coordenação de ideias, tudo voltado para a defesa dos interesses coletivos e individuais. Outro diferencial do curso é seu Núcleo de Prática Jurídica com convênios com Tribunais, Ministério Público, OAB e inúmeros órgãos públicos e privados, além do seu próprio Escritório de Assistência Jurídica onde o acadêmico terá vários tipos de ambientes práticos jurídicos para prepará-lo para o mundo profissional. (FAECE, 2017)<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> Conforme: <http://www.uni7setembro.edu.br/graduacao/direito/sobre-o-curso/>

<sup>81</sup> Conforme: [http://www.unifor.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=337&Itemid=156](http://www.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=337&Itemid=156)

<sup>82</sup> Conforme: <http://www.iesc.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>

A Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável do Nordeste (FADESNE) (Anexo nº G) traz informações sobre o curso de Direito explanando:

O Curso de Direito da FADESNE forma profissional habilitado a interpretar, aplicar e integrar o Direito; profissional cidadão, consciente dos desafios da Ciência Jurídica e da realidade sociopolítica, apto à produção intelectual e à prestação de relevantes serviços à sociedade, e, assim, exercer as diversas carreiras jurídicas, com postura reflexiva e visão crítica, além de comprometimento com a ética da responsabilidade socioambiental.

Formando profissionais aptos a atuar em questões judiciais, prestando assessoria a instituições privadas ou a entidades públicas.

O estudante de Curso de Direito desenvolve uma visão crítica e uma postura reflexiva, orientando-o a uma sólida formação jurídica fundamentada na ética da responsabilidade socioambiental e baseada na aprendizagem autônoma, qualificando-o à formação contínua. (FADESNE, 2017)<sup>83</sup>

A amostra das estruturas curriculares (Anexos C a G) e a breve apresentação dos cursos, conforme as transcrições acima, não são dados suficientes para uma análise profunda sobre a situação dos cursos jurídicos, nem é essa a pretensão deste trabalho. A propósito, outras informações poderiam ser colhidas, como o acesso ao Projeto Pedagógico, além de que se deve considerar que outras exigências se fazem necessárias para garantir a desejada formação crítica, humanística e politizada do bacharel, tornando-o apto a resolver os problemas jurídicos, sociais e políticos sempre diversos, como o conteúdo programático das disciplinas, a respectiva bibliografia e o perfil do corpo docente que deverá lecioná-las.

No entanto, essas escassas informações apresentadas neste trabalho, podem apontar para a existência, ainda hoje, de um modelo hegemônico de ensino que, apesar do discurso de suas ementas, parece manter o privilégio das disciplinas dogmáticas (direito civil, penal, processual, empresarial, tributário, trabalho etc.), atribuindo-se um destaque menor às disciplinas críticas, a exemplo das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência, relegadas ao *status* de “optativas”, no quadro do componente curricular de Formação Geral. Dessa forma, é emblemático perceber que do rol de vinte e cinco cursos de Direito ministrados no Estado do Ceará, apenas cinco tenham em sua estrutura curricular a educação étnico-racial.

Ademais, a descrição dos cursos e os conteúdos das matrizes curriculares destacam, em sua maioria, de forma clara, a preocupação quanto ao aspecto de formação para o mercado de trabalho. Tal preocupação reflete o interesse do capitalismo, e em verdade, o interesse mercadológico das instituições, posto que é sintomático verificar funcionando no Estado do Ceará a quantidade de vinte e dois cursos superiores privados em relação a apenas três cursos públicos [Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA),

---

<sup>83</sup> Conforme: <http://www.fadesne.com.br/cursos/direito/>

Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Regional do Cariri (URCA)]. Ante essa realidade, é possível que as desejadas propostas pedagógicas de ensino crítico, interdisciplinar e humanista se frustrem porque o ensino privado do direito, efetivamente, não está comprometido com esses ideais tipicamente iluministas, senão apenas com o sucesso empresarial dos seus próprios negócios no ramo do mercado da educação, como ressalta Machado:

Não seria exagero dizer que o ensino jurídico no Brasil está praticamente entregue à lógica do lucro e da exploração econômica, levada a efeito pelos empresários da educação que passaram a enxergar nesse “filão” de mercado um negócio extremamente lucrativo. Com efeito, entre os fatores que contribuíram significativamente para a proliferação dos cursos jurídicos está exatamente o baixo custo desse investimento, centrado basicamente na contratação de professores e funcionários aqueles nem sempre titulados -, bem como na construção de salas de aula. O curioso, ou talvez irônico, é que esse investimento privado na expansão das escolas de direito é realizado em nome de uma suposta democratização da universidade e do princípio da liberdade de empresa, dois argumentos que sempre buscaram escamotear o forte impacto negativo dessa proliferação de escolas sobre a cultura jurídica nacional. (MACHADO, 2009, p. 59)

Muitas conjecturas poderão ser pensadas para explicar a ausência quase maciça nos cursos jurídicos do Estado do Ceará de disciplina específica voltada para a abordagem da educação étnico-racial, nos termos preconizado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Uma explicação possível a ser considerada centra-se na invisibilidade e visibilidade estereotipada das questões da pessoa negra na sociedade cearense, construída a partir da ideologia dominante de que “Não existem negros no Ceará”, o que acaba refletindo, por exemplo, na ausência de demandas por direitos desse grupo populacional. A questão da invisibilidade e visibilidade estereotipada da pessoa negra no Ceará pode ser entendida por meio do seguinte trecho de reportagem de Filipe Palácio, no jornal Diário do Nordeste:

“As pesquisas realizadas para quantificar os negros no Brasil podem não ser um retrato da realidade”. Quem afirma é a historiadora Cecília Holanda, coordenadora da ONG Travessia - Centro de Cultura Afro-Cearense. Para ela, levantamentos como o realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são feitos com base no que os entrevistados declaram, ou seja, quem for negro e afirmar que não o é, assim será contabilizado. “O problema é que grande parte dos negros no Brasil não se reconhece como tal. O negro não quer ser negro, quer ser pardo. Isso porque sabe que ser negro significa no Brasil ser alvo de um preconceito muito grande”, ressalta. “A realidade pode estar mascarada”.

No Ceará, garante Cecília, a situação é ainda mais grave. Ela conta que, até o final dos anos 80, acreditava-se que no Estado não havia negros. “A idéia de que

Fortaleza era uma cidade branca foi vendida com muita veemência”, lembra. “Historicamente, a participação do negro na formação da sociedade cearense foi completamente esquecida”.

O reflexo disso, acrescenta Cecília, aparece na quantidade de negros longe das escolas e universidades ou subempregados. “É certo que as políticas públicas devem atingir a todos, mas os negros precisam de um reparo”, diz.

Para ela, esta, antes de ser uma questão meramente racial, tem a ver com cidadania. Por isso, Cecília é a favor de políticas públicas diferenciadas que corrijam esta defasagem. “É preciso conscientizar a sociedade sobre o papel da raça negra”, reitera. (PALÁCIO, 2007) (*Sic*)

No entanto, desde os movimentos negros reivindicatórios a realidade mudou e as questões envolvendo os direitos da população negra afrodescendente ganham visibilidade, não sendo mais possível ignorar os graves problemas das desigualdades geradas pelo racismo, preconceito e discriminação. Daí a importância de se incluir a educação étnico-racial nos currículos dos cursos de Direito, uma vez que na centralidade da ordem jurídica nacional encontra-se o princípio da dignidade da pessoa humana, horizonte de todos os direitos fundamentais, o que impõe o enfrentamento da dor, sofrimento, estresse e a destruição da subjetividade gerada pelo racismo, como está exposto por Ivair Santos:

O senso comum na sociedade brasileira é de que os atos de violência contra os negros não ocorrem porque não existe racismo no Brasil. Questionar quantos casos de racismo ocorrem no Brasil esbarra em dificuldades muito grandes para se apresentar um número que se aproxime da realidade. O senso comum ainda trabalha com os dados existentes no período da vigência da Lei Afonso Arinos.

A visão que tem prevalecido é que o racismo, além de ser um crime insignificante, raramente ocorre, e as pessoas não costumam realizar as queixas nas delegacias de polícia e muito menos são transformados em processos penais.

Esses gráficos vão na contramão do senso comum. Denunciam que os cidadãos são vítimas de uma violência que traz dor, sofrimento, estresse e destrói a possibilidade de ser, pois lidar com a discriminação é muito difícil. (SANTOS, 2013, p. 107-108)

Por tais motivos, ante a complexidade dos problemas da realidade da pessoa negra no Brasil, a formação de um bacharel deve refletir, para além do senso comum teórico jurídico, a compreensão das estruturas e conjunturas do tema racismo, para que os profissionais jurídicos tenham a sensibilidade necessária para resolver os interesses da população negra e dos movimentos negros no combate efetivo ao racismo, discriminação racial e intolerâncias correlatas, que, repita-se, são estruturantes em nossa sociedade, mas que por falta de qualificação dos profissionais do direito, não se tem a resposta adequada, deixando as portas abertas às práticas de racismo e à impunidade, como assevera Ivair Santos:

Os gráficos e tabelas apresentados neste capítulo indicam que a ocorrência do racismo na sociedade brasileira é estrutural, portanto é fundamental fazer parte das preocupações daqueles que lutam por Direitos Humanos. Mas o que observamos, ao

longo da história relatada anteriormente, é que há uma contradição, pois não faz parte das prioridades dos que atuam na defesa dos direitos humanos. A consequência é que uma questão como o racismo, que é estruturante de nossa sociedade, tem um tratamento pontual.

Fica evidenciada a necessidade de uma estratégia ampla no Poder Judiciário que vá além dos cursos de formação sobre relações raciais. Faz-se necessário um programa de incentivo à presença de negros na carreira jurídica. Programas de ações afirmativas podem contribuir para o estabelecimento de uma nova concepção do direito que supere o positivismo. A aplicação dos tratados internacionais de Direitos Humanos pelo judiciário seria fundamental para a superação do quadro atual, que entende racismo como uma injúria. A adoção das recomendações das Nações Unidas sobre o racismo no Brasil tem sido solenemente desconsideradas pelo judiciário, o que contribui para a continuidade da não garantia dos direitos da população negra. (SANTOS, 2013, p. 108-109)

Com essas considerações, ousa-se parafrasear Alysson Leandro Mascaro (2007, p. 54) para afirmar que o estudo do direito, não se reduz a esquemas lógicos, mas é preciso encaminhar a sua compreensão, não mais para construir teorias que apenas legitimem a ordem, mas para verificar, na realidade histórica e social, como é o que o direito domina e contribui para a exploração social e manutenção do *status quo*. Cabe, portanto, perguntar, ao contrário de por que o direito é legítimo, sobre por que o direito é imposto, para que se presta, e buscando seus fins. Com efeito, é preciso construir outras lógicas, admitir outros saberes e culturas, e nesse caso a educação étnico-racial muito poderá contribuir, como defende Nilma Lino Gomes:

Quem sabe, assim, a escola poderá desencadear um processo de mudança de lógicas, de valores e de práticas, e a tradição oral, a corporeidade, a ecologia, a estética e a diversidade dos vários grupos étnico-raciais sejam incorporados como constituintes do processo educativo, como dimensões do currículo e da prática escolar? Poderemos, então, desenvolver práticas pedagógicas que entendam a educação escolar como um processo que vai além do letramento e da consciência revolucionária. Compreenderemos, então, o significado e a abrangência da cultura de tradição africana na construção e na constituição da nossa sociedade. Dessa maneira, estaremos, sim, mais próximos da articulação entre Educação, cidadania e raça. (GOMES, 2001, p. 95)

A mudança de paradigmas, de lógicas, de valores e de práticas, principalmente operadas no contexto do Estado Democrático de Direito, positivado na CF/88, exige, portanto, um curso de Direito que não mais se estruture sob a fragmentação disciplinarizada que compartimentaliza o saber científico, conforme o modelo cartesiano-newtoniano, mais que se organize comprometido com a resolução dos problemas jurídicos sob a ótica dos direitos humanos, da ética, das questões ambientais, dos problemas sociais e políticos que envolvem as sociedades contemporâneas. Trata-se de um modelo de curso e estrutura curricular, transdisciplinar, assim como visualiza André Santos e José Morais:

A partir de referenciais principiológicos e hermenêuticos constitucionalizados, tais como a cidadania, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo, o bem comum, a necessidade de construção de uma sociedade livre, justa e solidária e uma orientação política não mais voltada somente ao indivíduo, mas, noutro sentido, a toda coletividade, que corporificaram a ruptura com os modelos constitucionais anteriores – majoritariamente liberais-individualistas -, a presente proposta de curso busca devolver, aos cursos jurídicos, toda uma carga de significação política que lhe foi suprimida por um modo-de-ser dogmático-exegético-legalista-positivista-individualista que se estruturou pedagogicamente sob a forma disciplinar. (SANTOS; MORAIS, 2007, p. 87/88)

Nesse novo contexto brasileiro do Estado Democrático de Direito, urge dar concretude à Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promovendo mudança nos paradigmas dos currículos dos cursos de Direito, criticando os referenciais teóricos epistemológicos da influência hegemônica europeia e americana, para descolonizá-los, ou seja, denunciar “[...]sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p. 102).

Descolonizar significa iniciar um processo de renovação em que se possa pensar o currículo do Direito a partir de um modelo epistemológico que inclua e valorize o conhecimento de outras culturas, trate das demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimento e vitórias das pessoas e grupos invisibilizados ou desconsiderados, que apresente propostas emancipadoras e articule as duras condições materiais de existência do povo brasileiro. Nesse diapasão, os currículos devem representar as demandas da sociedade, de acordo com sua evolução, contemplando suas diferenças e diversidades, ou seja, contribuindo para a formação jurídica multicultural e antirracista do bacharel.

Descolonizar é reinventar, refundar, repensar as visões de mundo, de forma que os currículos superem a visão eurocêntrica e permaneçam abertos para o diálogo com as demais raízes culturais formadoras do Brasil, é tentar pensar de outro modo, de maneira inclusiva, com a alteridade, o que se explica por intermédio de Warat como:

Reinventar, refundar, quer também dizer poder ver se a si mesmo desde o outro, repensar tudo o que nos foi obrigado a pensar desde as escolas, academias, instituições, desde os lugares dos especialistas, desde os lugares onde se pronuncia a digna voz da majestade, a digna voz das consciências acomodadas, aqueles que se

acreditam estar na posse de um lugar de normalidade. Repensar tudo o que nos coloca em situações de discriminação, opressão, exclusão, seja no lugar do opressor ou do oprimido, do discriminado ou do discriminador. Reinventar as visões de mundo junto aos que não formam parte de todas essas certezas recém enumeradas. Um repensar de coração aberto e atento a tudo o que pode dar-se numa relação com o outro, desarmado de certezas ideológicas, com o coração aberto a tudo o que os vínculos com o outro pode brindar, procurando as palavras, os relatos, as ilusões que nos ajudem a olharmos a nós mesmos. Um tentar pensar de outro modo. Pensar para a reinclusão social, a partir do pensamento já estabelecido determina processos discriminatórios e estratificação social. (WARAT, 2003, p. 8)

Descolonizar currículos significa ademais indagar e explicitar a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e na própria educação e universidade, como se pode colher do excerto do artigo *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*, de Nilma Lino Gomes:

No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica, nos dizeres Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e violentas; Este contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. (GOMES, 2012, p.102-103)

Por fim, pode-se sintetizar este subcapítulo com a ideia de que será muito profícuo para o estudo do Direito no Brasil, superar a visão eurocêntrica e americana (Sistema romano-germânico e o Sistema anglo-saxão) do ensino jurídico e que se possa abrir o diálogo para outros referenciais epistemológicos, descolonizando os currículos, introduzindo também a visão de outras culturas que formaram a identidade nacional, debatendo-se os mecanismos dos conflitos sociais e ideológicos de poder, em especial a questão do racismo, discriminação e preconceito, conhecimentos indispensáveis aos profissionais jurídicos brasileiros.

Dessa forma, considerando que os currículos jurídicos tornam-se um dos territórios em disputa, entre os diferentes interesses dos diversos grupos sociais hegemônicos, mas também dos grupos invisibilizados, minorias e sociedade civil organizada, buscar-se-á no subcapítulo seguinte fundamentar a inclusão pelos cursos de Direito das diretrizes emanadas

da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, tomando como suporte a teoria do reconhecimento centrando-se em Axel Honneth e sua obra *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*.

#### **4.2 O amor, direito e solidariedade como padrões de reconhecimento**

A real história da escravidão no Brasil distancia-se da história que ainda se ensina nas escolas. Há muitos mitos que precisam ser desconstruídos, como o que afirma da submissão passiva dos povos africanos à escravização. Os povos negros da diáspora e afrodescendentes foram torturados, coisificados como animais de carga, massacrados, mantidos na vala da segregação social após a abolição, mas, houve reações à repressão física, ideológica e política do sistema que justificava e aprovava a violência.

As ações dos escravizados e dos afrodescendentes em defesa de sua liberdade e igualdade, desde o início do sistema escravagista, bem como a luta atual dos movimentos negros por reconhecimento de direitos refutam as narrativas negadoras das resistências. Nessa vertente, o historiador Júlio José Chiavenato (2012, p. 130-148) registra uma série de revoltas e práticas realizadas para a fuga do cativeiro e contra o aviltamento cultural, que ocorreram na Bahia, entre 1808 a 1835, ano da Revolta dos Malês.

Na Bahia, essas revoltas foram empreendidas pelos hauças e nagôs, genericamente chamados de malês pelos proprietários escravagistas. Originários da Nigéria, do sudoeste do Níger e do sudoeste do Daomé, os malês identificavam-se no islamismo conheciam o árabe, sabiam ler e escrever, e não era incomum terem um nível cultural superior ao dos seus senhores. Insatisfeitos com as restrições a sua fé, reagiram contra o aviltamento de sua identidade cultural religiosa, tentando fundar um estado teocrático, e se não fossem as delações dos não mulçumanos, possivelmente venceriam a revolta na Bahia (CHIAVENATO, 2012, p. 132-134).

Sobre a Revolta dos Malês (1835), importante movimento *jihad* de resistência, dada a sua função social da rebeldia, dirigida para se ter reconhecido o respeito à crença, e, portanto, uma defesa da identidade cultural, é interessante, transcrever o que relata Chiavenato:

Os escravos de outras religiões – católicos ou dos vários sincretismos baianos – temeram que a vitória islâmica provocasse um banho de sangue dos negros “infieis” e delataram a rebelião. Mesmo assim, embora precedida de uma repressão violenta, que enforcou alguns líderes e executou mais de cem negros só em Salvador, a guerra durou mais de uma semana. Apesar da causa religiosa muitos sobreviventes

atribuíram os motivos da guerra à resistência dos senhores em aceitarem o pagamento para alforria dos escravos, o que deve ter contribuído para a disposição de luta dos malês.

De qualquer forma, foi notável o radicalismo religioso dos malês. Na Bahia existiam casas de oração muçulmana onde era ostensivo o combate ao cristianismo, com sacerdotes pregando para escravos que acompanhavam as prédicas lendo o *Corão*. Condenavam os ritos católicos, afirmando que os padres eram “adoradores de pau”, numa alusão às imagens de madeira dos santos que enfeitavam as igrejas. Caminhavam pelas ruas com colares de couro, nos quais enrolavam orações maometanas. Eram uma força religiosa significativa, que explodiu na rebelião de 1835 em Salvador. Esses negros se espalharam por quase todo o Norte e Nordeste e ao começar a migração interna provocada pelo fim do tráfico, vieram para São Paulo e Rio de Janeiro. Os seus novos senhores espantaram-se com escravos que sabiam ler e escrever e recitavam poemas abolicionistas. Alguns pagariam caro a ousadia de possuírem mais conhecimentos que seus atônitos senhores sulistas. (CHIAVENATO, 2012, p. 135-136)

Há muitos outros registros de revoltas dos escravizados, que se tornaram cada vez mais violentas, “[...] com insubordinações, fugas e assassinatos, que geravam medo à população e, em particular, às autoridades locais” (MATTOS, 2016, p. 132), e que gradativamente fragilizaram os instrumentos de controle pelos senhores e autoridades, desafiando a continuidade da escravidão, como descreve Dolhnikoff:

Ao mesmo tempo, as ações de escravos em defesa de sua liberdade mudavam de conteúdo. Cientes de que a legitimidade da escravidão estava em debate, reivindicam a abolição em revoltas organizadas. Fugas, criação de novos quilombos. O volume crescente dessas ações, o aumento significativo de fugas e revoltas colocavam em xeque os mecanismos vigentes de controle social. A dificuldade dos senhores em reprimir de forma eficaz seus escravos gerava medo e foi decisiva para que muitos deles se convencessem da impossibilidade de permanência da escravidão. (DOLHNIKOFF, 2017, p. 123)

São exemplos também de revoltas aquelas em que os negros participaram em lutas de brancos, como a Cabanagem (1835), a Sabinada (1837), Balaiada (1838) e a Insurreição Praieira (1848), e embora sua participação nesses movimentos, em sua maioria, tenha se dado na condição de propriedade dos chefes dessas revoltas, não se pode desprezar o papel do negro, como esclarece Chiavenato:

A falta de objetivos concretos nessa luta – exceto nos quilombos e nas *jihads* – não diminui a função dos movimentos negros cooptados. Eles expressam a negação do regime escravista pela maioria do povo – os próprios escravos. Quando surgiram as condições econômicas que levaram à Abolição, as lutas dos negros, alienados de uma consciência crítica ou não, já tinham preparado o terreno para a ação política, mesmo que os escravos dela não participassem. (CHIAVENATO, 2012, p. 147)

Exemplo notável de resistência foram os quilombos. Há registro de centenas deles, espalhados pelo país, como comunidades independentes, mas não muito isoladas, para

que pudessem interagir com a sociedade, comercializando sua produção agrícola. Eram comunidades formadas por escravos fugidos, em aliança com outras camadas sociais: indígenas, comerciantes e pequenos agricultores.

De todos os quilombos, o de Palmares, que começa a se organizar por volta de 1580, foi um dos maiores e mais desenvolvidos, com uma complexa estrutura de organização, com ruas, casas, muros, capelas, oficinas de fundição, produção de cerâmica e produção agrícola (MATTOS, 2016, p. 144).

Sitiado e sem munições Palmares foi destruído em 1694, por uma expedição comandada pelo paulista Domingos Jorge Velho, e em 20 de novembro de 1695, seu líder Zumbi foi morto, mas transformou-se em um mito, conforme expõe Chiavenato:

Sitiado, sem munições, enfrentando um número superior de soldados, Palmares caiu. Zumbi fugiu e tentou a luta de guerrilha. Mas um companheiro sob tortura revelou seu esconderijo. Em 20 de novembro de 1695 Zumbi foi morto e sua cabeça espetada em uma lança, apodreceu na praça principal do Recife, para que os negros soubessem que ele não era imortal. A lenda conta que Zumbi atirou-se de um penhasco, para não ser capturado por Jorge Velho. Muitos escravos acreditaram que ele voltaria do fundo do penhasco para libertá-los. O mito penetrou na história: historiadores românticos escreveram que no seu salto para a morte Zumbi foi acompanhado por dezenas de negros que jamais se renderiam.

Na realidade, Palmares estava derrotado; o vencedor foi um bandido sanguinário – Domingos Jorge Velho. Com Palmares não terminariam os quilombos, os negros continuaram fugindo das senzalas, agrupando-se no mato e lutando pela liberdade, até a Abolição. (CHIAVENATO, 2012, p. 143-144)

As formas de resistência escrava, tanto pelo enfrentamento direto como indireto, não cessaram após Palmares. Regiane Augusto de Mattos (2016, p. 121-148), pesquisadora da história e cultura afro-brasileira, apresenta um conjunto de práticas de resistências que tem como elementos a compra ou negociação das cartas de alforria, o cultivo de roças próprias, as fugas, a criminalidade escrava por assassinato e lesões corporais contra proprietários, membros da família e feitores, furtos, roubos e estelionato e em casos mais extremos, o suicídio. Para muitos escravos, diante da condição miserável dos castigos e punições, agravadas pela distância de sua terra de origem e dos laços familiares, o suicídio tornava-se a última forma de se livrar da escravidão, e por isso tinha um significado simbólico do renascimento para a liberdade, como se explica Regiane de Mattos:

Embora alguns escravos recorressem às armas de fogo, ao enforcamento, ao envenenamento, a maior parte dos suicídios era por afogamento, pois tinha um significado muito específico, sobretudo para os africanos. Em algumas línguas – kikongo, kimbundo e umbundu – da região Centro-Occidental, o mar, chamado de *kalunga*, representava a separação entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. Além disso, a cor branca significava justamente a morte, porque os espíritos eram

brancos e os homens pretos. Por isso, quando os africanos foram escravizados e transportados para a terra dos brancos, isto é, a América, achavam que estavam indo para o mundo dos mortos. Dessa maneira, realizando o caminho inverso, atravessando o mar ou um rio, eles voltariam para a África e encontrariam o mundo dos vivos, dos seus descendentes e renasceriam. No caso do suicídio por afogamento, os africanos achavam que assim, por meio da água dos rios, libertariam sua alma para fazer a travessia de volta à sua terra. (MATTOS, 2016, p. 131)

Outras formas de resistência dos escravos procuravam sabotar a infraestrutura econômica, a atividade produtiva e o lucro, tais como os furtos, a baixa produtividade laboral por meio do “fazer corpo mole” ou simulação de doenças, ou, a despeito do sofrimento psicológico, espiritual e moral, a própria violência contra o corpo, provocando o aborto, impedindo ao senhor aumentar seu patrimônio e enriquecimento com o nascimento de crianças negras.

Além disso, importante registrar também a resistência formal e pacífica que se dava por meio de canais institucionais das irmandades dos negros, associações abolicionistas e confrarias, que criavam redes de proteção, auxiliando materialmente fugas, compra de cartas de alforria, amparo solidário, e, portanto, ao tornar possível a união significava uma forma de rejeição ao sistema escravocrata, como elucidada Mattoso:

Era preciso outras formas de refúgio, e os próprios senhores, conscientes disso, as incentivavam: as associações religiosas e as confrarias ou irmandades. Entretanto, quando a constituição dos refúgios – violentos ou misteriosos – colocava em risco todo o sistema escravista, a administração e os proprietários os combatiam. Na realidade, qualquer associação, tanto a que era autorizada quanto a proibida, representava rejeição, protesto e reação de defesa contra o peso da escravidão. Para os escravos, a união significava contestação, mesmo quando a oposição se ocultava atrás de uma prática social tolerada pelos senhores. (MATTOSO, 2016, p. 169)

Os exemplos acima citados constituem apenas uma apresentação ilustrativa dos diversos modos de resistência, que não cessaram com a Abolição que formalmente extinguiu o sistema escravagista de aproximadamente quatro séculos. Todas essas experiências de desrespeitos constituem motivos para que a população negra historicamente prejudicada tenha franqueado o acesso ao direito ao reconhecimento no sentido do autorrespeito. Logo, a luta pelo reconhecimento de direitos é perene, e na contemporaneidade constitui a bandeira dos movimentos, organizações e da população negra contra o racismo, a discriminação, o preconceito e a reivindicação de políticas públicas promotoras de melhores oportunidades nas esferas da educação, saúde, economia, cultura, lazer etc.

O movimento negro busca, portanto, combater o racismo contemporâneo, promovendo a igualdade racial, reivindicando os direitos da população negra, e também a

preservação da história e cultura afro-brasileira por meio de suas manifestações como as congadas, maracatus, tambor de crioula, afoxés e blocos afros, do samba, maxixe e do movimento hip-hop, das expressões religiosas de matriz africana, como o Calundu, Candomblé, Umbanda, dos falares e da culinária e hábitos alimentares, da capoeira, técnicas agrícolas, pastoris, metalúrgicas etc. (MATTOS, 2016, p. 192).

No caso, a valorização da história e da cultura afro-brasileira é instrumento de empoderamento da população negra, contribuindo, tanto objetivamente quanto na esfera da subjetividade, para a superação dos efeitos do racismo, que perduram na realidade brasileira como denuncia Gonçalves Filho:

O cidadão negro, no Brasil, sofre o golpe prolongado do racismo. Sofre o racismo disparado agora e o de antes. Sofre o golpe direto, o golpe próximo, o golpe que o atinge aqui e ao redor. Sofre na cidade, no trabalho. Sofre o racismo contra os seus familiares, contra seus companheiros de raça. E sofre o golpe antigo, disparado contra seus ascendentes, o golpe operado contra seus ancestrais e que segue operando, à distância, a partir de um ponto muito distante, lá atrás, que recua e que pode recuar no passado, mas que volta por herança. (GONÇALVES FILHO, 2017, p. 144)

Diante dessa incômoda realidade, pode-se pensar que o instrumento eficaz para enfrentar o racismo, preconceito e discriminação seja o caminho normativo do direito, a elaboração de leis sancionando suas práticas. No entanto, tal ideia tem um componente falacioso, pois como alerta Kabengele Munanga (2005, p. 17), “Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas”. Ressalte-se que “No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p.17).

Por sua complexidade, o enfrentamento do problema, seja, pela via do direito ou da educação, de ambos ou de outras frentes de batalhas, exige dos indivíduos, da sociedade e do Estado o necessário reconhecimento de pessoas e grupos invisibilizados, assim como o reconhecimento de seus direitos que sempre foram negados e escamoteados, muitas vezes o direito mínimo de cidadania, ou o que Hannah Arendt (1989, p. 330) designou “o direito a ter direitos”.

Com efeito, conforme se apresentou neste trabalho, para regular o problema do racismo, preconceito e discriminação, há uma extensa legislação nacional e internacional,

especialmente em direitos humanos, cuidando-se então agora de promover sua efetivação material, o que demanda o reconhecimento, aqui pensado a partir da teoria de Axel Honneth, com o suporte em sua obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*.

Ao se abordar o conceito de reconhecimento, cabe inicialmente apresentar algumas informações sobre Axel Honneth, para uma melhor compreensão de sua teoria, na qual o conceito de liberdade está na raiz do pensamento. Nascido na Alemanha em 1949, Axel Honneth atualmente é professor de filosofia da Universidade Johann Wolfgang Goethe, em Frankfurt, e diretor executivo do Instituto para Pesquisa Social em Frankfurt desde 2001. Honneth foi assistente de Jürgen Habermas e integra o grupo de pensadores que se denomina de terceira geração da Escola de Frankfurt (BITTAR; ALMEIDA, 2016, p. 563).

Os frankfurtinianos, inicialmente com Horkheimer e Theodor Adorno, inauguraram a Teoria Crítica formulando o conceito de razão instrumental, depois alargado por Habermas para razão comunicativa e repensados por Honneth como luta por reconhecimento. Para reelaborar a teoria social crítica de seus predecessores, Honneth utiliza-se de categorias de Hegel e George Herbert Mead, estruturando seu conceito de reconhecimento em três padrões intersubjetivos o amor, o direito e a solidariedade, como comentam Bittar e Almeida:

Na tentativa de elaborar uma teoria social crítica orientada de forma intersubjetiva, Honneth utiliza o conceito tripartite de reconhecimento hegeliano. Para evitar os problemas da atualização de uma teoria carregada de elementos idealistas, como a de Hegel, em tempos pós-metafísicos, vale-se do pensamento de George Herbert Mead para dar suporte material aos três padrões de reconhecimento intersubjetivo: (1) o amor, (2) o direito e (3) a solidariedade. (BITTAR; ALMEIDA, 2016, p. 566)

Significante informar que Axel Honneth na elaboração de sua teoria da luta por reconhecimento, além de Hegel e George Herbert Mead, dialoga com outros pensadores como Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Jürgen Habermas, Charles Taylor e Nancy Fraser, cujas influências e críticas e refutações não serão comentadas, em razão dos limites deste trabalho.

Expostas essas informações introdutórias sobre Axel Honneth e os padrões intersubjetivos do amor, direito e solidariedade importa esclarecer o que se pretende dizer quando se pensa em reconhecimento.

Em Abbagnano (2000, p.836), reconhecimento significa “Em geral, conhecer algo por aquilo que é”. Essa definição que traduz um sentido objetivo, porém em sentido subjetivo,

a ideia de reconhecimento pressupõe a existência de relações interpessoais, posto que, o constitui o sujeito é o olhar do outro. Assim, a subjetividade traz a marca da alteridade, a autonomia ou subordinação do sujeito, o que ele é, o que ele faz, a forma como ele sente, suas alegrias, sofrimentos, amor e ódio, tudo depende radicalmente da maneira como os interlocutores se enxergam em suas relações. A adequada visão recíproca que os sujeitos tenham de si potencializa a autoestima e a imagem negativa opera efeito inverso. Então, “Quando a sociedade nos trata sistematicamente como inferiores, internalizamos uma imagem negativa de nós mesmos e passamos a moldar as nossas escolhas e ações a partir dela” (SARMENTO, 2016, p. 241).

Portanto, como caráter dialógico da construção da identidade, reconhecimento relaciona-se com a validação e valorização recíproca do outro, a partir de uma visão de respeito e consideração e o desrespeito (esquecimento) importa na postura que degrada, causa sofrimento e compromete a vitalidade da pessoa de participar, com liberdade e igualdade, nas relações sociais. Nesse sentido, expõe Sarmento:

Para que as pessoas possam se realizar e desenvolver livremente as suas personalidades, o adequado reconhecimento pelo outro é vital. O ser humano é ser de relação, e não um átomo isolado, e por isso “o reconhecimento marca, mais do que qualquer outra ação, a entrada do indivíduo na existência especificamente humana”. A falta de reconhecimento oprime, instaura hierarquias, frustra a autonomia e causa sofrimento. Vícios no reconhecimento têm também reflexos diretos nas relações econômicas e de poder presentes na sociedade, pois “fecham portas”, criando embaraços ao acesso a posições importantes na sociedade para as pessoas estigmatizadas. Daí porque uma dimensão importantíssima do princípio da dignidade da pessoa humana é o reconhecimento é o reconhecimento intersubjetivo. (SARMENTO, 2016, p. 241-242)

A parte inicial deste subcapítulo referenciou uma série de situações seculares de desrespeito com a população afrodescendente, mas que foram tomadas como impulso motivacional de uma luta por reconhecimento. Essa compreensão dialética, que assume a forma de uma resistência política, faz do conflito o núcleo da teoria de Axel Honneth como a possibilidade de um projeto emancipatório, segundo expõe Rúrion Melo:

Uma das principais contribuições da teoria do reconhecimento de Axel Honneth para a história da teoria crítica diz respeito à possibilidade de levar adiante um projeto emancipatório em que uma teoria da sociedade pode ancorar sua fundamentação crítico-normativa no diagnóstico das relações sociais de dominação existentes. Se a tensão entre facticidade e validade permitiu a Habermas desenvolver pelo viés da comunicação uma crítica social pretensamente imanente que adotava a forma de uma “transcendência a partir de dentro” Honneth entendeu ser necessário investigar mais a fundo o que estaria na base de toda intersubjetividade comunicativa: a tarefa da teoria crítica consistiria antes em compreender a gramática moral do conflito que subjaz a toda interação social. (MELO, 2013, p. 145)

Para Honneth, o conflito que subjaz a toda interação social, negando o reconhecimento, equivale ao desrespeito. O comportamento desrespeitoso não apenas insulta as pessoas ou lhes inflige dano, mas também degrada sua autoimagem, sua autoestima, cerceando, portanto, as condições de autorrealização do sujeito, como explica o autor:

Em nossa linguagem cotidiana está inscrito ainda, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento, como os que tentamos distinguir até agora; pois, na autodescrição dos que se veem maltratados por outros, desempenham até hoje um papel dominante categorias que, como as de “ofensa” ou de “rebaixamento”, se referem a formas de desrespeito, ou seja, às formas do reconhecimento recusado. Conceitos negativos dessa espécie designam um comportamento que não representa uma injustiça só porque estorva os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes inflige danos; pelo contrário, visa-se àquele aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva. Daí nossa linguagem cotidiana conter referências empíricas acerca do nexos indissolúvel existente entre a incolumidade e a integridade dos seres humanos e o assentimento por parte do outro. (HONNETH, 2009, p. 213)

Então, nesse cenário de desrespeito, quando as pessoas percebem que seus projetos emancipatórios, em qualquer de suas esferas, amor, direito e solidariedade, lhes são cerceados por terceiros, tendem a indignar-se, encetando uma reação política, que lhes conduzem à luta pelo reconhecimento. Às três esferas de reconhecimento: amor, direito e solidariedade, de onde advém a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima, Axel Honneth, relaciona suas formas básicas de desrespeito: violação, privação de direitos e degradação. O fato de Honneth evidenciar as formas básicas de violação ao reconhecimento dá-se porque empiricamente “A comprovação na realidade fenomênica é, no caso do autorrespeito, da maior dificuldade, porque ele só se torna de certo modo uma grandeza perceptível com a sua falta” (HONNETH, 2009, p. 197).

No que se refere ao “amor” como padrão de reconhecimento, Honneth compreende não apenas as relações eróticas entre dois parceiros, como também aquelas que se estabelecem entre pais e filhos, parentes e amigos próximos, ou seja:

Para falar do “amor” não apenas no sentido restrito que o conceito recebeu desde a valorização romântica da relação íntima sexual, recomenda-se primeiramente um modo de emprego neutro o máximo possível: por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/filhos. (HONNETH, 2009, p. 159)

Utilizando um suporte teórico da psicanálise de Donald Woods Winnicott, Honneth considera que o reconhecimento na dimensão do “amor”, especialmente durante os estágios de desenvolvimento da criança, é constitutivo para o desenvolvimento psicológico da autoconfiança, e que se torna o fundamento indispensável para a atuação autônoma do sujeito por toda sua existência. O autor associa a esfera do amor à integridade corporal, e entende a violação como a forma mais grave de desrespeito, que recai sobre o próprio corpo da pessoa e sua consequência é uma perda da confiança em si e no mundo, a submissão à vontade do outro, quando não à perda da autonomia, o que ocorre, por exemplo, em situações como o estupro e a tortura (SARMENTO, 2016, p. 248), como se confere no excerto seguinte:

Os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança, aprendida através do amor, na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo; daí a consequência ser também, com efeito, uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com outros sujeitos, emparelhada com uma espécie de vergonha social. Portanto, o que é aqui subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito natural por aquela disposição autônoma sobre o próprio corpo que, por seu turno, foi adquirida primeiramente na socialização mediante a experiência da definição emotiva; a integração bem-sucedida das qualidades corporais e psíquicas do comportamento é depois como que arrebatada de fora, destruindo assim, com efeitos duradouros, a forma mais elementar de autorrelação prática, a confiança em si mesmo. (HONNETH, 2009, p. 215)

Para Honneth, “O Direito como padrão de reconhecimento é relacional e normativo. O que significa dizer que só nos reconhecemos como sujeitos de direito se reconhecemos – tendo em vista a norma – o outro, aquele ‘outro generalizado’, como ele também um sujeito de direito” (BITTAR; ALMEIDA, 2016, p. 570). Como expressão de interesses generalizados, significa dizer, que o direito é uma forma de reconhecimento que independe da estima pelo outro e de uma avaliação positiva das suas características e realizações, mas que se prende ao reconhecimento do valor universal da norma que é dirigida a pessoas livres e iguais reciprocamente, conforme o autor:

[...] só podemos chegar a uma compreensão de nós mesmos como portadores de direitos quando possuímos, inversamente, um saber sobre quais obrigações temos de observar em face do respectivo outro: apenas da perspectiva normativa de um “outro generalizado”, que já nos ensina a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, nos podemos nos entender também como pessoa de direito, no sentido de que podemos estar seguros do cumprimento social de algumas de nossas pretensões. (HONNETH, 2009, p. 179)

Em Honneth, na modernidade, o direito torna-se expressão de interesses universalizáveis e a concessão de direitos subjetivos se desvincula do *status* social, o que

significa afirmar que atribuir à pessoa direitos é reconhecê-la como um sujeito autônomo, capaz de se engajar em relações de reciprocidade, baseadas na igualdade e liberdade dos participantes (SARMENTO, 2016, p. 249). Por sua vez, essa estrutura dual do direito (reconhecimento da validade em relação às normas e reconhecimento), com “[...] ampliação dos direitos reconhecidos às pessoas pela norma e enriquecimento das capacidades dos sujeitos como consequência do reconhecimento mútuo” (BITTAR; ALMEIDA, 2016, p. 570) propicia o desenvolvimento do autorrespeito, que assim pode ser explicado a partir do texto de Axel Honneth:

É o caráter público que os direitos possuem, porque autorizam seu portador a uma ação perceptível aos parceiros da interação, o que lhes confere a força de possibilitar a constituição do autorrespeito; pois, com a atividade facultativa de reclamar direitos, é dado ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cuja efetividade social pode demonstrar-lhe reiteradamente que ele encontra reconhecimento universal como pessoa moralmente imputável. Se incluímos no nexo assim traçado as reflexões desenvolvidas até o momento, então se poderá tirar a conclusão de que um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de “autorrespeito”. (HONNETH, 2009, p. 197)

Na dimensão do reconhecimento pelo direito, impor ao sujeito a privação de direitos constitui a forma de desrespeito que afeta a integridade social da pessoa. Excluir da pessoa a posse de determinados direitos no interior de uma sociedade acarreta-lhe um desvalorização de seu ser, de sua potencialidade, de sua autoestima, levando-lhe a deixar de se enxergar como um sujeito capaz de formular juízos morais, merecedor de igual respeito na vida social. Portanto, a pessoa torna-se infeliz, podendo, em razão da ausência do autorrespeito, vir a ser um infrator. No caso, a privação de direitos rompe com o princípio da igualdade, como se pode concluir na seguinte citação:

Se a primeira forma de desrespeito está inscrita nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a autoconfiança elementar de uma pessoa, temos de procurar a segunda forma naquelas experiências de rebaixamento que afetam seu autorrespeito moral: isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade. De início, podemos conceber como “direitos”, *grosso modo*, aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional; se agora lhe são denegados certos direitos dessa espécie, então está implicitamente associada a isso a afirmação de que não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que os outros membros da sociedade. Por isso, a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente uma limitação violenta da autonomia pessoal, mas também uma

associação com o sentimento de não possuir o *status* de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade; para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de forma juízo moral; nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência da privação de direitos uma perda de autorrespeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com os próximos. (HONNETH, 2009, p. 216-217)

O terceiro padrão de reconhecimento, para Honneth, é a solidariedade, de onde brota a estima social, em que se coloca o problema de se saber como se constitui o sistema valorativo sobre o ser humano. Nesta dimensão, o indivíduo é valorizado pelas suas particularidades, por sua singularidade, pelo seu estilo de vida, pelos seus atos, e não como um simples sujeito abstrato de direitos. Como expõe Honneth, a pessoa se sente estimada por suas características que as diferencia das outras pessoas, construindo sua reputação e prestígio, que não se vincula, na sociedade moderna, a *status* estamental, mas se constitui como realização individual convergente com os valores sociais:

Mas a relação jurídica não pode recolher em si todas as dimensões da estima social, antes de tudo porque está só pode evidentemente se aplicar, conforme sua função inteira, às propriedades e capacidades nas quais os membros da sociedade se distinguem uns dos outros: uma pessoa só pode se sentir “valiosa” quando se sabe reconhecida em realizações que ela justamente não partilha de maneira indistinta com todos os demais. Se diferenças de propriedades desse gênero era determinadas até então de forma coletivista, para fixar na pertença do indivíduo a determinado estamento a medida de sua honra social, então essa possibilidade vai se anulando agora com a dissolução gradativa da hierarquia tradicional de valores. (HONNETH, 2009, p. 204)

A estima social gera, espontaneamente, a autoestima das pessoas, que percebem a sua valorização pelo olhar da alteridade e pode propiciar o surgimento de cadeias de “[...] relações solidárias que são caracterizadas pela igual intensidade no sentimento de estima mútua e pela possibilidade de compartilhamento de valores comuns significativos e engrandecedores para vida de cada um” (BITTAR; ALMEIDA, 2016, p. 577).

Na solidariedade ou estima social, como terceiro padrão de reconhecimento, a forma de desrespeito que pode sobrevir, na tipologia de Honneth, é denominada por degradação. Esta, ao proporcionar a desvalorização social do indivíduo, produz abalo em sua autoestima, acarretando uma perda de autonomia pessoal, ou seja, a perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características, como se interpreta do texto de Honneth:

Por fim, em face desse segundo tipo de desrespeito, que lesa uma pessoa nas possibilidades de seu autorrespeito, constitui-se ainda um último tipo de rebaixamento, referindo-se negativamente ao valor social de indivíduos ou grupos; na verdade, é só com essas formas, de certo modo valorativas, de desrespeito, de depreciação de modos de vida individuais ou coletivos, que se alcança a forma de comportamento que a língua corrente designa hoje sobretudo com termos como “ofensa” ou “degradação”. A “honra”, a “dignidade” ou, falando em termos modernos, o “*status*” de uma pessoa, refere-se, como havíamos visto, à medida de estima social que é concedida à sua maneira de autorrealização no horizonte da tradição cultural; se agora essa hierarquia social de valores se constitui de modo que ela degrada algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades. A degradação valorativa de determinados padrões de autorrealização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo a que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, uma perda de autonomia pessoal, ou seja, a perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características. Portanto, o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o assentimento social a uma forma de autorrealização que ela encontrou arduamente com o encorajamento baseado em solidariedade de grupos. (HONNET, 2009, 217-218)

Para Axel Honneth, a indignação diante do desrespeito provocados pela violação, privação de direitos e degradação, pode conduzir os sujeitos à luta por reconhecimento, ou seja, pode desencadear ações políticas, pois para que a luta ocorra é necessário socializá-la, o que sugere que o problema não é exclusivamente individual, mas diz respeito fundamentalmente à coletividade. Nesse sentido o destaque do autor:

Nessas reações emocionais de vergonha, a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento. Pois a tensão afetiva em que o sofrimento de humilhações força o indivíduo a entrar só pode ser dissolvida por ele na medida em que reencontra a possibilidade da ação ativa; mas que essa práxis reaberta seja capaz de assumir a forma de uma resistência política resulta das possibilidades do discernimento moral que de maneira inquebrantável estão embutidas naqueles sentimentos negativos, na qualidade de conteúdos cognitivos. Simplesmente porque os sujeitos humanos não podem reagir de modo emocionalmente neutro às ofensas sociais, representadas pelos maus-tratos físicos, pela privação de direitos e pela degradação, os padrões normativos do reconhecimento recíproco têm uma certa possibilidade de realização no interior do mundo da vida social em geral; pois toda reação emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política. (HONNETH, 2009, p. 224)

A secular história dos povos da diáspora africana e dos afrodescendentes no Brasil revela a longa luta por reconhecimento. Trata-se de um reconhecimento por direitos de igualdade e eliminação do racismo e discriminação. Essa luta deve ser contínua porque o racismo assume em cada tempo formas diversas. É uma luta que se enceta no campo da

democracia, e o Brasil como Estado Democrático de Direito deve possibilitar os mecanismos políticos para que as assimetrias entre seus diversos estamentos sociais se reduzam. Nesse sentido a teoria do reconhecimento de Alex Honneth pode contribuir para se atingir uma sociedade mais igualitária, se percebendo o quanto os padrões de reconhecimento: amor, direito e solidariedade são necessários para a vida das pessoas, e o quanto o seu desrespeito perturba o espaço coletivo, com consequências diretas para o convívio social (BITTAR; ALMEIDA, 2016, p. 579).

Nesse contexto de reconhecimento pode-se pensar a reivindicação de um efetivo compromisso das esferas pública e privada na implementação da política afirmativa de educação étnico-racial, inclusive nos cursos superiores de graduação em Direito. No caso poder-se-ia adotar como um modelo o Parecer CNE/CP nº 3/2004 que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio do qual o reconhecimento está assumido em suas diversas dimensões, como se lê a seguir:

**Reconhecimento implica** justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

**Reconhecimento requer** a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

**Reconhecer exige** que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

**Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar** os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

**Reconhecer exige** a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

**Reconhecer exige** que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino,

comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004)<sup>84</sup>

Com efeito, o reconhecimento pelos cursos de bacharelado em Direito, com a inclusão efetiva em seus currículos da temática das relações étnico-raciais, valorizando a história e cultura dos afro-brasileiros, tal como adotado no Parecer CNE/CP nº 3/2004, materializaria política de reparações que foram assumidas pelo Estado brasileiro desde as convenções e tratados internacionais e em seu processo democrático, a partir da CF/88, como se extrai do documento em comento:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV). (BRASIL, 2004)

Pende ao final deste trabalho, perguntar que suporte jurídico pode garantir o reconhecimento? Essa questão já foi analisada pela doutrina e pode se entender que não há óbice para que o reconhecimento intersubjetivo seja admitido como categoria constitucional, especialmente tomando-se como fonte o princípio da dignidade que contém cláusula geral de tutela da pessoa humana e os princípios da igualdade e da solidariedade. Nesse sentido se pronuncia a doutrina de Sarmento, com a qual se compartilha, conforme:

Como visto acima, não há dúvida de que o reconhecimento intersubjetivo é essencial para as pessoas. Todavia, não há na Constituição brasileira a previsão de um direito

---

<sup>84</sup> Grifou-se.

ao reconhecimento. Existem, é certo, preceitos que revelam a preocupação com injustiças praticadas na esfera cultural – *e.g.*, criminalização do racismo (art. 5º, XLII, CF), proteção estatal às culturas indígenas e afro-brasileiras (art. 215, § 1º CF) – mas não há uma cláusula mais geral tutelando o reconhecimento. Seria esse um empecilho para admissão do reconhecimento intersubjetivo como categoria constitucional?

A resposta é negativa. O princípio da dignidade, como consignado no capítulo 2, é uma cláusula geral de tutela da pessoa humana. Por isso, se o reconhecimento é essencial à integridade moral da pessoa, ele é amparado pelo referido princípio.

[...]

O reconhecimento é também associado pela doutrina aos princípios da igualdade e da solidariedade, o que não é desacertado. A ideia de reconhecimento intersubjetivo situa-se na zona de confluência desses três princípios, que devem ser interpretados de forma harmônica e reciprocamente iluminada. No que concerne ao reconhecimento, tais princípios não entram em tensão, mas se reforçam mutuamente. (SARMENTO, 2016, p. 255)

Com efeito, o reconhecimento completa o conteúdo concreto do princípio da dignidade da pessoa humana. Sua característica intersubjetiva impõe que as instituições e práticas sociais tratem com igual respeito a identidade de todas as pessoas, e com maior zelo as mais discriminadas e excluídas (SARMENTO, 2016, p. 298).

Por fim, subjaz neste trabalho, a percepção de que a sociedade brasileira tanto mais será inclusiva, quando os cidadãos conscientes de seus direitos transformarem os desrespeitos em luta política e quando o Estado admitir na formação de sua vontade os reais interesses do povo, orientados pelos parâmetros de reconhecimento: Amor, direito e solidariedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a Teoria da Deriva Continental, do cientista alemão Alfred Wegener, separou o Brasil do continente africano, a travessia do Atlântico pelos povos da diáspora africana os uniu inseparavelmente. Não se pode pensar o Brasil sem a contribuição dos povos africanos. Não se pode negar a importância da sua cultura para a formação da identidade nacional brasileira. No entanto, na travessia deste trabalho, o breve histórico sobre como os africanos foram sequestrados para o Brasil e as condições seculares de violência a que foram submetidos seus corpos e almas, antes e após a abolição da escravidão, revela ainda, na contemporaneidade, o desrespeito da sociedade e do Estado brasileiro para com os afrodescendentes.

A evidência das assimetrias sociais na sociedade brasileira demonstra que a população afrodescendente sofre discriminações, de diversos gêneros, fruto de todo processo escravagista. Um dos mais severos é o preconceito racial, que perdura e escamoteia-se sob formas diversas para continuar a operar.

O combate do racismo e discriminação requer a adoção de diferentes frentes de batalha, mas uma assume importância fundamental por modificar a visão de mundo e possibilitar a construção de novas subjetividades em que o progresso moral é possível: a educação. O processo educativo foi, portanto, um dos caminhos escolhidos pela ordem jurídica internacional e nacional no enfrentamento do racismo.

Em âmbito internacional, a bandeira dos direitos humanos fincou raízes após a Segunda Guerra Mundial, em especial e originariamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Essa influência se espraiou contemporaneamente para o Estado brasileiro que na perspectiva da nova ordem constitucional, inaugurada com a CF/88, visando eliminar as práticas discriminatórias, que grassam em desfavor dos afrodescendentes, indígenas e outras etnias, assume a tarefa, ante os movimentos reivindicatórios de sua população negra, implantar políticas que formem sujeitos de direitos, que possam potencializar a ação transformadora da sociedade.

A trajetória dessa transformação, ao contrário da travessia da diáspora negra, pressupõe o respeito pelos direitos humanos, por essa razão a nova ordem constitucional tem compromisso com a defesa dos direitos fundamentais (Art. 5º, CF/88), que incluem em si os princípios da liberdade e igualdade, sob a perspectiva do princípio da dignidade da pessoa humana, princípio estruturante da República Federativa do Brasil (Art. 1º, inciso III).

Com efeito, o leque protetivo dos direitos humanos orienta uma série de políticas públicas, destinadas a efetivarem os compromissos internacionais assumidos nas últimas décadas pelo Estado brasileiro para eliminação de práticas de racismo e das diversas formas de discriminação. Essas políticas se formalizam em seu suporte normativo, dentre outros textos, por intermédio do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Como se constata, a educação é um dos eixos escolhidos no Estatuto da Igualdade Racial para combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica, orientando políticas para a educação fundamental e de ensino médio e superior, que foram, em vanguarda, também ventiladas por meio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Há no Brasil, portanto, uma legislação progressista, em consonância com os documentos internacionais, a exemplo da Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, que impõe o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, no ensino fundamental e médio, como uma forma de resgatar a contribuição decisiva da população negra para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

Porém esse imperativo não se restringiu apenas ao ensino fundamental e médio, mas também ao ensino superior. O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010) orienta as Instituições de Ensino Superior a incluir a temática da valorização da cultura negra como um dos mecanismos para a superação da discriminação e intolerância étnica.

Efetivamente, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, nos termos do Parecer CNE/CP Nº 3/2004, de 10 de março de 2004, determina que as instituições de ensino superior incluam, nos conteúdos de disciplinas e atividades dos cursos que ministram, a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

No entanto, esta pesquisa demonstrou que há uma lacuna dessa discussão no currículo dos cursos de graduação de bacharelado em Direito, tomando como campo de observação as instituições de ensino superior no Estado do Ceará, tanto que não está explícita essa abordagem nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, de que trata a Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação.

Há que se pesquisar mais amiúde os motivos dessa omissão curricular, podendo-se, por especulação, supor que a questão étnico-racial não se encontra no centro dos interesses de formação profissional que o sistema tardio de produção capitalista e mercadológico brasileiro requer. O sistema produtivo espera ainda um profissional formalista e não substancialista, portanto, não almeja forma um crítico das estruturas sociais.

Por outro lado, a omissão curricular pode ser explicada, tomando-se o suporte teórico de Axel Honneth, para dizer que há no centro da questão um conflito, que representa o desrespeito que ainda se verifica por parte do Estado, das instituições de ensino superior e da sociedade, em não reconhecer a importância dos povos afrodescendentes e a necessidade de políticas compensatórias da desigualdade histórica. Urge, portanto, exigir das instituições a observância da legislação pertinente.

A ação contra a omissão encontra seu suporte jurídico nos tratados internacionais, a exemplo da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965), Pacto dos Direitos Civis e Políticos (1966), Convenção Americana de Direitos Humanos (1969) etc., e na ampla legislação interna, como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), no reconhecimento subjetivo, como uma das expressões da dignidade da pessoa humana, correlatamente associado aos princípios da igualdade e da solidariedade.

No caso limite, perdurando o desrespeito, que despotencializa a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima da população afrodescendente, pode-se arguir a existência de “um estado de coisas inconvenção”, recorrendo-se às instâncias internacionais de proteção dos direitos humanos.

Por fim, defende-se que o reconhecimento é devido, especialmente no âmbito das instituições de formação jurídica, pois muitas das questões que envolvem reivindicações de políticas públicas exigem do profissional do direito, além do conhecimento formal, a fundamentação e aplicação valorativa dos direitos humanos tanto em seu espectro universalista como também sob a ótica particular dos direitos das minorias, em especial da população

afrodescendente, pois, como importantes agentes socioculturais e políticos, são responsáveis também pela construção e afirmação da cidadania e democracia e da paz social.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALVES, José Augusto Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Rev. bras. polít. int.**, Brasília, v. 45, n. 2, p. 198-223, Dez. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-73292002000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 19 Ago. 2017.
- APPIO, Eduardo. **Direito das minorias**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARISTÓTELES. **Política**. Trad. de Mário da Gama Kury. 2ª ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.
- BARBUJANI, Guido. **A invenção das raças**. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2007.
- BARRETTO, Vicente de Paulo. **Dicionário de filosofia política**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2010.
- BAUMAN, Zigmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. rev., modificada, atual. – São Paulo: Atlas, 2006.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de filosofia do direito**. 12. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2016.
- BLACKWELL, Maylei; NABER, Nadine. Interseccionalidade em uma era de globalização: As implicações da Conferência Mundial contra o Racismo para práticas feministas transnacionais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 189-198, Jan. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2002000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 ago. 2017.
- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. de João Ferreira, Carmem C. Varriale e outros. 2ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. 9ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elviesier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz (português de Portugal). 10ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm)>. Acesso em 23 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 29 out 2017.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Publicada na Coleção de Leis do Brasil de 1888. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM3353.htm)>. Acesso em 27 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 out 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Publicado na Coleção de Leis do Brasil de 1945.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967 (1967). Brasília, 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1972. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jul. 1972, Seção 1., pt.1, p. 6.623.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988 (1988). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d0678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. **Diário Oficial da União nº 3**, Brasília, 4 de janeiro de 1995, Seção 1, p. 238. Disponível em: <[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/1994/por\\_1994\\_1886\\_MEC.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/1994/por_1994_1886_MEC.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Acessível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.315, de 20 de novembro de 1996. Inscreve o nome de Zumbi dos Palmares no "Livro dos Heróis da Pátria". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9315.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9315.htm)>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.393, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Acessível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9459.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 259/1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1127776&filenome=Dossie+-PL+259/1999](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1127776&filenome=Dossie+-PL+259/1999)>. Acesso em: 6 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto no 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4229.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4229.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004. **Diário Oficial da União** nº 95, Brasília, 10 de março de 2004, Seção 1, p.19. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 45, de 30 de dezembro de 2004 (2004). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União** nº 118, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p.11. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União** nº 189, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p.17/18. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.864, de 24 de agosto de 2005. **Diário Oficial da União** de 26 de agosto de 2005. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portaria2864-2005.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.177, de 1º de agosto de 2007. Promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm)>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e Ministério da Educação (MEC). Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília, 2009.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category\\_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.030, de 14 de dezembro de 2009. Promulga a Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, concluída em 23 de maio de 1969, com reserva aos Artigos 25 e 66. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7030.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7030.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.888, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm)>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/L12519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12519.htm)>. Acesso em 20 set. 2017.

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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 153/2012. Inclui a disciplina Direito e Relações Étnicas nos cursos de graduação em Direito, de formação de oficiais e soldados da Polícia Militar, delegados de polícia e agentes, de delegados de polícia e agentes da Polícia Civil e de oficiais e soldados das Forças Armadas Brasileiras. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/105545>>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.987, de 2 de junho de 2014. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112987.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112987.htm)>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.468, de 18 de julho de 2017. Inscreve o nome de Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, no Livro dos Heróis da Pátria. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13468.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13468.htm)>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.502 de 1º de novembro de 2017. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios; altera a Lei no 13.334, de 13 de setembro de 2016; e revoga a Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003, e a Medida Provisória no

768, de 2 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13502.htm)>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, jan. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2002000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em: 19 ago. 2017.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. 1. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 13ª ed. - São Paulo: Ática, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 8ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário filosófico**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COTRIM, Gilberto. **História global**: Brasil e geral: volume único. 10 ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

DIAS, Reinaldo. **Introdução aos direitos humanos**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

DOLHNIKOFF, Miriam. **História do Brasil império**. São Paulo: Contexto, 2017.

ESTÁCIO FIC - Centro Universitário Estácio do Ceará. **Disciplinas**. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/graduacao/direito>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

FAC, Faculdade Cearense. **Matriz curricular**. Disponível em: <<https://www.faculdadescearenses.edu.br/pdf/matriz/DIREITO-2014.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

FADESNE, Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável do Nordeste. **Grade**. Acessível em: <<http://www.fadesne.com.br/cursos/direito/>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

FADESNE, Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável do Nordeste (FADESNE). **O curso**. Disponível em: <<http://www.fadesne.com.br/cursos/direito/>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

FAECE - Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará. **Grade curricular. Ingressantes 2017**. Disponível em: <<http://www.iesc.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

FAECE, Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará. **O curso**. Disponível em: <<http://www.iesc.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

FAFOR, Faculdade de Fortaleza. **Grade curricular - ingressantes 2017**. Disponível em: <<http://www.fafor.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

FAK, Faculdade Kurios. **Matriz curricular**. Disponível em: <<http://novafak.com.br/curso/direito/>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

FAMETRO, Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza. **Matriz curricular**. Disponível em: <<http://www.fametro.com.br/graduacao/bacharelado/direito>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

FANOR, Faculdade Nordeste. **Matriz curricular**. Disponível em: <<http://vpplan.devryone.com.br/radar/#/course-portal/15>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

FAP, Faculdade Paraíso do Ceará. **Matriz curricular**. Disponível em: <<https://www.fapce.com.br/?p=direito&s=matriz-curricular>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

FAS, Faculdade Ari de Sá. **Planejamento estratégico da formação**. Disponível em: <<http://faculdadearidesa.edu.br/graduacao/direito/>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

FB UNI, Centro Universitário Farias Brito. **Integralização curricular**. Disponível em: <[http://cdn.ffb.edu.br/sites/default/files/ffb/noticias/anexos/1294856592.54749294\\_CURRaICULO%20NOVaISSIMO.pdf](http://cdn.ffb.edu.br/sites/default/files/ffb/noticias/anexos/1294856592.54749294_CURRaICULO%20NOVaISSIMO.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2017.

FERREIRA FILHO, Manuel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 15. ed. – São Paulo: Saraiva, 2016.

FGF - Faculdade Integrada da Grande Fortaleza . **Estrutura curricular**. Disponível em: <<http://www.fgf.edu.br/bacharelado-em-direito/>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

FLF, Faculdade Luciano Feijão. **Fluxograma do curso de direito – 2007**. Disponível em: <[http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site\\_novo/servico/pdfs/2015/FLUX\\_dir\\_20152.pdf](http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site_novo/servico/pdfs/2015/FLUX_dir_20152.pdf)>. Acesso em: 7 nov.2017.

FLS - Centro Universitário Doutor Leão Sampaio. **Matriz curricular**. Disponível em: <<http://www.leaosampaio.edu.br/curso/direito>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

FLORES, Joaquim Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade da resistência. Tradução Carol Proner. In WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2004. p. 359-385

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Personalidades negras. Zumbi dos Palmares**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/personalidades-negras>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Personalidades negras. Francisco José do Nascimento – Dragão do Mar**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/archives/32589>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

FVJ - Faculdade do Vale do Jaguaribe. **Matriz curricular**. Disponível em: <<http://www.fvj.br/graduacao/direito>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Tereza de Benguela, uma heroína negra**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroína-negra/>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

GOMES, Luiz Flávio; MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Comentários à Convenção Americana sobre Direitos Humanos: Pacto de San José da Costa Rica**. 3ª ed., rev., atual. e ampl. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 86-96.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *In*: **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.1. pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

GONÇALVES FILHO, José Moura. A dominação racista: o passado presente. *In*: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 143-159.

GUERRA, Sidney. **Direitos humanos: na ordem jurídica internacional e reflexos na ordem constitucional brasileira**. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2014.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 27ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural nas pós-modernidade**. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. São Paulo: Editora 34, 2009.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FIED, Faculdade Ieducar. **Matriz curricular**. Disponível em: <[https://docs.wixstatic.com/ugd/7237b0\\_5c35d366704d417dbfcb656d94e97c8b.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/7237b0_5c35d366704d417dbfcb656d94e97c8b.pdf)>. Acesso em: 7 nov. 2017.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. As diversas cores do Brasil. A inconstitucionalidade de programas afirmativos em que a raça seja o único critério levado em consideração. *In*: PIOVESAN, Flávia; GARCIA, Maria. (orgs.). **Grupos vulneráveis**.

(Coleção doutrinas essenciais: v.4). – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011. p. 89-147.

LAËRTIOS, Diôgenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

LENINE, V.I. **Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado**. 1918. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1918/01/17.html>. Acesso em: 5 de nov 2017.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Faria - 2. ed. - São Paulo, Centauro Editora, 2004.

LINDI, Letizia. O desafio das minorias: que cidadania? In SANTORO, Emílio; BATISTA, Gustavo Mesquita; et al. (Org.). **Direitos humanos em uma época de insegurança**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010. p. 341-353.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história: lições introdutórias**. 4ª ed. – São Paulo: Atlas, 2012.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2.ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

MAGALHÃES FILHO, Glauco Barreira. **Hermenêutica jurídica clássica**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2009.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 Out. 2017.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

MATTOSO, Katia M. de Queiroz. **Ser escravo no Brasil: séculos XVI-XIX**. Tradução de Sonia Fuhmann. Petrópolis, Vozes, 2016.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

MAXIMILIANO, Carlos. **Hermenêutica e aplicação do direito**. 20. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2011.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Direito internacional público: parte geral**. 6. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações até ao século XVIII**. Tomo I. Tradução de Alfredo Margarido. 2ª edição. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

MEINTJES, Garth. Educação em Direitos Humanos para o Pleno Exercício da Cidadania: Repercussões na Pedagogia. In ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre (Org.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Traduzido por Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 119-140.

MELO, Rúrion. Práxis social, trabalho e reconhecimento. In: MELO, Rúrion (Coord.). **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 145-178.

MIRANDA, Jorge. **Curso de direito internacional público: uma visão sistemática do direito internacional dos nossos dias**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

MIRANDOLA, Giovanni. **Discurso sobre a dignidade do homem**. Tradução e introdução de Maria de Lurdes Sirgado Ganho. Lisboa: Edições 70, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 33-44.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Cor e inconsciente. In KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 121-126.

OLIVEIRA, Fabiano Melo Gonçalves de. **Direitos humanos**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2016.

OAB – Ordem dos Advogado do Brasil. **OAB entrega a 139 faculdades selo de qualidade em ensino de direito**. Disponível em: < <http://oabce.org.br/2016/01/oab-entrega-a-139-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito/>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral. Resolução 1904 (XVIII), de 20 de novembro de 1963. **Declaração das Nações Unidas sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Disponível em: < [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_2/IIIPAG3\\_2\\_6.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/IIIPAG3_2_6.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Durban**, adotada em 8 de setembro de 2001 (2001), pela Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correta. Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Documento final da Conferência de Revisão de Durban (2009). Disponível em:  
< [http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-assuntos-internacionais/documentofinal\\_conferenciadurban.pdf](http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-assuntos-internacionais/documentofinal_conferenciadurban.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Livreto Década Internacional de Afrodescendentes. 2015 – 2024 – Reconhecimento.** Justiça. Desenvolvimento . Tradução de Júlia Lins Franciotti. Brasil, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/LivretoAfro>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PALÁCIO, Filipe. O negro não quer ser negro. **Diário do Nordeste.** Fortaleza, 20.11.2007. Caderno Cidade. Disponível em:  
< <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/o-negro-nao-quer-ser-negro-1.147417>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia:** pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras. Contribuição do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 7. ed. rev. ampl. e atual. - São Paulo: Saraiva, 2006.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional:** um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. 4. ed. rev., ampl. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2013.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito internacional público e privado.** 5ª edição. Revista, ampliada e atualizada. Salvador: Editora Jus Podivm, 2013.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2014.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia:** do humanismo a Descartes. v. 3. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2004.

RIBEIRO, Matilde. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986 – 2010).** 1. ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RIO DE JANEIRO (BRASIL). Justiça Federal. Seção Judiciária do Rio de Janeiro. 17ª Vara Cível. Processo nº 0004747-33.2014.4.02.5101. Autor: Ministério Público Federal. Ré: Google Brasil Internet Ltda. Rio de Janeiro, 1º de abril de 2014. Disponível em:  
< <http://procweb.jfrj.jus.br/portal/consulta/resconsproc.asp>>. Acesso em: 25 set. 2017.

RIO DE JANEIRO (BRASIL). Tribunal Regional Federal da 2ª Região. Turma Especializada III – Administrativo e Cível. Processo nº 0101043-94.2014.4.02.0000. Agravante: Ministério Público Federal. Agravado: Google Brasil Internet Ltda. Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2014. Disponível em:  
< <http://portal.trf2.jus.br/portal/consulta/resconsproc.asp>>. Acesso em: 25 set. 2017.

RIOS, Roger Raupp. **Direito da antidiscriminação:** discriminação direta, indireta e ações afirmativas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélcio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, André Leonardo Copetti; MORAIS, José Luis Bolzan de. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito**: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: algumas considerações. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 97-113.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. Como uma onda (zen-surfismo). *In*: **O ritmo do momento**. Wea Discos, 1983. Lado A. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/lulu-santos/47132/>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**. 5. ed. rev. atual. – Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana**: conteúdo, trajetória e metodologia. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2016.

SARMENTO, Daniel. **Livres e iguais**: estudos de direito constitucional. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à constituição**. 5ª edição. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

SIMÃO NETO, Calil. Dos direitos fundamentais. SIMÃO, Calil (Coord.). **Estatuto da Igualdade Racial**: Comentários doutrinários. Leme: J.H. Mizuno, 2011. p. 77-125.

SOUZA, Douglas Martins. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. SIMÃO, Calil (Coord.). **Estatuto da Igualdade Racial**: Comentários doutrinários. Leme: J.H. Mizuno, 2011. p. 77-125.

UFC, Universidade Federal do Ceará. **Estrutura curricular**. Disponível em: <<http://www.fadir.ufc.br/graduacao/estrutura-curricular/>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

UFC, Universidade Federal do Ceará. **Histórico e missão**. Disponível em: <<http://www.fadir.ufc.br/sobre-a-fadir/historico-e-missao/>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2017.

UNICATÓLICA, Centro Universitário Católica de Quixadá. **Disciplinas por matriz**. Disponível em:

< <http://unicatolicaquixada.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/Direito.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

UNICHRISTUS, Centro Universitário Christus. **Estrutura curricular**. Disponível em: <<https://unichristus.edu.br/graduacao/direito/>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

UNIFOR, Universidade de Fortaleza. **O curso**. Disponível em: <[http://www.unifor.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=337&Itemid=156](http://www.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=337&Itemid=156)>. Acesso em: 1º nov. 2017.

UNIFOR, Universidade de Fortaleza. **Matriz curricular**. Disponível em: <[http://uolp.unifor.br/uol/pages/academico/graduacao/novoSite/detalheCursoPL.jsp?p\\_cd\\_curso=57&p\\_tipo\\_pagina=grad](http://uolp.unifor.br/uol/pages/academico/graduacao/novoSite/detalheCursoPL.jsp?p_cd_curso=57&p_tipo_pagina=grad)>. Acesso em: 6 nov. 2017.

UNINASSAU, Faculdade UNINASSAU Fortaleza. **Matriz curricular**. Disponível em: <<https://vestibular.uninassau.edu.br/curso/21/410/3/direito/Fortaleza-CE>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

UNITA, Centro Universitário INTA. **Matriz curricular do curso bacharelado em direito**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BzNU7INR08gdZmh3eXZIR3B3NE0/view>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

UNI7, Centro Universitário Sete de Setembro. **Matriz curricular**. Disponível em: <[http://www.uni7setembro.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/UNI7-Direito\\_gradecurricular\\_atual.pdf](http://www.uni7setembro.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/UNI7-Direito_gradecurricular_atual.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2017.

UNI7, Centro Universitário Sete de Setembro. **Sobre o curso**. Disponível em: <<http://www.uni7setembro.edu.br/graduacao/direito/sobre-o-curso/>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

URCA, Universidade Regional do Cariri. **Matrizes curriculares**. Disponível em: <<http://prograd.urca.br/portal/index.php/matrizes-curriculares/file/20-matriz-curricular-direito>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

UVA, Universidade Estadual do Vale do Acaraú. **Matriz curricular**. Disponível em: < <https://direitonauva.wordpress.com/o-curso/matriz-curricular/> >. Acesso em: 6 nov. 2017.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF**. 2. ed. - São Paulo: Malheiros, 2017.

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História da África e dos africanos**. 3. ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social: Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**. Disponível em: <[http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=18585](http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18585)>. Acesso em: 29 out. 2017.

**ANEXO A**

**RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO CEARÁ  
COM CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO CREDENCIADAS E  
REGULARMENTE CADASTRADOS NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO**

Fonte: Ministério da Educação

Disponível em:

< <http://emec.mec.gov.br> >

28/10/2017 - 15:46:32

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/3

**Relatório da Consulta Avançada**  
**Resultado da Consulta Por : CURSO**  
**Total de Registro(s) : 27**

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Especifica	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
95	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ (UVA)	52238	DIREITO	Bacharelado	Presencial	-	3	4	30	Em Atividade								
555	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR)	11726	DIREITO	Bacharelado	Presencial	5	3	2	990	Em Atividade								
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	13968	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	4	5	100	Em Atividade								
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	38208	DIREITO	Bacharelado	Presencial	5	4	5	100	Em Atividade								
746	Universidade Regional do Cariri (URCA)	16595	DIREITO	Bacharelado	Presencial	-	2	4	160	Em Atividade								
746	Universidade Regional do Cariri (URCA)	1327516	DIREITO	Bacharelado	Presencial	-	-	3	80	Em Atividade								
1107	Centro Universitário Estácio do Ceará (Estácio FIC)	52906	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	3	3	300	Em Atividade								
1350	FACULDADE DO VALE DO JAGUARIBE (FVJ)	1046239	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	-	-	200	Em Atividade								
1556	CENTRO UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO (FA7)	53340	DIREITO	Bacharelado	Presencial	5	3	4	200	Em Atividade								

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

28/10/2017 - 15:46:32

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

2/3

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Especifica	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
1647	FACULDADE DE ENSINO E CULTURA DO CEARÁ (FAECE)	57826	DIREITO	Bacharelado	Presencial	3	3	4	120	Em Atividade								
1658	FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA (FGF)	52910	DIREITO	Bacharelado	Presencial	3	3	3	200	Em Atividade								
1735	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO (FLS)	5000983	DIREITO	Bacharelado	Presencial	5	-	-	200	Em Atividade								
1772	FACULDADE NORDESTE (FANOR)	68468	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	3	3	280	Em Atividade								
1819	CENTRO UNIVERSITÁRIO FARIAS BRITO ()	50648	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	4	3	150	Em Atividade								
1895	CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS (UNICHRISTUS)	51662	DIREITO	Bacharelado	Presencial	5	4	4	408	Em Atividade								
1978	FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA (FAMETRO)	1032618	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	-	3	160	Em Atividade								
2098	FACULDADE KURIOS (FAK)	1170944	DIREITO	Bacharelado	Presencial	3	-	-	200	Em Atividade								
2111	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA (UNINTA)	1172815	DIREITO	Bacharelado	Presencial	5	-	-	150	Em Atividade								
2135	CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE QUIXADÁ ()	81048	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	4	3	100	Em Atividade								

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

2

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Especifica	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
2240	FACULDADE DE FORTALEZA (FAFOR)	67983	DIREITO	Bacharelado	Presencial	3	3	3	100	Em Atividade								
2410	FACULDADE CEARENSE (FAC)	72897	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	2	3	100	Em Atividade								
2466	Faculdade Ieducare (FIED)	1166817	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	-	-	100	Em Atividade								
3388	FACULDADE PARAÍSO DO CEARÁ (FAP)	89822	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	3	3	298	Em Atividade								
3862	FACULDADE LUCIANO FEIJÃO (FLF)	101106	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	3	3	260	Em Atividade								
14321	FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA ()	1179977	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	-	-	240	Em Atividade								
17403	FACULDADE ARI DE SA (FAS)	1172534	DIREITO	Bacharelado	Presencial	4	-	-	172	Em Atividade								
19337	FACULDADE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO NORDESTE (FADESNE)	5001344	DIREITO	Bacharelado	Presencial	-	-	-	200	Em Atividade								

**ANEXO B****RELAÇÃO DOS ENDEREÇOS ELETRÔNICOS PARA ACESSO À ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO NO ESTADO DO CEARÁ**

## **RELAÇÃO DOS ENDEREÇOS ELETRÔNICOS PARA ACESSO À ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO NO ESTADO DO CEARÁ**

### **1 Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)**

< <https://direitonauva.wordpress.com/o-curso/matriz-curricular/> >

### **2 Universidade de Fortaleza (UNIFOR)**

<[http://uolp.unifor.br/oul/pages/academico/graduacao/novoSite/detalheCursoPL.jsp?p\\_cd\\_curso=57&p\\_tipo\\_pagina=grad](http://uolp.unifor.br/oul/pages/academico/graduacao/novoSite/detalheCursoPL.jsp?p_cd_curso=57&p_tipo_pagina=grad)>

### **3 Universidade Federal do Ceará (UFC)**

<<http://www.fadir.ufc.br/graduacao/estrutura-curricular/>>

### **4 Universidade Regional do Cariri (URCA)**

<<http://prograd.urca.br/portal/index.php/matrizes-curriculares/file/20-matriz-curricular-direito>>

### **5 Centro Universitário Estácio do Ceará (Estácio FIC)**

<<http://portal.estacio.br/graduacao/direito>>

### **6 Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ)**

<<http://www.fvj.br/graduacao/direito>>

### **7 Centro Universitário Sete de Setembro (Uni)**

<[http://www.uni7setembro.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/UNI7-Direito\\_gradecurricular\\_atual.pdf](http://www.uni7setembro.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/UNI7-Direito_gradecurricular_atual.pdf)>

### **8 Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará (FAECE)**

<<http://www.iesc.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>>

**9 Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF)**

<<http://www.fgf.edu.br/bacharelado-em-direito/>>

**10 Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (FLS)**

<<http://www.leaosampaio.edu.br/curso/direito>>

**11 Faculdade Nordeste (FANOR)**

< <http://vpplan.devryone.com.br/radar/#/course-portal/15>>

**12 Centro Universitário Farias Brito (FB UNI)**

<[http://cdn.ffb.edu.br/sites/default/files/ffb/noticias/anexos/1294856592.54749294\\_CURRaICULO%20NOVaISSIMO.pdf](http://cdn.ffb.edu.br/sites/default/files/ffb/noticias/anexos/1294856592.54749294_CURRaICULO%20NOVaISSIMO.pdf)>

**13 Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)**

<<https://unichristus.edu.br/graduacao/direito/>>

**14 Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza (FAMETRO)**

<<http://www.fametro.com.br/graduacao/bacharelado/direito>>

**15 Faculdade Kurios (FAK)**

< <http://novafak.com.br/curso/direito/>>

**16 Centro Universitário INTA (UNINTA)**

<<https://drive.google.com/file/d/0BzNU7INR08gdZmh3eXZIR3B3NE0/view>>

**17 Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA)**

<<http://unicatolicaquixada.edu.br/graduacao/curso-de-direito/>>

**18 Faculdade de Fortaleza (FAFOR)**

<<http://www.fafor.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>>

**19 Faculdade Cearense (FAC)**

< <https://www.faculdadescearenses.edu.br/pdf/matriz/DIREITO-2014.pdf>>

**20 Faculdade Ieducare (FIED)**

<[https://docs.wixstatic.com/ugd/7237b0\\_5c35d366704d417dbfcb656d94e97c8b.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/7237b0_5c35d366704d417dbfcb656d94e97c8b.pdf)>

**21 Faculdade Paraíso do Ceará (FAP)**

<<https://www.fapce.com.br/?p=direito&s=matriz-curricular>>

**22 Faculdade Luciano Feijão (FLF)**

<[http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site\\_novo/servico/pdfs/2015/FLUX\\_dir\\_20152.pdf](http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site_novo/servico/pdfs/2015/FLUX_dir_20152.pdf)>

**23 Faculdade UNINASSAU Fortaleza (UNINASSAU)**

<<https://vestibular.uninassau.edu.br/curso/21/410/3/direito/Fortaleza-CE>>

**24 Faculdade Ari de Sá (FAS)**

<<http://faculdadearidesa.edu.br/graduacao/direito/>>

**25 Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável do Nordeste (FADESNE)**

<<http://www.fadesne.com.br/cursos/direito/>>

**ANEXO C**

**ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**

Disponível em:

<<http://www.fadir.ufc.br/graduacao/estrutura-curricular/>>

27/10/2017

Faculdade de Direito

## Estrutura Curricular

Habilitação: Bacharelado em Direito  
 Curso: Direito – Noturno (14) e Diurno (15)

Código	Disciplina	Cred.	Sem.	Obrig.	Requisitos
DD132	Antropologia Geral e Jurídica	2.0	1	Sim	–
DB091	Ciência Política e Teoria do Estado	4.0	1	Sim	–
DD133	Filosofia Geral e Epistemologia Jurídica	4.0	1	Sim	–
DD128	História e Estudo do Direito	4.0	1	Sim	–
DD131	Psicologia Geral e Jurídica	2.0	1	Sim	–
DD129	Sociologia Geral e Jurídica	2.0	1	Sim	–
DD130	Teoria Econômica e Direito	2.0	1	Sim	–
DC134	Direito Civil I	4.0	2	Sim	DD128
DB092	Direito Constitucional I	4.0	2	Sim	DB091
DB095	Direito Penal I	4.0	2	Sim	DD129
DD134	Hermenêutica Jurídica e Aplicação do Direito	4.0	2	Sim	DD133
DD105	Teoria do Direito	4.0	2	Sim	DD128
DC135	Direito Civil II (Obrigações)	4.0	3	Sim	DC134
DB093	Direito Constitucional II	4.0	3	Sim	DB092
DB096	Direito Penal II	4.0	3	Sim	DB095
DD106	Teoria do Processo	4.0	3	Sim	DD105
DC136	Direito Civil III (Contratos I)	4.0	4	Sim	DC135
DB094	Direito Constitucional III	4.0	4	Sim	DB093
DC141	Direito da Empresa	4.0	4	Sim	DC135
DB097	Direito Penal III	4.0	4	Sim	DB096
DD111	Direito Processual Civil I	4.0	4	Sim	DD106
DB099	Direito Administrativo I	4.0	5	Sim	DB093
DC137	Direito Civil IV (Contratos II)	4.0	5	Sim	DC136
DC138	Direito Civil V (Coisas)	4.0	5	Sim	DC135
DD112	Direito Processual Civil II	4.0	5	Sim	DD111
DD108	Direito Processual Penal I	4.0	5	Sim	DB096

27/10/2017		Faculdade de Direito			
DB100	Direito Administrativo II	4.0	6	Sim	DB099
DC139	Direito Civil VI (Família)	4.0	6	Sim	DC135
DD113	Direito Processual Civil III	4.0	6	Sim	DD111
DD109	Direito Processual Penal II	4.0	6	Sim	DD108
DC142	Títulos de Créditos	4.0	6	Sim	DC137
DC140	Direito Civil VII (Sucessões)	4.0	7	Sim	DC139
DC121	Direito do Trabalho I	4.0	7	Sim	DB093
DD114	Direito Processual Civil IV	4.0	7	Sim	DD111
DD110	Direito Processual Penal III	4.0	7	Sim	DD108
DB101	Direito Tributário I	4.0	7	Sim	DB100
DC122	Direito do Trabalho II	4.0	8	Sim	DC121
DB098	Direito Internacional Público	4.0	8	Sim	DB093
DB115	Direito Penal IV	4.0	8	Sim	DB097
DB102	Direito Tributário II	4.0	8	Sim	DB101
DC145	Recuperações e Falências	4.0	8	Sim	DC135
DC116	Direito Internacional Privado	4.0	9	Sim	DC138
DD137	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica I	6.0	9	Sim	DD114 e DD110
DD136	Ética e Deontologia Jurídica	2.0	9	Sim	DD133 e DB094
DD135	Pesquisa Jurídica	2.0	9	Sim	DD133 e DC140
DD139	Defesa de Monografia Jurídica	2.0	10	Sim	DD135
DD138	Estágio Supervisionado de Prática Jurídica II	6.0	10	Sim	DD137
DD144	Acesso a Justiça e Direitos Humanos	2.0	99	Não	DB094
DD145	Arbitragem, Mediação e Conciliação	2.0	99	Não	DD111
DD141	Bioética e Biodireito	2.0	99	Não	DD134
DB114	Criminologia	4.0	99	Não	DD129 e DD132
DC131	Direito Aeronáutico	4.0	99	Não	DC137
DB104	Direito Agrário	4.0	99	Não	DB094
DB103	Direito Ambiental	4.0	99	Não	-
DC129	Direito Bancário	2.0	99	Não	DC142
DB120	Direito da Criança, do Adolescente e do Idoso	2.0	99	Não	-

27/10/2017

Faculdade de Direito

DC130	Direito das Sociedades por Ações	4.0	99	Não	DC141
DD124	Direito Desportivo	2.0	99	Não	DB093
DC147	Direito do Comércio Exterior	2.0	99	Não	DC116
DC123	Direito do Consumidor	4.0	99	Não	DC137
DB119	Direito do Idoso	4.0	99	Não	-
DB109	Direito Econômico	2.0	99	Não	DB102
DD123	Direito Educacional	4.0	99	Não	DB093
DB108	Direito Eleitoral	4.0	99	Não	DB093
DB118	Direito Financeiro	4.0	99	Não	DB094
DC125	Direito Imobiliário	4.0	99	Não	DC138
DC132	Direito Marítimo	2.0	99	Não	DC138
DB117	Direito Municipal e Urbanístico	4.0	99	Não	DC138 e DB100
DB113	Direito Penal Médico Legal	4.0	99	Não	DB096
DB116	Direito Penitenciário	4.0	99	Não	-
DC128	Direito Previdenciário	4.0	99	Não	DC122
DD116	Direito Processual Constitucional	4.0	99	Não	-
DD115	Direito Processual do Trabalho	4.0	99	Não	DD112
DD118	Direito Processual Tributário	2.0	99	Não	DD112
DC127	Direito Romano	4.0	99	Não	DD128
DD142	Direito Sumular	2.0	99	Não	DD114
DD119	Filosofia do Direito	4.0	99	Não	DD133 e DD105
DD143	Filosofia dos Direitos Humanos	2.0	99	Não	DD133 e DD119
DD122	Informática Jurídica	4.0	99	Não	DD105
DC146	Responsabilidade Civil	2.0	99	Não	DC137
DD140	Técnica do Processo Legislativo	2.0	99	Não	-

**ANEXO D****ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DO CENTRO  
UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO (Uni7)**

Disponível em:

<[http://www.uni7setembro.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/UNI7-Direito\\_gradecurricular\\_atual.pdf](http://www.uni7setembro.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/UNI7-Direito_gradecurricular_atual.pdf)>

## CURSO DE DIREITO - MATRIZ CURRICULAR



Total de 4.400 h/a (incluindo 240 h/a de atividade complementar)

CÓDIGO	DISCIPLINA	C. H.	PRÉ-REQUISITOS	
<b>1º SEMESTRE</b>		<b>400 h/a</b>		
A006	Economia	80		
J008	Ciência Política e Teoria do Estado	80		
H010	Sociologia Geral	40		
J071	Metodologia da Pesquisa Jurídica	40		
H009	Psicologia	40		
J068	Introdução ao Direito	40		
J055	Direito Romano	80		
<b>2º SEMESTRE</b>		<b>400 h/a</b>		
J015	Direito Civil I (Parte Geral)	120	J068	
J042	Direito Penal I	80	J068	
J077	Teoria da Constituição	80	J008	
J076	Sociologia do Direito	40	H010	
J067	Hermenêutica Jurídica	40	J068	
H103	Filosofia Geral	40		
<b>3º SEMESTRE</b>		<b>400 h/a</b>		
J016	Direito Civil II (Obrigações)	80	J015	
J079	Antropologia Jurídica	40	J076	
J043	Direito Penal II	80	J042	
J022	Direito Constitucional I	80	J077	
J040	Direito Internacional Público	80	J077	
J066	Filosofia do Direito	40	H103	
<b>4º SEMESTRE</b>		<b>400 h/a</b>		
J017	Direito Civil III (Contratos)	80	J016	
J044	Direito Penal III	80	J043	
J032	Direito do Trabalho I	80	J068	
J078	Teoria Geral do Processo	80	J068	
J023	Direito Constitucional II	80	J022	
<b>5º SEMESTRE</b>		<b>400 h/a</b>		
J018	Direito Civil IV (Família)	80	J015	
J045	Direito Penal IV	80	J044	
J047	Direito Processual Civil I	80	J078	
J053	Direito Processual Penal I	80	J078	
J033	Direito do Trabalho II	80	J032	
<b>6º SEMESTRE</b>		<b>400 h/a</b>		
J019	Direito Civil V (Sucessões)	40	J015 - J018	
J048	Direito Processual Civil II	80	J047	
J054	Direito Processual Penal II	80	J053	
J010	Direito Administrativo I	80	J022	
H007	Ética Geral	40	J066	
J039	Direito Internacional Privado	80	J018	
<b>7º SEMESTRE</b>		<b>440 h/a</b>		
J020	Direito Civil VI (Responsabilidade Civil)	80	J017	
J011	Direito Administrativo II	80	J010	
J049	Direito Processual Civil III	80	J048	
J013	Direito Ambiental	40	J023	
J024	Direito da Criança e do Adolescente	40	J018 - J043	
H008	Ética Profissional	40	H007	

CÓDIGO	CURSO DE DIREITO - DISCIPLINA	C. H.	PRÉ-REQUISITOS	
<b>7º SEMESTRE 440 h/a (cont.)</b>				
J058	Estágio Supervisionado I - Visitas Orientadas	40	J022	
J059	Estágio Superv. II - Lab. Prática Jurídica I	40	J047	
<b>8º SEMESTRE 440 h/a</b>				
J021	Direito Civil VII (Coisas)	80	J015	
J036	Direito Empresarial I	80	J015	
J050	Direito Processual Civil IV	80	J049	
J075	Projeto de Monografia	40	J071 - H008	
J060	Estágio Superv. III - Lab. Prática Jurídica II	40	J048 - J059	
J061	Estágio Superv. IV - Serviço Assist. Jurídica I	40	J049 - J054	
J052	Direito Processual do Trabalho	80	J032 - J078	
<b>9º SEMESTRE 440 h/a</b>				
J012	Direito Agrário e Urbanístico	80	J021 - J013	
J056	Direito Tributário I	80	J023	
J031	Direito do Consumidor	40	J017 - J020	
J037	Direito Empresarial II	80	J036	
J073	Orientação de Monografia Final I	40	J075	
J062	Estágio Superv. V - Lab. Prática Jurídica III	40	J060 - J054	
J063	Estágio Superv. VI - Serviço Assist. Jurídica II	40	J049 - J054	
	Optativa I	40		
<b>10º SEMESTRE 440 h/a</b>				
J057	Direito Tributário II	80	J056	
J074	Orientação de Monografia Final II	40	J073	
J061	Estágio Supervisionado VIII	40	J049 - J054	
J064	Estágio Supervisionado VII	40	J052 - J060	
J038	Direito Empresarial III	80	J037	
J028	Direito da Seguridade Social	40	J032	
	Optativa II	40		
	Optativa III	40		
	Optativa IV	40		
<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>				
J006	Arbitragem	40	H007 - J015	
J007	Bioética	40	H007 - J077	
J009	Criminologia	40	J045	
J014	Direito Bancário	40	J020	
J025	Direito da Informática	40	H007	
J026	Direito da Integração	40	J040	
J027	Direito da Propr. Intelectual e Industrial	40	J017	
J029	Direito das Minorias	40	J023	
J030	Direito das Telecomunicações	40	J077	
J034	Direito Educacional	40	H007 - J077	
J035	Direito Eleitoral	40	H007 - J023 - J078	
J041	Direito Marítimo	40	J036	
J046	Direito Predial	40	J021	
J051	Direito Processual Constitucional	40	J023 - J010	
J069	Mediação	40	H007	
J070	Medicina Legal	40	J045	
J072	Noções de Empreendedorismo	40	H007	
J082	Direito Processual Civil V - Proced. Especiais	40	J048	
J083	Direito Processual Civil VI - Proc. Civil Coletivo	40	J048	
A060	Perícia Contábil	40	H007	
A069	Relações de Trabalho e Negociação	40	H007	
A039	Responsabilidade Social	40	H007	
H120	Língua Brasileira de Sinais - Libras	40		

**ANEXO E****ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE  
FORTALEZA (UNIFOR)**

Disponível em:

<[http://uolp.unifor.br/oul/pages/academico/graduacao/novoSite/detalheCursoPL.jsp?p\\_cd\\_curso=57&p\\_tipo\\_pagina=grad](http://uolp.unifor.br/oul/pages/academico/graduacao/novoSite/detalheCursoPL.jsp?p_cd_curso=57&p_tipo_pagina=grad)>

## Disciplinas Obrigatórias

**Semestre 1**

J553 - Ciencia Política  
 H706 - Elaboracao do Trab Cientifico  
 H311 - Filosofia Geral  
 J552 - Introducao Ciencia do Direito  
 J502 - Sociologia Geral e do Direito

**Semestre 2**

J526 - Antropologia Juridica  
 J567 - Direito Civil I (Parte Geral)  
 Pré-Requisito:  
 J552 - Introducao Ciencia do Direito

J507 - Direito Constitucional I  
 Pré-Requisito:  
 J553 - Ciencia Política  
 J552 - Introducao Ciencia do Direito

J571 - Direito Penal I  
 Pré-Requisito:  
 J552 - Introducao Ciencia do Direito

J955 - Introducao Psicologia Juridica

**Semestre 3**

J572 - Dir Penal II(Parte Especial I)  
 Pré-Requisito:  
 J571 - Direito Penal I

J557 - Direito Civil II (Obrigacoes)  
 Pré-Requisito:  
 J567 - Direito Civil I (Parte Geral)

J508 - Direito Constitucional II  
 Pré-Requisito:  
 J507 - Direito Constitucional I

J565 - Filosofia do Direito  
 Pré-Requisito:  
 H311 - Filosofia Geral

J558 - Teoria Geral do Processo Civil  
 Pré-Requisito:  
 J507 - Direito Constitucional I

A110 - Topicos de C. Economicas

**Semestre 4**

J600 - D.Penal III(Parte Especial II)  
 Pré-Requisito:  
 J572 - Dir Penal III(Parte Especial I)

J559 - Dir Civil III (Contratos)  
 Pré-Requisito:  
 J557 - Direito Civil II (Obrigacoes)

J589 - Direito Administrativo I  
 Pré-Requisito:  
 J508 - Direito Constitucional II

J574 - Direito Processual Civil I  
 Pré-Requisito:  
 J557 - Direito Civil II (Obrigacoes)  
 J558 - Teoria Geral do Processo Civil

**Semestre 5**

J590 - Direito Administrativo II  
 Pré-Requisito:  
 J589 - Direito Administrativo I

07/11/2017

Programa das Disciplinas - Universidade de Fortaleza

- J570 - Direito Civil Iv (Coisas)  
Pré-Requisito:  
J559 - Dir Civil Ili (Contratos)
- J575 - Direito Processual Civil II  
Pré-Requisito:  
J574 - Direito Processual Civil I
- J577 - Direito Processual Penal I  
Pré-Requisito:  
J600 - D.Penal Ili(Parte Especial II)  
J558 - Teoria Geral do Processo Civil
- J544 - Hermeneutica Juridica  
Pré-Requisito:  
J552 - Introducao Ciencia do Direito

### Semestre 6

- J506 - Direito do Trabalho I  
Pré-Requisito:  
J508 - Direito Constitucional II
- J504 - Direito Empresarial I  
Pré-Requisito:  
J559 - Dir Civil Ili (Contratos)
- J576 - Direito Processual Civil Ili  
Pré-Requisito:  
J575 - Direito Processual Civil II
- J578 - Direito Processual Penal II  
Pré-Requisito:  
J577 - Direito Processual Penal I
- J505 - Direito Tributario I  
Pré-Requisito:  
J590 - Direito Administrativo II
- J529 - Soluc Extrajudiciais Disputas  
Pré-Requisito:  
J575 - Direito Processual Civil II

### Semestre 7

- J580 - Direito Civil V (Familia)  
Pré-Requisito:  
J567 - Direito Civil I (Parte Geral)
- J516 - Direito do Trabalho II  
Pré-Requisito:  
J506 - Direito do Trabalho I
- J537 - Direito Empresarial II  
Pré-Requisito:  
J504 - Direito Empresarial I
- J515 - Direito Tributario II  
Pré-Requisito:  
J505 - Direito Tributario I

### Semestre 8

- A500 - Atividades Complementares  
J586 - Direito Civil Vi (Sucessoes)  
Pré-Requisito:  
J580 - Direito Civil V (Familia)
- J592 - Direito Constitucional Ili  
Pré-Requisito:  
J508 - Direito Constitucional II  
J575 - Direito Processual Civil II
- J541 - Direito Empresarial Ili  
Pré-Requisito:  
J504 - Direito Empresarial I
- J579 - Direito Processual Trabalhista

07/11/2017

Programa das Disciplinas - Universidade de Fortaleza

Pré-Requisito:  
 J516 - Direito do Trabalho II  
 J576 - Direito Processual Civil III

J545 - Estagio I em Direito Penal  
 Pré-Requisito:  
 J578 - Direito Processual Penal II

### Semestre 9

J791 - Direito do Consumidor  
 Pré-Requisito:  
 J559 - Dir Civil III (Contratos)

J535 - Direito Eleitoral  
 Pré-Requisito:  
 J508 - Direito Constitucional II

J543 - Direito Internacional Público  
 Pré-Requisito:  
 J508 - Direito Constitucional II

J546 - Estagio II em Direito Civil  
 Pré-Requisito:  
 J559 - Dir Civil III (Contratos)  
 J570 - Direito Civil Iv (Coisas)  
 J586 - Direito Civil Vi (Sucessoes)  
 J576 - Direito Processual Civil III

J547 - Estagio III Dir. Trabalhista  
 Pré-Requisito:  
 J579 - Direito Processual Trabalhista

### Semestre 10

J519 - Direito Imobiliario  
 Pré-Requisito:  
 J570 - Direito Civil Iv (Coisas)

J533 - Direito Internacional Privado  
 Pré-Requisito:  
 J559 - Dir Civil III (Contratos)  
 J508 - Direito Constitucional II

J548 - Estagio Iv  
 Pré-Requisito:  
 J545 - Estagio I em Direito Penal  
 J546 - Estagio II em Direito Civil

J777 - Monografia I  
 Pré-Requisito:  
 H706 - Elaboracao do Trab Cientifico  
 J546 - Estagio II em Direito Civil

J774 - Responsabilidade Civil  
 Pré-Requisito:  
 J557 - Direito Civil II (Obrigacoes)  
 J580 - Direito Civil V (Familia)  
 J791 - Direito do Consumidor

### Semestre 11

J524 - Deontologia Juridica  
 Pré-Requisito:  
 J565 - Filosofia do Direito

J583 - Direito Ambiental  
 Pré-Requisito:  
 J508 - Direito Constitucional II

J550 - Estagio V  
 Pré-Requisito:  
 J545 - Estagio I em Direito Penal  
 J546 - Estagio II em Direito Civil

J778 - Monografia II  
 Pré-Requisito:

07/11/2017

Programa das Disciplinas - Universidade de Fortaleza

J777 - Monografia I

**Optativas**

A210 - Legislação Aduaneira  
H726 - Arte e Cultura Brasileira  
H799 - Libras  
J501 - Teoria dos Direitos Humanos  
J503 - Contratos Empresariais  
J510 - Dir Economico Constitucional  
J511 - Ling Juridica e Prod Textual  
J513 - Direito Processual Penal Ili  
J517 - Biodireito  
J521 - Direito Previdenciario  
J525 - Direito da Techn. da Informação  
J527 - Direitos Culturais  
J538 - Direito Agrario  
J554 - Dir da Infancia e da Juventude  
J563 - Medicina Legal  
J584 - Direito Romano  
J585 - Criminologia  
J601 - D.Penal Iv(Leg Extravagante)  
S540 - Expressao Vocal  
T227 - Educacao Ambiental

**ANEXO F**

**ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE DE  
ENSINO E CULTURA DO CEARÁ (FAECE)**

Disponível em:

<<http://www.iesc.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>>

07/11/2017

Direito - Curso Superior de Graduação Tradicional - FAECE

## GRADE CURRICULAR - INGRESSANTES 2017

Disciplinas	Carga Horária
Ação Penal	60
Atividades Complementares	200
Atividades Práticas Supervisionadas	450
Bases Constitucionais da Administração Pública	30
Bases e Procedimentos da Administração Pública	30
Ciência Política	30
Ciências Sociais	30
Comunicação e Expressão	30
Contratos Civil e Empresarial	60
Contratos em Geral	30
Controle e Constitucionalidade	30
Cumprimento de Sentença e Processo de Execução	60
Desenvolvimento Sustentável	30
Direito da Criança, Adolescente e Estatuto do Idoso	30
Direito Agrário	30
Direito Ambiental	30
Direito das Obrigações	60
Direito das Sucessões	60
Direito de Família	60
Direito do Consumidor	30
Direito e Meio Ambiente	30
Direito Individual do Trabalho	30
Direito Internacional do Meio ambiente	30
Direito Internacional Privado	60
Direito Internacional Público	30
Direito Previdenciário	30
Direito Tutelar Coletivo do Trabalho	30
Direito Urbanístico	30
Direitos Humanos	60
Direitos Reais	60
Economia	60
Estágio Supervisionado	300
Estudos Disciplinares	300
Execução Trabalhista e Procedimentos Especiais	30
Extinção da Punibilidade	60
Fatos e Negócios Jurídicos	60
Filosofia	60
Gestão de Equipes de Trabalho (Optativa)	20
Hermenêutica	30
Historia do Direito	30
Homem e Sociedade	30
Ilicitude e Culpabilidade	60
Instituições Judiciárias e Ética	60
Interpretação e Produção de Textos	30
Legislação Penal Extravagante	60
Língua Brasileira de Sinais (Optativa)	20
Linguagem e Comunicação Jurídica	30
Metodologia do Trabalho Acadêmico	30
Métodos de Pesquisas	30

07/11/2017

Direito - Curso Superior de Graduação Tradicional - FAECE

Métodos alternativos e Resolução de Conflitos: Arbitragem	30
Métodos alternativos e Resolução de Conflitos: Negociação e Mediação	30
Organização do Estado	60
Participação Política e Meio Ambiente	30
Português Instrumental Jurídico	30
Procedimento Comum	60
Procedimentos Especiais de Jurisdição Voluntária	30
Processo Coletivo	60
Processo de Conhecimento do Trabalho	30
Processo e Relação Jurídica Processual	60
Proteção Penal aos Interesses Sociais	30
Proteção Penal aos Interesses da Administração Pública	30
Proteção Penal ao Indivíduo	60
Proteção Penal ao Patrimônio	60
Provas Processuais Penais	30
Psicologia Jurídica	60
Recuperação Judicial e Falência	30
Recursos e Execução Penal	30
Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (Optativa)	20
Responsabilidade Civil	30
Sentença e Recursos Civil	60
Teoria da Empresa	30
Teoria das Penas	30
Teoria Geral das Obrigações	30
Teoria Geral do Crime	60
Teoria Geral do Direito Civil	60
Teoria Geral do Direito Tributário	30
Teoria Geral do Processo	60
Teoria Geral do Processo Penal	30
Titulos de Crédito	30
Tópicos Constitucionais	30
Tópicos Especiais em Direito Privado (Optativa)	20
Tópicos Especiais em Direito Público (Optativa)	20
Tópicos Especiais em Fundamentos Filosóficos e Teóricos do Direito (Optativa)	20
Tópicos Especiais em Tutelas Difusas e Coletivas (Optativa)	20
Tutela Provisória de Urgência e Evidência/Procedimentos Especiais de Jurisdição Contenciosa	60
Trabalho de Curso	40
Tributos em Espécie	30

Carga Horária Total: 4.440 hora-aula (3.700 horas)

**ANEXO G**

**ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE PARA O  
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO NORDESTE (FADESNE)**

Disponível em:

<<http://www.fadesne.com.br/cursos/direito/>>

## Grade

1º SEMESTRE		
UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
CIÊNCIA POLÍTICA E TEORIA DO ESTADO	60	
ECONOMIA E ORDEM JURÍDICA	60	
FILOSOFIA E ÉTICA	60	
INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DO DIREITO	60	
TEORIA E HISTÓRIA DO PENSAMENTO JURÍDICO	60	
<b>TOTAL</b>	<b>300</b>	

2º SEMESTRE		
UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
DIREITO CIVIL I	60	INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DO DIREITO
DIREITO CONSTITUCIONAL I	60	
DIREITO PENAL I		INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DO DIREITO
FUNDAMENTOS SOCIOANTROPOLÓGICOS	60	
TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO E HERMENÊUTICA	60	
<b>TOTAL</b>	<b>300</b>	

3º SEMESTRE		
UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
DIREITO ADMINISTRATIVO I	60	
DIREITO CIVIL II	60	DIREITO CIVIL I
DIREITO CONSTITUCIONAL II	60	
DIREITO PENAL II	60	DIREITO PENAL I
TEORIA GERAL DO PROCESSO	60	
<b>TOTAL</b>	<b>300</b>	

28/10/2017

Direito – FADESNE

<b>4º SEMESTRE</b>		
<b>UNIDADES CURRICULARES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>
DIREITO ADMINISTRATIVO II	60	DIREITO ADMINISTRATIVO I
DIREITO CIVIL III	60	DIREITO CIVIL II
DIREITO CONSTITUCIONAL III	60	
DIREITO PENAL III	60	DIREITO PENAL II
DIREITO PROCESSUAL CIVIL I	60	TEORIA GERAL DO PROCESSO
<b>TOTAL</b>	<b>300</b>	

<b>5º SEMESTRE</b>		
<b>UNIDADES CURRICULARES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>
CONCILIAÇÃO, MEDIAÇÃO E ARBITRAGEM	30	
DIREITO CIVIL IV	60	DIREITO CIVIL III
DIREITO PENAL IV	60	DIREITO PENAL III
DIREITO PROCESSUAL CIVIL II	60	DIREITO PROCESSUAL CIVIL I
DIREITO PROCESSUAL PENAL I	60	TEORIA GERAL DO PROCESSO
ESTÁGIO CURRICULAR DE PRÁTICA JURÍDICA I (SIMULAÇÃO)	80	DIREITO PROCESSUAL CIVIL I
RESPONSABILIDADE CIVIL	30	
<b>TOTAL</b>	<b>380</b>	

<b>6º SEMESTRE</b>		
<b>UNIDADES CURRICULARES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>PRÉ-REQUISITO</b>
DIREITO CIVIL V	60	DIREITO CIVIL IV
DIREITO EMPRESARIAL I	60	
DIREITO PROCESSUAL CIVIL III	60	DIREITO PROCESSUAL CIVIL II
DIREITO PROCESSUAL PENAL II	60	DIREITO PROCESSUAL PENAL I
ESTÁGIO CURRICULAR DE PRÁTICA JURÍDICA II (MEDIAÇÃO)	80	ESTÁGIO CURRICULAR DE PRÁTICA JURÍDICA I (SIMULAÇÃO)
METODOLOGIA DO TRABALHO	60	

28/10/2017

Direito – FADESNE

CIENTÍFICO		
<b>TOTAL</b>	<b>380</b>	

7º SEMESTRE		
UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
DIREITO CIVIL VI	30	DIREITO CIVIL V
DIREITO DO TRABALHO I	60	
DIREITO EMPRESARIAL II	60	DIREITO EMPRESARIAL I
DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO E PRIVADO	60	
DIREITO PROCESSUAL CIVIL IV	60	DIREITO PROCESSUAL CIVIL III
ESTÁGIO CURRICULAR DE PRÁTICA JURÍDICA III (PRÁTICA REAL)	80	ESTÁGIO CURRICULAR DE PRÁTICA JURÍDICA II (MEDIAÇÃO)
PSICOLOGIA JURÍDICA	30	
<b>TOTAL</b>	<b>380</b>	

8º SEMESTRE		
UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
DIREITO DO TRABALHO II	60	DIREITO DO TRABALHO I
DIREITO EMPRESARIAL III	60	DIREITO EMPRESARIAL II
DIREITO FINANCEIRO E ORÇAMENTÁRIO	60	
DIREITO PROCESSUAL CONSTITUCIONAL	60	DIREITO CONSTITUCIONAL I, DIREITO PROCESSUAL CIVIL I
ESTÁGIO CURRICULAR DE PRÁTICA JURÍDICA IV (RECURSOS)	80	DIREITO PROCESSUAL CIVIL IV, ESTÁGIO CURRICULAR DE PRÁTICA JURÍDICA I (SIMULAÇÃO)
ÉTICA E REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL	60	
<b>TOTAL</b>	<b>380</b>	

9º SEMESTRE		
UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
DIREITO AMBIENTAL	60	

28/10/2017

Direito – FADÉSNE

DIREITO DO CONSUMIDOR	60	
DIREITO PROCESSUAL DO TRABALHO	60	DIREITO PROCESSUAL CIVIL I
DIREITO TRIBUTÁRIO I	60	
TCC I	40	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>	

**10º SEMESTRE**

UNIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
DIREITO DA CRIANÇA, ADOLESCENTE E IDOSO	60	
DIREITO DA INFORMÁTICA	30	
DIREITO PREVIDENCIÁRIO	60	
DIREITO PROCESSUAL ADMINISTRATIVO	30	DIREITO PROCESSUAL CIVIL I
DIREITO TRIBUTÁRIO II	60	DIREITO TRIBUTÁRIO I
TCC II	40	TCC I
<b>TOTAL</b>	<b>280</b>	

DISCIPLINAS OPTATIVAS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
DIREITO BANCÁRIO	60	-
DIREITO DA PROPRIEDADE INTELECTUAL E INDUSTRIAL	60	DIREITO CIVIL IV
DIREITO PENAL EMPRESARIAL	60	DIREITO PENAL I
DIREITO PROCESSUAL EMPRESARIAL	60	
DIREITO URBANÍSTICO	60	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	60	
FORMAÇÃO ÉTNICA BRASILEIRA	60	
LIBRAS - LINGUAGEM BRASILEIRA DE SINAIS	60	
MEDICINA LEGAL	60	
<b>TOTAL</b>		<b>540</b>

28/10/2017

Direito – FADESNE

TOTAL CH. OBRIGATÓRIA	3.280
TOTAL CH. OPTATIVA	120
TOTAL CH. ATIVIDADES COMPLEMENTARES	300
CARGA HORÁRIA TOTAL PARA DIPLOMA DE GRADUAÇÃO EM DIREITO	3.700