

# A importância das narrativas na construção do ensino jurídico antirracista

Danilo dos Santos Rabelo<sup>1</sup> 

Karyna Batista Sposato<sup>2</sup> 

## Resumo

O presente artigo discute alguns aportes introdutórios sobre a relevância das narrativas como importantes aliadas na construção de um método de ensino jurídico alinhado à experiência social do povo negro no Brasil. Em primeiro lugar, ressalta que a perpetuação das relações desiguais de poder no ensino mantém-se, dentre diversas estratégias de exclusão epistêmica, através do silenciamento dos oprimidos. Posteriormente, apresenta um breve apanhado histórico sobre a influência eurocêntrica e colonizadora na construção do ensino jurídico nacional. Por fim, conclui-se sobre a imprescindibilidade das narrativas como mecanismo de empoderamento, de denúncia e de compartilhamento de estratégias de vivência e de sobrevivência em um ensino jurídico que busca se constituir enquanto antirracista.

**Palavras-chave:** Ensino do Direito; Processo de ensino-aprendizagem; Epistemologia da aprendizagem.

## Abstract

### *The importance of narratives in the construction of legal education anti-racist*

This article discusses some introductory contributions on the relevance of narratives as important allies in the construction of a legal teaching method aligned with the social experience of black people in Brazil. In the first place, it emphasizes that the perpetuation of unequal power relations in teaching is maintained, among several strategies of epistemic exclusion, through the silencing of the oppressed. Later, it presents a brief historical overview of the Eurocentric and colonizing influence in the construction of national legal education. Finally, we conclude that narratives are essential as a mechanism of empowerment, denunciation and sharing of living and survival strategies in a legal education that seeks to constitute an anti-racist.

**Keywords:** Teaching of Law; Teaching-learning process; Learning epistemology.

## Resumen

### *La importancia de las narrativas en la construcción de la enseñanza jurídica antirracista*

El presente artículo discute algunos aportes introductorios sobre la relevancia de las narrativas como importantes aliadas en la construcción de un método de enseñanza jurídico alineado a la experiencia social del pueblo negro en Brasil. En primer lugar, subraya que la perpetuación de las relaciones desiguales de poder en la enseñanza, se mantiene, entre diversas estrategias de exclusión epistémica, a través del silenciamento de los oprimidos. Posteriormente, presenta un breve resumen histórico sobre la influencia eurocéntrica y colonizadora en la construcción de la enseñanza jurídica nacional. Finalmente, se concluye sobre la imprescindibilidad de las narrativas como mecanismo de empoderamiento, de denuncia y de intercambio de estra-

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, Brasil.

teorias de vivencia y de supervivencia en una enseñanza jurídica que busca constituirse como antirracista.  
**Palabras clave:** Enseñanza del Derecho; Proceso de enseñanza-aprendizaje; Epistemología del aprendizaje.

## Introdução

A formação histórica dos cursos jurídicos<sup>3</sup> nacionais sempre esteve calcada nas experiências, teorias e matrizes curriculares de origem europeia, isso quando não os próprios juristas brasileiros construíaam a sua formação acadêmica diretamente no continente europeu, situação vivenciada de forma mais robusta até a criação dos cursos de ciências jurídicas em Olinda e em São Paulo, em 1827.

Dessa forma, intelectuais e renomados juristas brasileiros, mesmo quando passam a reivindicar uma maior independência do Brasil enquanto nação soberana, e do direito, como agente motriz desse projeto nacional, utilizam-se e são influenciados por aportes eurocêntricos, quase sempre contrários ou divergentes à formação histórica brasileira e às suas especificidades. Nesse sentido, juristas como Sílvio Romero e Oliveira Vianna, patronos da independência jurídica nacional, eram, não “apesar disso”, mas muito “em razão disso”, defensores e disseminadores de teorias como o darwinismo social e o determinismo racial.

Em pleno século XXI, pode-se destacar, conforme a bibliografia aqui apresentada, como os cursos jurídicos continuam respaldados, majoritariamente, nas experiências, na produção acadêmica e em autores do chamado “norte global”, países dominantes, cultural e economicamente, mesmo não sendo a exclusão atual tão explícita e transparente como as dos séculos passados.

Além disso, a sutileza e a camuflagem do racismo jurídico-acadêmico brasileiro nada significam quanto à redução do racismo ou, muito menos, quanto à “amenização” deste, já que, além de ser o racismo um sistema opressivo dinâmico, sempre imbuído de novas roupagens e estratégias harmonizadas com a realidade sociopolítica, a dificuldade de identificação não apenas é funcional para ele, é, na verdade, um dos seus atributos constituintes.

Portanto, apesar de a Constituição de 1988 reservar dentro dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil um espaço especial para a “promoção do bem de todos sem quaisquer formas de discriminação” (BRASIL, 1988), apesar de ela guarnecer como sendo princípios do ensino nacional, em seu artigo 206, uma gestão democrática, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o silenciamento dos excluídos persiste.

---

<sup>3</sup> Nessa investigação a terminologia “cursos jurídicos” abrangerá apenas a formação de bacharelado em Direito. Assim, iniciará o debate a partir das primeiras formações educacionais bacharelescas em São Paulo e em Olinda, em 1827.

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

Desta feita, sendo um atributo do ensino antirracista, não o silenciamento, mas a amplificação das vozes ofuscadas, bem como, sendo um objetivo do ensino antirracista não a submissão e a manutenção de privilégios, mas o empoderamento dos sujeitos, resta inadiável pensar alguns caminhos para a superação do eurocentrismo/branquitude no ensino jurídico nacional.

Assim, aponta a presente investigação serem as narrativas não apenas uma ferramenta de amplificação de vozes e de reconhecimento, mas também de uma possível e necessária mudança epistemológica, nos currículos, na gestão do conhecimento, nos referenciais jurídicos, pois como delineou Guerreiro Ramos (1995, p. 200), o negro é o povo no Brasil, não a exceção, não o exótico.

Na elaboração deste artigo, utilizou-se os postulados do método qualitativo<sup>4</sup> e interpretativista<sup>5</sup> em pesquisa científica (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 20), aliados aos métodos de procedimento histórico e comparativo<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar que tem como atributo o estudo sobre uma variedade de materiais empíricos com o potencial de descrever, exemplificar e apresentar momentos e significados das variadas problemáticas das relações sociais, como a experiência pessoal; a história de vida; os textos e as produções culturais; os textos observacionais, históricos, interativos e visuais.

<sup>5</sup> A abordagem interpretativista questiona as investigações que resultam em respostas lineares, imodificáveis e que excluem a compreensão sobre o sujeito e sobre as relações sociais nas quais este se encontra inserido. Assim, resta utilizada nesta investigação porque possibilita a compreensão sobre a importância das experiências raciais de violências sofridas pelo sujeito somadas às suas estratégias de resistência e de proteção, pois “entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 20).

<sup>6</sup> Segundo Le Goff (1996, p. 584), em crítica à concepção positivista de que a história deveria ser calcada exclusivamente em documentos oficiais, o método histórico deve ser robustecido por uma abordagem comparativa que alcance as interconexões econômicas, sociais, jurídicas, políticas, culturais, mediante novas fontes capazes de alcançar as permanências, os testemunhos, os ensinamentos dos processos sócio-históricos.

## O racismo epistêmico no ensino jurídico e a importância da experiência social dos excluídos

De início, pensar em problemas atuais do ensino jurídico remonta à necessidade de analisar a constituição histórica do Brasil enquanto ideia de nação “multirracial”, de situar o quanto o espaço privilegiado daqueles que ingressavam na universidade, principalmente em cursos tradicionais como medicina, direito e engenharias, constituía-se concomitantemente ao maior empreendimento opressivo da história – a escravidão (GOMES, 2019a, p. 25).

Posto isto, torna-se uma tarefa mais transparente perceber o quanto não apenas a escravidão, mas toda a participação explícita do povo negro na construção do Brasil, tentou ser apagada, excluída, ofuscada, seja por uma incompatibilidade com o mito da “democracia racial” (FERNANDES, 1978, p. 75), seja pelo característico silenciamento presente nas estruturas de poder-saber (FOUCAULT, 2010, p. 153). Assim, situa o psiquiatra e filósofo Fanon (2008, p. 132): “nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir ‘nossos pais, os gauleses’, identifica-se com o explorador com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens”.

Nesse sentido, alguns questionamentos podem contribuir para a elucidação dos ideais eurocêntricos-coloniais presentes na construção do saber jurídico. Qual a nacionalidade dos “clássicos” pensadores jurídicos? Quais países são apresentados como principais referências de um Estado Democrático de Direito? Quem são os “sujeitos” livres e iguais presentes nos manuais jurídicos?

Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (SILVA, 2008, p. 501).

Desse modo, destaca-se que a universalidade de direitos exposta em abundância nos cursos de Teoria Geral do Direito esbarra na materialidade da exclusão, no racismo cotidiano, no assassinato em massa de uma população que “não é alva, mas que é alvo”<sup>7</sup>. Nessa linha, a abstração metafísica dos sujeitos e dos institutos jurídicos não apenas se encontra desalinhada com os elementos transformativos da Constituição de 1988 (MOREIRA, 2019a, p. 140), mas também não tem mais se mostrado capaz de

<sup>7</sup> EMICIDA. *Amarelo*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynI>. Acesso em: 15 de jan. 2021.

absorver os abalos estruturais nos dois principais pilares da ciência jurídica – a justiça e a segurança (BARROSO, 2005, p. 02).

Assim, entre a unidade metódica do ensino jurídico e o pluralismo social brasileiro, este atravessado por relações complexas, compostas por uma interposição das exclusões, como de raça, de classe e de gênero (PACHECO, 2008, p. 20), uma lacuna se encontra presente – um abismo entre a expansão formal dos direitos fundamentais e a incapacidade do ensino jurídico em analisar os fatores materiais da desigualdade política, econômica e cultural brasileira.

Para tanto, visualizar a existência de um racismo epistêmico no ensino jurídico implica a necessidade de delinear que os grandes avanços trazidos pela Lei de Cotas, Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), se encontram inconclusos (CARVALHO, 2019, p. 82). A reserva de vagas e a mediata diversificação dos espaços universitários precisam ser robustecidas não apenas pela representatividade, mas também pelo reconhecimento, pela possibilidade de participação, de construção conjunta. Conforme situa Frantz Fanon (2008, p. 106-107), “queria simplesmente ser um homem entre outros homens. Gostaria de ter chegado puro e jovem em um mundo nosso, ajudando a edificá-lo conjuntamente”.

Dessa maneira, o crescimento da quantidade de alunos negros (pretos ou pardos) e indígenas precisa ser acompanhado por um segundo momento de descolonização e de inclusão social. A partir do momento em que as instituições são essenciais para normalizar e introjetar padrões de conduta (FOUCAULT, 2010, p. 216), os seus atos e condutas também precisam ser debatidos e remodelados.

Isso porque, como averba o jurista Silvio Almeida (2019), os grupos dominantes se utilizam de diversas estratégias para assegurar a sua gama de privilégios sociais: “para lidar com os conflitos, o grupo dominante terá de assegurar o controle da instituição, e não somente com o uso da violência, mas pela produção de consensos sobre a sua dominação” (p. 41).

Assim, permitir que uma diversidade de alunos acesse a universidade, mas manter nesta os tradicionais privilégios de classe, cor e gênero, em atitude de recusa ao estudo e ao debate sobre as demandas desses diversificados alunos significaria esvaziar o potencial transformador das ações afirmativas, seria esvaziar o seu escopo principal – alcançar uma igualdade material (MOREIRA, 2017, p. 63). Desse modo, a jurista Thula Pires (2019, p. 287) ressalta que os processos emancipatórios, como

o antirracismo, são contribuições essenciais aos estudos constitucionais que buscam descolonizar no Brasil o poder, o saber e o ser.

Portanto, pensar em uma reformulação dentro das instituições, além de permitir um salto frente às concepções simplistas e reducionistas que enxergam o racismo como simples prática individual, arbitrária e irracional (MOREIRA, 2017, p. 57), possibilita tratar as instituições como espaços de poder, em constante disputas (FOUCAULT, 2015, p. 238-239) e que podem funcionar, em determinadas circunstâncias históricas, como aliadas na emancipação e no empoderamento. Para tanto, “a tradição da branquidão que ainda sobrevive, entre nós terá de ser ultrapassada por outra tradição, tradição que estamos assistindo nascer e que representa novas condições objetivas da vida brasileira” (RAMOS, 1995, p. 235).

Enquanto essas novas condições, destacadas por Guerreiros Ramos, encontram-se em processo de amplas lutas e de algumas conquistas, o racismo epistêmico continua a violentar silenciosamente o espaço democrático do ensino, princípio constitucional da educação, presente no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Contudo, esse silenciamento e essa camuflagem do racismo epistêmico não são originadas por uma falha interpretativa daqueles que o observam, pois, como observa Grada Kilomba (2019, p. 162), “a dificuldade de identificar o racismo não é apenas funcional para o racismo, mas é também uma importante parte do racismo em si”. Ademais, essa arduidade em detectá-lo é também o resultado de um processo histórico discursivo que atribuiu ao Ocidente a magia da “democracia”, da “liberdade”, da “igualdade”, do “Estado de direito”, desconectando do saque imperial/colonial” (GROSFOGUEL, 2019, p. 63).

Por tudo isso e mais um pouco, a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (GOMES, 2019b, p. 231).

Destarte, as narrativas daqueles que sofrem diariamente com o racismo podem possibilitar que o ensino jurídico, além de mais próximo de uma concepção concretamente democrática<sup>8</sup>, robusteça-se com uma série de contribuições significativas

---

<sup>8</sup> Segundo Bobbio (1986, p. 20), para uma definição completa de democracia, não se pode levar apenas em conta a existência de regras de procedimento e a participação de uma maioria dos cidadãos, é

concretas (MOREIRA, 2019a, p. 83), estas que influenciarão na definição e na defesa de categorias jurídicas como justiça social, dignidade da pessoa humana, cidadania.

## **A colonização do ensino jurídico nacional: subjugação, demarcação e ocupação do saber**

De acordo com Maldonado-Torres (2019, p. 33), nas narrativas heroicas das origens e dos propósitos das instituições modernas, o direito sempre esteve do lado do poder que possibilitou a formação e a sedimentação delas. Portanto, é possível compreender o quanto as experiências, as teorias e os juristas europeus-ocidentais influenciaram diretamente o ensino jurídico nacional antes das primeiras faculdades de direito, estas criadas mediante a promulgação da Lei nº 11, de agosto de 1827, responsável pela gênese do curso de ciências jurídicas de Olinda e de São Paulo, e até mesmo após elas, já que “1822 é a data da independência de um território e não de uma nação” (RAMOS, 1995, p. 115).

Nas mãos desses juristas estaria, portanto, parte da responsabilidade de fundar uma nova imagem para o país se mirar, inventar novos modelos para essa nação que acabava de se desvincular do estatuto colonial, com todas as singularidades de um país que se libertava da metrópole, mas mantinha no comando um monarca português (SCHWARCZ, 1993, p. 141).

Assim, entre os dois cursos jurídicos mais antigos do país, destaca a antropóloga Lilia Schwarcz (1993, p. 143) o fato de que o de Olinda, transferido em 1954 para Recife, possuía um caráter mais dogmático, teórico e ensaísta frente o curso da Faculdade do Largo do São Francisco, essa inspirada em uma concepção política liberal. Desse modo, embora a Faculdade de Recife tenha tratado a temática do racismo de forma direta e explícita, dentre outros fatores, em razão da sua atitude de explicação ensaísta sobre a formação nacional, fato é que, em ambos os casos, a educação passa a ser essencial para a manutenção e a difusão do racismo (SCHWARCZ, 1993, p. 19), seja de maneira translúcida mediante a defesa das teorias do darwinismo social, na primeira faculdade, seja por meio dos valores ditos “universais”, presentes na perspectiva liberal, mas que guardavam profundas exclusões (WOLKMER, 2010, p. 102-103), na Faculdade de São Paulo.

Nesse contexto, se enxergada a colonização como um processo de demarcação-subjugação-ocupação (KILOMBA, 2019, p. 224), percebe-se que a criação e o

---

necessário que o nível de participação e o de oportunidades também sejam considerados.

crescimento das faculdades de direito brasileiras passam por um processo semelhante. Para tanto, mais do que os conteúdos ministrados e do que as inspirações legislativas estrangeiras-eurocêntricas, ideologias e valores brancos-ocidentais continuam a ocupar e a colonizar a formatação das universidades nacionais (CARVALHO, 2019, p. 84).

Portanto, “tocar na ferida” da exclusão no ensino jurídico gera sempre um desconforto epistêmico e em razão disso, como dito por Maldonado-Torres (2019, p. 33): “[...] levantar a questão do colonialismo perturba a tranquilidade e a segurança do sujeito-cidadão moderno e das instituições modernas”.

Historicamente, é a partir da construção de um projeto inequívoco de nação, no início do século XX, este atravessado por processos de industrialização e de aceitação/submissão subjetiva da população brasileira a uma nova realidade econômica e cultural, que a educação, aliada a uma perspectiva de miscigenação pacífica, passa a exercer um papel estratégico, embora ainda que recheadas por contradições. Nesse sentido, segundo Abdias do Nascimento (2016, p. 113): “o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural”.

Uma destas antinomias se encontraria presente entre o discurso da democracia racial e o próprio texto constitucional. Assim, enquanto o primeiro passava a ser uma bandeira discursiva nacional, o art. 138, alínea b, da Constituição de 1934, apontava – “incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] b) estimular a educação eugênica”.

Percebe-se, portanto, que o discurso científico da dita inferioridade biológica da população brasileira não se reduziu apenas aos jornais e à imprensa, mas alcançou a academia, a produção bibliográfica da época, bem como as políticas governamentais (DOMINGUES, 2016, p. 330) e o texto constitucional. Para tanto, Immanuel Wallerstein (2007, p. 94) destaca como as estruturas de saber são primordiais para a legitimação das estruturas políticas e econômicas do sistema dominante.

O ciclo de exclusão da população negra continha em seu bojo a participação decisiva da educação, notadamente em duas frentes (NASCIMENTO, 2016, p. 113). Em uma primeira, o racismo atuava por meio da ação, através da racionalização dessa opressão, da construção teórica nas universidades, do funcionamento “normal”<sup>9</sup> da sociedade e das instituições, ou seja, as instituições educacionais, dentre elas as

---

<sup>9</sup> Segundo Fanon (2018, p. 46), em uma sociedade estruturada no racismo, o racista é, assim, considerado o normal.



faculdades de direito, foram essenciais para a estruturação do racismo brasileiro (SCHWARCZ, 1993, p. 22).

Em uma segunda frente, o racismo se constituía por meio da omissão, era a ausência de inclusão educacional da população negra que produzia uma cadeia de submissão social, já que a ausência de instrução escolar, no pós-abolição, redundava no pagamento de menores salários e no conseqüente menor poder aquisitivo, isto é, formatava-se uma hierarquização social (SOUZA, 1983, p. 20-21) na qual ao negro era reservado o espaço de uma assombrosa vulnerabilidade social (ALMEIDA, 2019, p. 157).

Ademais, essa exclusão omissiva alimenta ainda uma concepção de que trabalhos intelectuais, ao contrário de trabalhos manuais e práticas esportivas e artísticas, não são passíveis de exercidos por negros (MOREIRA, 2019b, p. 100). Como enunciou Fanon (2008, p. 67), o racismo criou uma lacuna que buscava expurgar o negro dos espaços tradicionais da racionalidade: “há alguns anos, conhecemos um negro, estudante de medicina. Ele tinha a impressão infernal de não ser estimado segundo o seu valor, não do ponto de vista universitário, e sim, dizia ele, humanamente”.

Nesse sentido, para a compreensão do fomento à educação eugênica, este presente no artigo 138, alínea b, da Constituição de 1934, Guerreiro Ramos (1995, p. 39) vai situar o quanto o dogmatismo compendiado por Augusto Comte influenciou os estudos jurídicos e sociológicos sobre o racismo de reconhecidos juristas como Sílvio Romero, Oliveira Vianna e Nina Rodrigues.

Em síntese, os estudos destes juristas sobre o negro eram robustecidos por um saber europeu que desaguava em duas principais teses: “o caráter inato das diferenças raciais e a degenerescência proveniente da miscigenação” (CATOIA, 2018, p. 271).

É nesse sentido que a luta antirracista nacional percebe o quanto a educação pode ser uma potente ferramenta de inclusão e de transformação, apesar do seu passado e do seu presente ainda excludente e discriminatório. Posto que “as instituições como parte da sociedade também carregam em si os conflitos existentes na sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 39).

À vista disso, duas experiências institucionais-educacionais nacionais já demonstraram esse potencial combativo. A Frente Negra Brasileira (FNB), primeira associação institucionalizada de ativismo negro no país, esta que perdurou entre 1931 e 1937, investiu na criação de escolas técnicas e artísticas para a inclusão e a proteção

da população negra nacional (DOMINGUES, 2016, p. 356). O Teatro Experimental do Negro (TEN), companhia teatral atuante entre 1944 e 1961, buscava dentre os seus objetivos fundamentais formular categorias, métodos e processos científicos destinados ao tratamento do problema racial no Brasil (RAMOS, 1995, p. 206). Ambas calcadas na importância das narrativas, do empoderamento, da escuta ativa sobre a experiência social dos negros, por isso “colocaram em xeque o mito da democracia racial” (DOMINGUES, 2006, p. 154-155).

Contrariamente à ênfase dada por essas associações antirracistas, o ensino jurídico pode ser enquadrado naquilo que Antônio Carlos Gil (2009) destaca como pertencente a uma perspectiva clássica do ensino, na qual a educação é enfatizada por um domínio primordial do professor e “em sua expressão mais extremada, vê os alunos como instrumentos passivos, capazes de aprender e aceitar orientações, mas muito imaturos para iniciar qualquer atividade significativa” (p. 24).

Nesse sentido, diante da falência do ensino jurídico em compreender a realidade brasileira, as suas opressões e contradições, e apresentar respostas que sejam efetivas ferramentas de transformação social, novas relações entre professores e alunos, bem como entre esses e a comunidade devem ser pensadas (GOMES, 2019b, p. 239). Na presente investigação, as narrativas passarão a ser analisadas como um instrumento de empoderamento do povo negro a partir de uma apreciação crítica do ensino jurídico (ALMEIDA, 2019, p. 148), mas também como um elo que pode preencher lacunas entre os professores, os alunos e a comunidade.

### **Entre as narrativas e o empoderamento: o antirracismo no ensino jurídico**

A crescente presença de estudantes negros nas universidades públicas, principalmente após o advento da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), em cursos tradicionalmente ocupados pela elite branca nacional, como o curso de direito, tem o poder de trazer inflexões potentes (GOMES, 2019b, p. 241). Desse modo, os processos de racismo epistêmico e a “colonização” do ensino jurídico passam a ser analisados por um olhar crítico daqueles que nunca se beneficiaram dos privilégios sociais da cultura luso-brasileira do bacharelismo.

Além do surgimento de novas relações nos departamentos jurídicos e nas salas de aula, estas nem sempre amistosas, já que aqueles que lutam por reconhecimento, por serem excluídos “são ameaçados em sua identidade da mesma maneira que o são

em sua vida física com o sofrimento de doenças” (HONNETH, 2003, p. 219), também a presença de alunos negros pode proporcionar um novo olhar sobre o ordenamento jurídico e sobre o papel da ciência jurídica em uma sociedade tão desigual como a brasileira. “Sou um jurista negro e penso como um negro. Estou afirmando que minha raça determina diretamente a minha interpretação dos significados de normas jurídicas e também minha compreensão da maneira como o Direito deveria operar em uma sociedade antirracista” (MOREIRA, 2019a, p. 29).

Contudo, proporcionar que um grupo subalternizado, como o povo negro, ingresse no espaço privilegiado das universidades sem possibilitar que as suas demandas e as suas contribuições sejam ouvidas, dentro daquilo do que Antônio Carlos Gil (2009, p. 25) preceitua como sendo uma perspectiva humanista do ensino e o educador Paulo Freire (2008, p. 118) como uma educação horizontal e comunicadora, seria reafirmar o racismo cotidiano.

Isso porque o racismo se mantém justamente por meio da invisibilidade, por meio da manutenção das hierarquias sociais (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44) e dos privilégios daí decorrentes (MOREIRA, 2017, p. 147), como também através do paralelismo entre a cor negra e a posição inferior (SOUZA, 1983, p. 19). Por isso, o debate não se esgota em aceitar apenas as cotas raciais, em aceitar apenas representatividade, o eixo discursivo deve ser deslocado para a potencialização das vozes desses alunos (CARVALHO, 2019, p. 82).

Desta feita, a própria metodologia tradicional do ensino jurídico deve ser remexida com o intuito de superar a já desgastada denúncia sobre a crise do ensino jurídico tradicional, oferecendo assim uma nova e superante matriz epistemológica (GHIRARDI, OLIVEIRA, 2016, p. 382). A própria unilateralidade, o dogmatismo e a preferência, quase que exclusiva, por textos escritos e robustos manuais jurídicos já desaguam em uma implícita exclusão de outras tradições culturais e suas variadas formas de transmissão de conhecimento.

Os estudantes cotistas negros e indígenas, agora em muito maior número, demandam o estudo das suas tradições humanísticas próprias que não passam apenas por obras escritas, mas que estão ancoradas principalmente nas suas tradições orais. E se o cânon afro-brasileiro e indígena é basicamente oral, ele apenas poderá entrar nos currículos universitários pela presença dos mestres e mestras que o domina (CARVALHO, 2019, p. 93).

Nesse aspecto, as narrativas surgem como essenciais ferramentas de inclusão, de empoderamento e de revelação sobre como o ensino jurídico é formatado por uma

ideologia branca-liberal (MOREIRA, 2019a, p. 81). Assim, elas possuem o potencial de desestabilizar a colonialidade do saber (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 50).

Vale ressaltar que a utilização das narrativas não é uma novidade dentro dos estudos críticos internacionais sobre o ensino jurídico, a própria Teoria Crítica da Raça (TCR)<sup>10</sup>, desde a década de 1970, no contexto estadunidense, ressalta a importância da raça como uma lente de análise do “pensar” e do “ensinar” jurídico (SILVA, PIRES, 2015, p. 62), bem como o uso das narrativas e das contranarrativas (*legal storytellings*) como ferramentas de reforma do discurso jurídico majoritário (DELGADO, STEFANCIC, 2001, p. 38).

Quando surge algo numa corte, ou em um dossiê judiciário neste país, o que temos é um simples “Esta é a história”. O que a teoria racial crítica diz: “Há uma outra história a ser contada”. Ela baseia-se fortemente na recuperação da história e da memória em oposição ao tradicional, empírico e estéril “Estes são os fatos”; “Isto foi o que aconteceu” (GANDIN et al., 2002, p. 277).

Assim, as narrativas permitem que estruturas opressivas solidificadas, como o racismo (ALMEIDA, 2019, p. 50), sejam contrapostas por novas perspectivas de análise e novas formas de combatê-las. Isso porque escutar a experiência social dos alunos traz algo, em seu núcleo, essencial ao exame crítico das opressões – a experiência (MOREIRA, 2019a, p. 81). Nenhum jurista branco compreenderá o que é ser negro (DELGADO, STEFANCIC, 2001, p. 39), o que é sentir um medo diário ao caminhar nas ruas, o que é ser alvo do sistema repressivo, o que é ter posta a sua competência em descrédito pela cor da sua pele.

Um sujeito não negro não compreenderá facilmente o fato de que o negro não é diferente e por isso “é discriminado”, mas que, na verdade, ele é tornado diferente justamente por ser discriminado, a diferença não é um fato natural (KILOMBA, 2019, p. 166). O racismo é um processo cultural que se sedimenta mediante uma constelação de dados, de conhecimentos, de ditas verdades (FANON, 2008, p. 135).

Nesse sentido, os discursos “neutros” e “universais” do ensino jurídico tradicional não alcançam a dor, o sofrimento, a experiência de vida do(a)s aluno(a)s

---

<sup>10</sup> Conforme Delgado e Stefancic (2001, p. 02-03), a TCR é uma escola teórica que surge na década de 1970, no contexto estadunidense, influenciada pelas demandas de diversos docentes e discentes que criticam a ausência da categoria excludente “raça” nos estudos jurídicos, políticos e sociais, bem como sobre a desconsideração da perspectiva da população negra e de outras minorias nos estudos acadêmicos.

negro(a)s, este(a)s<sup>11</sup> que cresceram exponencialmente após o advento da Lei de Cotas para o ensino superior. À vista disso, pouco a pouco, uma rede de compartilhamento de experiências cotidianas sobre o racismo, bem como de denúncia frente aos variados casos de discriminação e de preconceito, encontra-se em pleno crescimento e possibilita, portanto, o surgimento de uma valiosa rede de empoderamento (BERTH, 2019, p. 54).

Desse modo, esses discentes levam para o interior das universidades e dos departamentos de direito não apenas a sua presença, mas também seus saberes, sua visão de mundo, sua história, compelem esses ambientes a se repensarem por dentro (GOMES, 2019b, p. 233). Portanto, se durante a escravidão ao negro era majoritariamente vedado aprender ler, ou quando era permitido, era com o intuito de captar representações negativas de si mesmo (SILVA, 2008, p. 495), construir um método de ensino jurídico antirracista, além de conceder um espaço central para as narrativas, implica a necessidade de ação, de inconformismo, de autocrítica.

Assim, diante das históricas políticas de silenciamento, um ensino jurídico antirracista deve propagar a amplificação das vozes (GOMES, 2019b, p. 242), sendo as narrativas uma potente ferramenta para tanto. Outrossim, ante os processos violentos de inferiorização e de exclusão, característicos do racismo (FANON, 2018, p. 40), o ensino antirracista deve atuar na inserção do negro como um elemento característico e majoritário do povo brasileiro (RAMOS, 1995, p. 231). Ainda, diante da imposição de uma única história, de uma única verdade, de um único povo, resquícios do positivismo-determinismo, o ensino antirracista tem a missão de conceder o espaço para novas formas de ser, de saber, de existir (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 39).

Por fim, como delineado por Aimé Césaire (2020, p. 09), “uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento provoca é uma civilização decadente”. Portanto, as diversas dificuldades e exclusões presentes no ensino tradicional jurídico, como o seu distanciamento frente à análise e à crítica sobre o racismo brasileiro, implica a inadiável necessidade de novos estudos, novos métodos, novas pedagogias, estas capazes de trazer ao palco aqueles que sempre foram postos do lado de fora dos espetáculos.

---

<sup>11</sup> Nesse ponto, optou-se por utilizar ambos os gêneros, estes também limitados, justamente para especificar que homens negros e mulheres negras, possuem, dentro das complexidades do racismo, vivências e experiências diversas de discriminação racial. Contudo, é dentro da perspectiva interseccional que resta comprovado o fato de que mulheres negras são postas em uma encruzilhada de opressões, sendo as maiores vítimas das sociedades modernas (KILOMBA, 2019, p. 108-109).

## Considerações finais

Ao fim, a presente investigação buscou primeiramente destacar a presença de um violento processo de racismo epistêmico no ensino nacional, aqui, com especial foco no ensino jurídico tradicional. Desse modo, foi apresentado o quanto este habitualmente ignora o maior fenômeno opressivo mundial, a escravidão, como também todo o processo da colonização brasileira, esta que moldou as relações sociais, as instituições, as ideologias nacionais e, nesse sentido, a própria forma de pensar e ensinar o direito.

Além disso, restou apontado o quanto os cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo, criados em 1827, foram essenciais para a internalização de um modelo eurocêntrico de conhecimento. Nesse sentido, importantes juristas nacionais como Silvio Romero, Nina Rodrigues e Oliveira Vianna, além de patronos da construção dogmática da ciência jurídica nacional, foram pensadores que, em diferentes níveis e propostas, defenderam teorias como o determinismo racial, especialmente o darwinismo social, e/ou políticas de branqueamento como necessárias.

Outro ponto levantado foi como a educação se sacramentou ora como uma ferramenta essencial para a construção de uma “integração nacional”, exigência do processo econômico-cultural de industrialização da primeira metade do século XX, ora como nítida ferramenta de subjugação e exclusão do povo negro. Como um retrato do pensamento dessa época, constam a expansão da teoria da democracia racial cumulada à exigência da Constituição de 1934, aplicada aos entes federativos, de estímulo à educação eugênica.

Nesse mesmo período, dentro das disputas de poder internas e externas às instituições, surgem experiências antirracistas que enxergam no ensino um forte aliado ao desmonte do pensamento dominante, racializado, excludente da estrutura racial brasileira, como a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e o Teatro Experimental Negro (1944-1961).

Desse modo, após a entrada em vigência da paradigmática Lei de Cotas (BRASIL, 2012) e o notável crescimento de alunos e alunas negro(a)s em um espaço até pouco tempo lhes negado, situação recorrente em cursos tradicionais, como o de direito, novas perspectivas, experiências e demandas passaram a ser pautadas e exigidas.

À vista disso, mais do que representatividade, esta que é o ponto de partida das cotas raciais e não o seu fim ou sua chegada, buscaram esses estudantes que as suas

vozes sejam ouvidas, que possam eles construir conjuntamente o espaço acadêmico, em sentido contrário às práticas racistas que sempre as buscaram silenciá-los.

Por fim, por se encontrar o ensino jurídico tradicional calcado na centralidade e no dogmatismo do professor em sala de aula é que a presente investigação apontou a necessidade de um novo método capaz de alcançar o caráter transformativo e antirracista da Constituição Federal de 1988. Esta que, ao incluir a luta contra o racismo dentro dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), destacou ser, sobre a temática, não apenas balança, não sendo apenas equilíbrio, mas também espada.

Assim, as narrativas foram apresentadas como potentes instrumentos de amplificação dessas vozes ingressantes no espaço universitário. Nesse sentido, além de permitirem que as suas experiências sociais aproximem o ensino jurídico de uma perspectiva humanista e transformadora do ensino, as narrativas têm o potencial de construir um importante espaço de empoderamento, caracterizado pelo compartilhamento de vivências e de denúncias sobre o racismo cotidiano e demais opressões.

Por consequência, é indubitável que, para a construção de um método de ensino verdadeiramente antirracista, diversos formatos possam e devam ser pensados. Para tanto, novas pesquisas e investigações precisam ser pensadas, debatidas, analisadas, fato ainda dificultoso em razão do próprio ensino jurídico tradicional conceder poucos espaços de discussão sobre as suas disfunções. Contudo, mais do que esse necessário constrangimento epistêmico, essa investigação buscou destacar a potência e a imprescindibilidade das narrativas como peças centrais na formação e na sedimentação de um porvindouro ensino jurídico antirracista.

## Referências

- ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo, SP: Pólen, 2019.
- BARROSO, L. R. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito (o triunfo tardio do direito constitucional no Brasil). *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, v. 240, p. 1-42, abr./jun, 2005. <https://doi.org/10.12660/rda.v240.2005.43618>
- BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo, SP: Pólen, 2019.
- BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Lei Nº 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. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. 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. *Diário Oficial da União*, 29 ago. 2012.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

CARVALHO, J. J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019, p. 79-106.

CATOIA, C. C. A produção discursiva do racismo: da escravidão à criminologia positivista. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 259-78, maio/ago. 2018.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo, SP: Veneta, 2020.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. *Critical race theory: an introduction*. New York, NY: New York University, 2001.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

DOMINGUES, P. Os descendentes de africanos vão à luta em terra brasilis: frente negra brasileira (1931-37) e teatro experimental do negro (1944-68). *Projeto História*, São Paulo, n. 33, p. 131-58, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Um “templo de luz”: frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2016. p. 329-62.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2008.

\_\_\_\_\_. Racismo e cultura. In: UNIÃO DOS COLETIVOS PAN-AFRICANISTAS – UCPA. (Org.). *Coleção pensamento preto: epistemologias do renascimento africano*. São Paulo, SP: Diáspora Africana, 2018. p. 38-50.



- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 1978.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no collège de France*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2008.
- GANDIN, L.; DINIZ-PEREIRA, J.; HYPOLITO, A. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 275-93, ago. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300014>
- GHIRARDI, J. G.; OLIVEIRA, J. F. Caminhos da superação da aula jurídica tradicional: o papel das instituições de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 113, p. 379-404, jul./dez. 2016.
- GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009.
- GOMES, L. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*. Rio de Janeiro, RJ: Globo, 2019a.
- GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019b, p. 223-46.
- GROSGOUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p. 55-77.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo, SP: 34, 2003.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro, RJ: Cobogó, 2019.
- LE GOFF, J. Documento/monumento. In: LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas, SP: Universidade de Campinas, 1996. p. 535-99.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MOREIRA, A. J. *O que discriminação?* Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

\_\_\_\_\_. *Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica*. São Paulo, SP: Contracorrente, 2019a.

\_\_\_\_\_. *Racismo recreativo*. São Paulo, SP: Pólen, 2019b.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo, SP: Perspectivas, 2016.

PACHECO, A. C. L. *Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia*. 2008. 324 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

PIRES, T. Por um constitucionalismo ladino-amefricano. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p. 61-85.

RAMOS, A. G. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 1995.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, C. L.; PIRES, T. R. O. Teoria crítica da raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil. In: DANTAS, F. A. C.; GORDILHO, H. J. S.; STEINMETZ, W. A. (Orgs.). *Direitos dos conhecimentos*. Florianópolis, SC: Conselho Nacional de Pesquisa e pós-Graduação em Direito, 2015.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2008.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1983.

WALLERSTEIN, I. M. *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

WOLKMER, A. C. *História do direito no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2010.

**Submetido em: 14/07/2021**

**Aceito em: 13/09/2021**

---

## **Sobre os autores**

### **Danilo dos Santos Rabelo**

Graduado em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Mestrando em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe, sendo bolsista/Capes. Participante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: danilo00@academico.ufs.br

### **Karyna Batista Sposato**

Professora adjunta do Departamento de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Direito pela Universidade de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa Desigualdade(s) e Direitos Fundamentais. E-mail: sposato@academico.ufs.br