



Ana Cecília De Barros Gomes

**Colonialidade na academia jurídica
brasileira**

**Uma leitura decolonial em perspectiva
amefricana**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora pelo programa de Pós-
Graduação em Direito na PUC-Rio

Orientadora: Profa. Thula Rafaela Pires de Oliveira
Co-orientadora: Profa. Marcia Nina Bernardes

Rio de Janeiro
Maio de 2019



Ana Cecília De Barros Gomes

**Colonialidade na Academia Jurídica
brasileira**

Uma leitura decolonial em perspectiva améfricana

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-
graduação em Direito da PUC-Rio. Aprovada pela
Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Thula Rafaela de Oliveira Pires

Orientadora Departamento de Direito – PUC-Rio

Profa. Marcia Nina Bernardes

Co-orientadora Departamento de Direito – PUC-Rio

Profa. Giselle Citaddino

Departamento de Direito – PUC-Rio

Profa. Andréa Browning Gill

Instituto de Relações Internacionais – PUC-Rio

Profa. Fernanda Lima Silva

UNESC

Profa. Vanessa Oliveira Batista Berner

UFRJ

Rio de Janeiro, 31 de Maio de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Ana Cecília de Barros Gomes

Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) em 2012, Mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2015, Professora da Universidade de Pernambuco (UPE).

Ficha Catalográfica

Gomes, Ana Cecília de Barros

Colonialidade na academia jurídica brasileira : uma leitura decolonial em perspectiva amefricana / Ana Cecília de Barros Gomes ; orientadora: Thula Rafaela de Oliveira Pires ; co-orientadora: Marcia Nina Bernardes. – 2019.

280 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Direito, 2019.

Inclui bibliografia

1. Direito – Teses. 2. Academia jurídica. 3. Pensamento decolonial. 4. Pensamento afrodiaspórico. 5. Pensamento jurídico brasileiro. 6. Amefricanidade. I. Pires, Thula Rafaela de Oliveira. II. Bernardes, Marcia Nina. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Direito. IV. Título.

CDD: 340

À todas as mulheres de luta

À todas as Carolinas, Marielles, Neides, Nalvas e Joselitas...

À todas as forasteiras de dentro que existem, resistem e re(existem)

Fé na luta, venceremos!

Agradecimentos

“Não mexe comigo que eu não ando só”

Com Maria Bethânia inicio os agradecimentos desta tese que foi elaborada pela pulsão de uma transformação social, pelas perplexidades nos dados obtidos que escancaram uma composição social excludente e opressiva.

Mas, mais do que tudo, essa tese é permeada por afetos. Afetos que me constituem e sem os quais eu não conseguiria chegar até aqui. Então, já me desculpo por desrespeitar as indicações que os agradecimentos devam ser curtos, mas, depois do processo solitário e doloroso que é a escrita, tenho muito a quem e a quem agradecer.

Primeiro à minha família. Meu pai por todo suporte no percurso da academia, pelo cuidado e preocupações mesmo nos silêncios, pelas correções dos textos de última hora. Minha mãe por me alimentar durante meu período de reclusão na tese e por todas as palavras de incentivo. Aos dois, sobretudo, pelas abdições emocionais e financeiras que priorizam minha educação e me permitem chegar um lugar privilegiado.

Às minhas tias segundas mães: Laura, Lídia, Nê, Josi e Graça pelas orientações, pelos cuidados, pelas orações, pela confiança e palavras sempre acolhedoras. Aos meus primos, primas. Aos meus avós Maurina e Arruda, pelos nomes nos papeizinhos na missa, pelo orgulho que me impulsiona. Cristina e Romero que mesmos distantes sei que estão orgulhosos dessa estrada percorrida.

Às famílias que me acolherem no Rio de Janeiro: a Costa Dias (minha segunda casa no Rio), Raquel que além de minha amiga e minha “mãe” compartilho dores e risadas, preocupações e felicidades, “raqueis de ontem” e, principalmente, de amanhã, a Carol pelos inúmeros empréstimos do quarto e à família Santa Cruz por todo o suporte nos momentos de seleção para ingresso no doutorado e nas comemorações com as aprovações. Em especial às minhas amigas Renata, por todas as palavras de incentivo, e Nara, pelas ajudas nas tabelas intermináveis, pela

companhia nos anos iniciais do doutorado, pelas partilhas dentro e, sobretudo, fora da academia.

Aos professores e professoras que me acompanharam no início da academia. Gustavo Ferreira Santos (Gustavinho) meu orientador desde a graduação. Labanca com quem comecei a docência através da monitoria. Fernanda Bragato que me introduziu aos estudos decoloniais.

E já que retomo aos momentos da Unicap em minha trajetória, não há como não relembrar do coletivo MUDA que gestou meus primeiros caminhos na militância, que a juventude atual me enche de orgulho. Aos meus maiores presentes do coletivo, até os dias atuais: Digão e Alyne e ao meu maior presente da Unicap Flávio, com quem compartilho uma trajetória de encontros e desencontros, mas de ajudas mútuas nos momentos essenciais.

Às minhas amigas de toda e para a toda vida, com que posso contar sempre. Independente da distância, das minhas ausências e mesmo sem entender os meandros da academia me apoiam e me incentivam incondicionalmente. Assim...“uma sobe e puxa a outra”. Micha, Gil, Aline, Bruna, Gina, Hina. À Suy, pela amizade de uma vida por todo o amor, cuidado e por ser um modelo de admiração.

Aos demais amigos e amigas das trajetórias pela UFPE: Marcello Borba, Ju Passos, Martha e Lucinha. Pela amizade além dos muros da universidade, pela constante disposição em auxiliar e por todos os incentivos. Aos amigos e amigas das conexões Unisinos/UFPE e eventos de novo constitucionalismo. Em especial: “comuna veninianos” e Cesar Amaury Baldi pelos empréstimos “compulsórios” da biblioteca decolonial.

A todas as companheiras e companheiros do MTST, pelo entendimento do afastamento necessário para finalização deste trabalho. Especialmente a todas as companheiras porque as mulheres que são o sangue e o coração que sustentam as ocupações e são a maioria na luta pelo direito à moradia. Que se empoderaram pelas lutas e me empoderaram pela convivência. Pelos aprendizados diários que se constituem nas vivências das ocupações, nas lutas travadas e nos espaços de resistência que nenhum livro ou nenhuma biblioteca poderia me trazer. Aos companheiros que conheci na época de coordenação: A Serginho pela amizade,

preocupações e ajudas com as tabelas, com as manipulações de excel. A Felipinho pelas considerações metodológicas (e problematizações). A Biu pela amizade de longas datas. Mas, meus agradecimentos destinam-se mais ainda às companheiras que conheci quando coordenação: Amanda, pelo cuidado excessivo com os outros, pela leitura cuidadosa e pela constante disposição em ajudar. Jô (minha codeputada) pela referência de vida e pelas trocas e aprendizados. Vitória Genuíno, com quem compartilho os mais genuínos afetos. Por ser companheira nas trincheiras e, sobretudo, fora delas. Pelas palavras de força e afago nesse momento decisivo. Agradeço ainda a Lu e Emília. “Eu sozinha ando bem, mas com vocês ando melhor”.

E por falar em andar melhor, com Audre Lorde “pronunciando como uma declaração da força vital das mulheres, daquela energia criativa fortalecida, cujo conhecimento e uso estamos agora retomando em nossa linguagem, nossa história, nosso dançar, nosso amar, nosso trabalho, nossas vidas”. Exalto também outras mulheres maravilhosas que tenho o prazer de compartilhar trajetórias.

Primeiro a mulheres incríveis que a PUC/Rio me apresentou e que ultrapassam os muros da academia e das fronteiras. Carol Mattoso minha irmã não só de orientação como de vida, amiga de memes, maior incentivadora para minha transição de tema, que eu admiro imensamente e tenho orgulho de dividir espaços. Pelas palavras de incentivo, pelas ajudas e, mais ainda, por fazer parte da minha trajetória. Nati Damázio pelo constante incentivo, ajudas, seguradas de mão no desespero e esporros necessários também. Ainda nas amizades geradas para além da PUC, agradeço a Pedro - minha versão masculina, a Rebeca, a Clarissa, a Mari e a Carol.

Habitando fronteiras e com amizades sem fronteiras, assim agradeço à minha amiga Karina pelos áudios nos desesperos da madrugada, pela força, pelo incentivo. A Mariah, pela constante disposição em ajudar. E à minha amiga acadêmica de outra área, mas que igualmente me incentiva na academia e na vida: Luisa Cherem.

À amada orientadora e “mãe” da academia: Thula. Pela generosidade, por entender minhas dinâmicas militância/trabalho/academia, pelas partilhas, pelos diálogos, pela coragem no enfretamento dessa e de outras temáticas. A quem me inspira como intelectual e como modelo de orientação horizontal.

À minha querida, e sempre gentil, co-orientadora: Márcia. Sempre comprometida com a academia, pela confiança nas minhas dinâmicas nem sempre convencionais, pela generosidade e pelo suporte.

A Marília Montenegro que nunca tive o prazer de ser aluna ou orientanda, mas está sempre disposta a auxiliar: na academia e na militância.

A todos os demais professores da Puc/Rio onde pude me engradecer intelectualmente. Em especial: a Fábio que foi meu orientador nos anos iniciais e compreendeu minha mudança de temática, a Antônio Pele, a Behtania, a Pillati e a Gisele Cittadino pela ajuda decisiva no compartilhamento no questionário da pesquisa.

A Anderson e Carmem, do PPDG, sempre prestativo/a, gentis e disposto/a a auxiliar.

À Universidade de Pernambuco (UPE) pela possibilidade do exercício da docência através de outras realidades, principalmente na vivência do interior em Palmares (PE). Pela concessão da licença necessária para o fim deste trabalho. Aos meus colegas docentes. Ao meu primo Phillipe, pelas contribuições em todos os trâmites da universidade. Em especial, às minhas alunas e alunos com quem aprendo diariamente.

A todas e todos os demais (conhecidos ou não) que me ajudaram no compartilhamento e respostas dos questionários.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa. Não só espero contribuir para uma academia e uma universidade mais crítica, mas que outras pessoas também possam ter acesso às universidades nos mesmos moldes e condições que eu tive.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Resumo

Gomes, Ana Cecília de Barros; Pires, Thula Rafaela de Oliveira. **Colonialidade na Academia Jurídica brasileira: Uma leitura decolonial em perspectiva americana**. Rio de Janeiro, 2019. 280p. Tese de doutorado – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A tese, pelas lentes do pensamento decolonial afrodiaspórico compromissado com a ladino-amefricanidade, possui o objetivo de analisar como a matriz colonial de poder estrutura o pensamento jurídico brasileiro dentro do espaço que, com base no eurocentrismo, imprime autoridade e validade científica a essa produção, ou seja, a academia jurídica. A partir dessas apreciações, examina-se a materialização das colonialidades, incluído a do gênero, do poder, do saber e do ser, refletindo-se sobre a geo(corpo)política do conhecimento no programas de pós-graduação *strictu sensu* em direito no Brasil, por meio de delineamento do perfil dominante no corpo docente, no corpo discente e dos mecanismos utilizados para fissurar a matriz colonial do poder dentro desse ambiente e/ou para manter pactos narcísicos que estruturam a(s) colonialidade(s). Em que se utilizou uma pesquisa multinível, quantitativa-qualitativa, na parte quantitativa mapeou-se o perfil docente e discente dos PPGDS, com base nos dados oficiais constantes na plataforma Sucupira e na parte qualitativa, por meio da análise dos documentos nos sites oficiais dos programas e da aplicação de duas pesquisas *surveys* – uma realizada com docentes e outra com discentes dos programas, descreve-se e explora-se a composição desses espaços e as estratégias que buscam romper com a modernidade/colonialidade neste campo.

Palavras-chave

Academia jurídica; Pensamento decolonial; Pensamento afrodiaspórico; Pensamento jurídico brasileiro; Amefricanidade.

Abstract

Gomes, Ana Cecília de Barros; Pires, Thula Rafaela de Oliveira (Advisor). **Coloniality in brazilian law academy: a decolonial reading in amefricanity perspective.** Rio de Janeiro, 2019. 280p. Tese de doutorado – Departamento de Direito, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Throughout the lenses of decolonial thinking and committed to amefricanity, the thesis aims to analyze how the colonial global power shapes the Brazilian legal thought within the space that enforces scientific authority and validity on this production based on Eurocentrism, which is the law academy. Through these premisses, it analyzes the materialization of colonialities, including gender, power, knowledge and being, examining the geopolitics of knowledge in the postgraduate programs within law academy in Brazil, using an analysis from the profile of the professors and the students and the mechanisms applied to ensure the colonial global power within that place and /or to maintain narcissistic pacts that structure the coloniality(ies). Using a multi-level, quantative-qualitative research, the quantitative part of the PPGDS teacher and student profile was mapped based on the official data from the Sucupira platform and, on the qualitative part, through the analysis of the documents from the official sites of the programs and the application of two surveys - one applied to professors and the other to students of the programs, both of them which describe and explore the composition of these spaces and the strategies that seek rupture with modernity /coloniality in this field.

Keywords

Law academy; Coloniality; African diaspora studies; Amefricanity; Brazilian legal thinking.

Resumen

Gomes, Ana Cecília de Barros; Pires, Thula Rafaela de Oliveira (Supervisor de Maestria) **Colonialidad en la Academia Jurídica Brasileña: Una lectura decolonial en perspectiva amfricana**. Rio de Janeiro, 2019. 280p. Tese de doutorado – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

La tesis, por las lentes del pensamiento decolonial afrodías comprometido con la ladino-amefricanidad, tiene el objetivo de analizar cómo la matriz colonial de poder estructura el pensamiento jurídico brasileño dentro del espacio que, con base en el eurocentrismo, imprime autoridad y validez científica a esa producción, es decir, la academia jurídica. A partir de esas apreciaciones, se examina la materialización de las colonialidades, incluida la del género, del poder, del saber y del ser, reflejándose sobre la geopolítica del conocimiento en los programas de postgrado strictu sensu en derecho por medio de delineamiento del perfil dominante en docente, en el discente y de los mecanismos utilizados para fisurar la matriz colonial del poder dentro de ese ambiente y/o para mantener pactos narcísicos que estructuran la (s) colonialidad (s). Se utilizó una investigación multinivel, en la parte cuantitativa se mapeó el perfil docente y discente de los PPGDS, con base en los datos oficiales constantes en la plataforma Sucupira y en la parte cualitativa, por medio del análisis de los documentos en los sitios oficiales los programas y la aplicación de dos encuestas encuestas -una realizada con docentes y otra con dicentes de los programas, se describe y explora la composición de esos sitios y las estrategias que buscan romper con la modernidad / colonialidad en este campo.

Palabras-clave

Academia jurídica; Pensamiento decolonial; Pensamiento afrodiasporico; Pensamiento jurídico brasileño; Amefricanidad.

Sumário

1. Introdução	19
2. Por uma decolonialidade Ladino-amefricana	29
2.1 Conversações modernidade/colonialidade e perspectiva afrodiaspórica	32
2.2 Formação da América-ladina, da racionalidade moderna e da colonialidade	44
2.3 Modernidade/colonialidade, capitalismo e racismo: colonialidade do poder	53
2.4 Raça, classe e gênero: colonialidade do gênero e masculinidade	60
2.5 sistema colonial de gênero ladinoamefricano na produção do conhecimento: colonialidades, geo(corpo)política do conhecimento e pactos narcísicos	77
2.5.1 implicações e imbricações da matriz de poder academia jurídica brasileira	87
3 Do saber colonizado: a formação dos cursos jurídicos no Brasil	92
3.1 Contexto de formação das escolas de direito	96
3.1.1 Independência colonial, medo branco e formação da nação brasileira	100
3.1.2 Contexto jurídico político	110
3.2 Faculdade de direito do Recife e o racismo científico	118
3.3 Faculdade de direito de São Paulo e o liberalismo escravista	134
3.4 Colonialidade jurídica	147
4. Geo (corpo) política do conhecimento rompendo com pactos narcísicos na academia	157
4.1 Corpopolítica do conhecimento: mapeando imbricações de branquitude e masculinidade	159
4.1.1 Corpo docente	160

4.1.2 Corpo discente	175
4.2 Colonialidade do saber e geopolítica do conhecimento	192
4.4.2.1 Colonialidade interna: distribuição regional dos programas	201
4.2.2 Colonialidade dos currículos: aplicação das leis: 10639/03 e 11.645/08	205
4.2.3 Idiomas e linguagens	211
4.3 Fissuras à colonialidade do saber: iniciativas institucionais	215
 5. Considerações Finais	 225
 Referências bibliográficas	 231
 Apêndice a	 252
Apêndice b	256
Apêndice c	257
Apêndice d	267
Apêndice e	274

Lista de tabelas

Tabela 1: Dados numéricos de docentes em gênero por região	163
Tabela 2: Região IES – Survey docente	169
Tabela 3: Orientação sexual – Survey docente	169
Tabela 4: Orientação sexual – Survey docente	169
Tabela 5: Pessoa com deficiência – Survey docente	170
Tabela 6: Docentes negros nas universidades em 2003	173
Tabela 7: Discentes por região - Survey	180
Tabela 8: Vínculo dos respondentes com o PPGDs	181
Tabela 9: Identidade de gênero – survey discente	182
Tabela 10: Orientação sexual – survey discente	182
Tabela 11: PCD – Survey discentes	184
Tabela 12: Política de inclusão PCD – survey discentes	184
Tabela 13: Graduandos e pós-graduandos no Brasil em 2010	186
Tabela 14: discentes gênero/raça (em números)	187
Tabela 15: discentes gênero/raça (em números)	187
Tabela 16: Perfil Racial – survey	188
Tabela 17: Escola ensino médio – Survey discente	193
Tabela 18: Universidade graduação – Survey discente	193
Tabela 19: Renda familiar – Survey discente	193
Tabela 20: Discente Bolsista	194
Tabela 21: Complementação bolsa	194
Tabela 22: Complementação financeira para eventos	194
Tabela 23: trabalho durante o mestrado/doutorado	196
Tabela 24: Ações afirmativas corpo discente	219

Lista de gráficos

Gráfico 1: Docentes PPGDs - gênero no Brasil (%)	163
Gráfico 2: Docentes PPGDs – gênero por região (%)	164
Gráfico 3: Docentes em direito – Geral por gênero	165
Gráfico 4: Perfil Racial Docentes PPGD – Survey	176
Gráfico 5: Discentes PPGDs por gênero	181
Gráfico 6: Discente pessoa com deficiência no PPGDs	183
Gráfico 7: Perfil racial discentes PPGDS	185
Gráfico 8: discentes gênero/raça (%)	187
Gráfico 9: discentes gênero/raça (%)	188
Gráfico 10: Mecanismos institucionais	191
Gráfico 11: Conciliação estudo/trabalho	197
Gráfico 12: Aplicação das leis 11.639/03 e 11.645/08 nos PPGDs	208
Gráfico 13: políticas de inclusão em libras e em braile	215

Lista de abreviaturas

CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FDR – Faculdade de direito do Recife

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IBGE – Instituto

IES - Instituição de ensino superior

IPEA - Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

M/C – Modernidade/colonialidade

MEC - Ministério da Educação

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por domicílio

PPG – Programa de pós-Graduação

PPGs – Programas de pós-graduação

PPGD – Programa de Pós-Graduação em direito

PPGDs - Programas de pós-graduação em direito

PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC/RIO- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB - Universidade de Brasília

Unicap – Universidade Católica de Pernambuco

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

UNISINOS – Universidade do Vale do Sinos

USP – Universidade de São Paulo

Epígrafe

*Desde 1500 tem mais invasão
do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês
(História de ninar gente grande)*

Introdução

A tese se origina em problematizações nascidas a partir da leitura de uma pesquisa nomeada “quem é o professor de direito no Brasil” que em 2013 analisou as proporções dissonantes das docentes e dos docentes do curso de direito com relação a critérios de gênero e de raça. Nessa pesquisa, a proporção de docentes do gênero feminino, em todos os cursos de graduação das redes pública e privada, é de 44% contra 39% de mulheres que atuam nos cursos de direito. No caso da rede pública de ensino superior esse percentual reduz para 36% nos cursos de direito (Fgv, 2013). Ao mapear apenas docentes nas quais houve declaração de cor de pele, a maioria absoluta é de brancos (78%), seguida de pardos (20%) e pretos (2%), os indígenas e amarelos atingiram 1%, não chegando a pontuar na pesquisa (Fgv, 2013).

Essas proporções nos instigaram a investigar alguns desdobramentos como o da composição dos programas de pós-graduação em direito, com vistas à compreendermos as materializações da colonialidade do saber e refletirmos sobre as práticas de produção de conhecimento na atualidade.

Os dados apresentaram-se dessa forma para a docência do ensino superior na graduação, contudo, questionamos: esses números, com relação aos professores do magistério superior, crescem ou diminuem quando analisamos o número de docentes que compõem os programas de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) em direito? E com relação ao corpo discente? Ao imbricarmos raça e gênero quais seriam os dados obtidos? De que maneiras as clivagens sociais se reproduzem na academia jurídica, tanto nos pesquisadores como nos conteúdos pesquisados?

Privilegiamos a abordagem na academia jurídica, ou seja, nos programas de pós-graduação em direito, porque esses espaços são considerados o maior “nível”

da docência, bem como são neles que se formam os pesquisadores da área e os professores de direito¹.

A partir dessas indagações, construímos nossa pesquisa ancorada nas proposições teóricas da rede modernidade/colonialidade, em diálogo com a amefricanidade, examinando as implicações e as materializações da(s) colonialidade(s) na academia jurídica, com base em duas categorias do pensamento decolonial: a geopolítica que refere-se a localização geopolítica dos sistemas de conhecimento nas relações de poder a corpo-política do conhecimento que explicita as inscrições dos corpos concretos dos sujeitos na produção de conhecimento.

Para contemplarmos nossos objetivos, elaboramos uma pesquisa multinível quantitativa-qualitativa que engloba: i) pesquisa bibliográfica, na qual estabelecemos nossas lentes de análise; ii) pesquisa documental, em que alguns dados são abordados quantitativamente² -perfil docente e discente- e outros qualitativamente - idioma e ações afirmativas nos programas; iii) dois questionários survey³, para mapear, explorar e descrever os dados não disponíveis nos documentos oficiais. Os questionários, apesar de majoritariamente compostos por questões fechadas, englobavam também questionamentos abertos e um último campo para livre manifestação cujos desdobramentos serão analisados neste trabalho.

¹ Temos conhecimento que é possível acessar o magistério superior com o título de especialização (pós-graduação *lato sensu*), porém, estamos nos referindo aos docentes em direito dos programas de pós-graduação, ou seja, com titulação de doutor.

² A pesquisa quantitativa possui como finalidade apresentar indicadores e deve ser usada quando há um grande conglomerado de dados, classificando-os e os tornando inteligíveis. Refere-se a questões recorrentes exteriores aos sujeitos. No caso da qualitativa, aprofunda na complexidade dos fatos, processos capazes de serem abrangidos com uma maior profundidade qualitativa, possui um significado que precisa ser interpretado, inclusive no mundo dos significados (Minayo, 1993; Minayo, 1994). Ao juntar os métodos qualitativo e quantitativo, é permitido ao pesquisador relacionar os resultados, além do acesso a mais informações do que teria em uma única abordagem (Paranhos et. al 2016; Fonseca, 2002).

³ É uma pesquisa empírica que pode incluir uma diversidade de tipos de pesquisas, dentre eles: estudos censitários, pesquisas de opinião pública, estudos acadêmicos sobre preconceito, etc. É empregada, principalmente para exploração, descrição e explicação de fenômenos (Babbie, 2005; Paranhos et. al, 2014). A pesquisa exploratória é realizada diante da ausência de teoria sobre o que se deseja investigar. Por sua vez, a perspectiva descritiva procura literalmente descrever as principais características de um determinado fenômeno (Paranhos et. al, 2014). Surveys são normalmente elaborados com intuito de fornecer enunciados descritivos sobre alguma população (Babbie, 2005). A metodologia survey tradicionalmente é utilizada para trabalhos quantitativos, porém também é utilizada para trabalhos qualitativos e/ou com abordagem quantitativa-qualitativa (quando há respostas abertas e fechadas no questionário).

A pluralidade das fontes e dos métodos utilizados são justificados, sobretudo, pela ausência de trabalhos e publicações anteriores que sistematizem essas informações.

Apresentamos nosso estudo em três capítulos teóricos. No primeiro, intitulado “Por uma decolonialidade Ladino-Amefricana”, desenvolvemos as nossas lentes de pesquisa, explicando as razões da nossa orientação metodológica da modernidade/colonialidade em perspectiva afrodiaspórica.

Para isso, analisamos as premissas do pensamento decolonial que desenvolvem leituras sobre estruturação das opressões latino-americanas com uma revisão crítica sobre a História, sobre as narrativas que justificam a colonização e sobre o modelo de racionalidade imposto, examinando, portanto, os efeitos da modernidade/colonialidade, não apenas nos países colonizados, mas também os impactos dessa matriz de poder sobre todo o globo.

A atenção para essa produção teórica latino-americana se relaciona também com o campo do pensamento afrodiaspórico brasileiro, como apresentados nas obras de Lélia Gonzalez, Clovis Moura, Beatriz Nascimento, dentre outros. Foram privilegiadas produções teóricas sintonizadas com categorias e premissas do pensamento decolonial ainda que tenham sido desenvolvidas antes da formação da rede modernidade/colonialidade e que não tenham se enunciado como produção decolonial. Destacamos, principalmente, a obra de Lélia Gonzalez, como um dos potentes exemplos para uma apreensão crítica ao eurocentrismo, ao racismo, ao imperialismo e a colonização *ladino-amefricana* (Gonzalez, 1982a; Gonzalez, 1989a; Gozanlez, 1989b).

Passamos a compreender, então, que a(s) colonialidade(s) - do poder, do saber, do ser e do gênero - vão além da lógica da colonização baseada na dominação político-econômica em um período histórico que cessa com os processos de independência. Por sua vez, a(s) colonialidade(s) são constitutivas da modernidade e perpetuam-se até os dias atuais. Além de examinarmos a categoria político cultural da *amefricanidade*⁴ que visibiliza as contribuições ameríndias e

⁴ A amefricanidade, apesar de ser afrocentrada, não se confunde com perspectiva afrodiaspórica. A diáspora possui significado de deslocamento tanto forçado como no caso da escravidão ou em casos de guerra, religiões, entre outras, como de deslocamento espontâneo, como por exemplo, para

amefricanas na formação da *América*⁵, em nosso trabalho, com vistas a reposicionar epistêmico-político e ontologicamente as contribuições do pensamento negro brasileiro (Bernardino-Costa 2018a; Pires 2018a), dialogamos com pensamento decolonial.

É com base nessas perspectivas que construímos os diálogos amefricanidade/pensamento decolonial pelas categorias da colonialidade do poder, da colonialidade do gênero, da colonialidade do saber e da geopolítica do conhecimento. Tendo em mente essas questões, examinamos a constituição de masculinidades racializadas e pactos narcísicos para manutenção dos privilégios na produção do conhecimento e chegamos as consequências diferenciadas que nos convidam a analisar a academia jurídica.

No segundo capítulo, intitulado “Do saber colonizado: a formação dos cursos jurídicos no Brasil”, exploramos a formação do modelo da academia jurídica no Brasil, a partir das criações das escolas de direito que se originam em Pernambuco e em São Paulo. Além disso, apresentamos alguns fatos históricos que são relacionados com o momento de concepção das escolas, tais como: o processo da independência, a formação do Estado-nação e os modelos jurídicos-políticos que são aplicados à época.

Os processos históricos examinados nesse capítulo permeiam-se pela lógica de histórias “outras”, ou seja, pelas não-narradas oficialmente, assim, apresentamos o medo branco (Avezado, 1987) e a revolução haitiana como influentes nesse momento histórico. Aqui também foi necessário examinarmos a legislação vigente à época e, portanto, ensinada nas faculdades de direito e os modelos teóricos

emprego (Santos, 2008). Por afrodiaspórica entendemos como o local e a importância dos africanos e seus descendentes na formação no sistema-mundo (Santos, 2008; Lao Montes, 2009) a partir dos deslocamentos forçados pela escravidão. Ao defendermos uma leitura afrodiaspórica compromissada com a ladino-amefricanidade e/ou uma leitura decolonial em perspectiva amefricana, referimos então à contribuição dos povos Ameríndios e Amefricanos. Em nossa abordagem, utilizamos também o termo para marcar com o exemplo da obra de Lélia Gonzalez a produção do pensamento negro brasileiro, que será o trilha das nossas lentes teóricas.

⁵ Para Lélia Gonzalez (1988b), a América se refere a todo o continente americano, assim, América Central, América do Sul e América do Norte é América. E amefricanos são todos os descendentes africanos na América. Já, Ladino-amefrica refere-se à América Latina. Gonzalez opta por Ladino e não Latino, pois, o termo latino possui raízes nas pretensões imperialistas da Europa (Bairros, 2017).

produzidos nas faculdades.

Ainda nesse segundo capítulo, a partir dessas considerações dos modelos teóricos produzidos nas escolas de direito e os modelos dogmáticos-jurídicos produzidos pelo Estado, apresentamos a categoria da colonialidade jurídica.

Por fim, no terceiro capítulo, intitulado “Geo(corpo)política do pensamento jurídico brasileiro: rompendo a matriz colonial de poder ladino-amefricana e os pactos narcísicos na academia jurídica”, apresentamos os dados colhidos a partir do mapeamento dos dados disponíveis pelos sites da plataforma Sucupira (CAPES), nos sites dos PPGD’s e nos questionários realizados.

Na primeira seção desse capítulo, examinamos a corpo-política do conhecimento, mapeamos o perfil do corpo docente e do corpo discente dos programas em pós-graduação em direito no Brasil, obtidos pela avaliação quadrienal da CAPES 2017 e o examinamos quantitativamente⁶.

Nesse ponto, é importante considerarmos que há uma justificável desconfiança na pesquisa quantitativa, acompanhada da crença que métodos qualitativos são inerentemente mais críticos e próximos da perspectiva decolonial (Curiel, 2014). Embora concordamos que as estatísticas se originam, em grande medida, com fins específicos de controle da população pelo Estado, consideramos que os métodos qualitativos também são suscetíveis de ser utilizados para fins alheios às práticas contra-hegemonicas. Portanto, propomos transmutar a dicotomia quantitativa-qualitativa e escolhemos as técnicas e os enfoques mais adequados para os objetivos da nossa da investigação (Curiel, 2014).

Apresentamos, nesse momento, os surveys produzidos na pesquisa, construídos através dos seguintes passos: i) acesso ao registro de dados documentais, pesquisas na área, mediante plataforma Sucupira e outras bases de dados oficiais (IBGE, IPEA, PNAD), observando o universo da pesquisa; ii) construção do questionário, com base no pontos para mapear⁷; iii) fase de pré-teste

⁶ Realizamos a pesquisa quantitativa com as informações disponíveis, assim a elaboramos quantitativamente em relação ao perfil de gênero do corpo docente e em relação ao perfil gênero, racial e pessoa com deficiência em relação ao corpo discente.

⁷ Na análise documental da plataforma sucupira no caso dos docentes, não há disponível critérios raciais, de sexualidades e se é pessoa com deficiência. Já no caso dos discentes, não há dados sobre

do questionário; iv) construção do banco de dados relacionados aos programas de pós-graduação; v) contato por e-mail com as coordenações dos programas – para que fossem encaminhados os questionários dos docentes e contato por whatsapp e rede sociais para envio dos questionários aos discentes; vi) monitoramento dos retornos de respostas e reenvio dos questionários; vii) elaboração de banco de dados a partir das respostas obtidas.

Em um primeiro momento, apresentamos uma análise do corpo docente, somando os dados oficiais com os obtidos no questionário⁸ (disponível no apêndice I) que foi produzido com intenção censitária para mapear os dados ausentes na plataforma Sucupira que são: raça, orientação sexual e pessoa com deficiência. Possuíamos como o universo da pesquisa 2344 docentes – total constante no mestrado acadêmico e doutorado no Brasil, conforme relatório da quadrienal da plataforma Sucupira (2017) e definimos como amostra mínima o número 245 respostas para gerar uma margem de erro de erro 5% e nível de confiabilidade em 90%. Obtivemos um total de 121 respostas. Diante do número de não-respostas não foi possível utilizá-los para fins censitário e/ou probabilísticos, porém, o empregaremos no trabalho como mecanismo descritivo. O questionário é constituído por perguntas fechadas e duas questões abertas que eram: i) Caso tenha marcado que é pessoa com deficiência gostaria de nos relatar qual?; ii) Gostaria de complementar algumas das informações?

Posteriormente, analisamos a constituição do corpo discente tanto os apresentados nos dados oficiais como no questionário elaborado. Nesse ponto, elucidamos que já havíamos encontrados outros marcadores na plataforma sucupira - que não são incluídos dentro do corpo docente - como o pertencimento racial, de preenchimento facultativo, e pessoa com deficiência. Porém tínhamos outros

classe e sexualidades, para suprir tais ausências, estabelecemos dois questionários a partir de um questionário de perguntas – primordialmente- fechadas, online, sistematizado pela plataforma *google forms*.

⁸ O primeiro contato para aplicação se deu via e-mail com a coordenação dos programas - pelos sites oficiais. Foi retirado o nome do coordenador e o contato eletrônico, no qual havia uma descrição da pesquisa e a solicitação de respostas. Nesse contato via coordenação, enviamos para todos os PPGDs e enfatizamos que na divulgação dos resultados não constaria o nome da instituição ou a cidade (que possibilitaria uma identificação) da instituição de ensino. Posteriormente, devido a não atender o número mínimo de respostas esperadas, buscamos também o contato via coordenação do programa ao qual nos vinculamos para divulgação com demais coordenações e contato com docentes conhecidos para divulgação do questionário, somando todos os contatos, obtivemos um total de 121 respostas.

questionamentos com relação à classe, sexualidades e nesse segundo objetivamos investigar além do perfil do aluno, o perfil da instituição que o aluno está ou estava⁹ inserido.

Dessa maneira, construímos e apresentamos o segundo questionário (disponível no apêndice III), com finalidade exploratória sobre os dados que não existiam nos sites oficiais do programa. Assim, as perguntas dos discentes orientaram-se para uma análise com duas fases: a primeira com informações sobre o aluno e a segunda com informações sobre o programa ao qual o aluno estava vinculado, constando, ainda, ao final, um campo aberto para que os docentes ficassem livres para acrescentar informações.

Os contatos se deram via e-mail, assim como via *whatsapp*, grupos de pesquisa, que se pedia para replicar e compartilhar o questionário, observando o critério de maior heterogeneidade e número de respostas. Obtivemos um total de 197 respostas, das quais 1 foi invalidada, devido a IES encontrar-se em outro país, ficando no total 196 respostas. Esse segundo questionário, assim como o primeiro, centrou-se em questões fechadas, com alguns questionamentos abertos, gerando algumas manifestações dos discentes que serão analisadas qualitativamente ao longo do capítulo.

Retomamos ainda, nesta primeira parte do terceiro capítulo, os debates sobre imbricação, reafirmando que, ao analisarmos a corpo-política do conhecimento, interpretamos os efeitos estruturantes do sistema moderno/colonial sob a ótica da identidade na política, ou seja, em uma dinâmica de imbricação de opressões em que classe, raça, gênero e sexualidades co-constituem o sistema-mundo moderno/colonial e, concomitantemente, interpelam os sujeitos e as subjetividades.

Ainda dentro deste terceiro capítulo examinamos a geopolítica do conhecimento, um debate que visou a mostrar, por meio de mapeamentos que incluem: i) as ações afirmativas para discentes e docentes; ii) os idiomas e linguagens utilizados; iii) a distribuição regional dos PPGDs; iv) a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos editais e bibliografias dos programas, e

⁹ Colocamos a possibilidade de ex-alunos do mestrado e do doutorado responderem, já que não se tratava de uma pesquisa quantitativa e sim com a intenção de maior heterogeneidade possível.

apresentamos as nossas análises com bases nos documentos oficiais e no questionário voltado para o corpo discente.

Na última parte desse capítulo, finalizamos com as considerações sobre as iniciativas dos programas que promoveram fissuras à colonialidade na academia jurídica.

Por fim, enfatizamos, então, que toda e qualquer pesquisa é uma opção política, desde a escolha do tema ao referencial teórico e toda produção de conhecimento pressupõe a escolha de um posicionamento ideológico. Mobilizamos nossas análises por correntes teóricas que enfatizam a ausência de neutralidade e consideram a universalidade abstrata como um mito ocidental, como uma “falácia”. A mesma capaz de sustentar a ideia de um pesquisador privilegiado capaz de produzir ciência universalmente válida a partir do ponto zero cartesiano, separado da realidade que o permeia (Mignolo, 2003; Grosfoguel, 2007; Castro-Gómez, 2005).

Por conta disso, frisamos a importância de demonstrar a trajetória e as razões pelas quais chegamos a um determinado assunto. Em tempos de “escolas sem partidos”, reafirmar que os conhecimentos científicos são situados e não respondem à dinâmica catersiana do “penso, logo, existo”, incumbe reafirmarmos nosso compromisso contra a lógica moderna/colonial.

É importante mencionarmos também que esta tese foi elaborada em anos de turbulência democrática brasileira. No período do doutorado, presenciamos um golpe político, o forte ressurgimento do discurso pró escola sem partido e, atualmente, um ataque sistemático aos direitos humanos, incluindo a liberdade de pensamento de docentes, ameaçados dentro das instituições de ensino, e um processo de desmantelamento das políticas públicas, sob narrativa de “contingenciamento”. Assim, esses escritos se materializam, também, no mesmo momento em que presenciamos uma política de desmonte das universidades, com corte de verbas (atualmente cortou-se mais de 7 bilhões de reais), constantes críticas aos cursos de ciências humanas e com vistas à restauração de uma educação tecnicista.

As considerações, críticas e proposições presentes neste trabalho pretendem contribuir para debate de reversão à dinâmica moderna/colonial das universidades e, portanto, são constrapostas ao desmonte às universidades, principalmente às públicas.

Imbuídas de nosso papel político-epistêmico, imprimimos uma leitura sobre a colonialidade na academia jurídica com vistas a uma transformação da sociedade e, assim, iniciaremos nosso debate.

Por uma decolonialidade Ladino-amefricana

As sociedades que vieram a construir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídicas e administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante (Lélia Gonzalez, a categoria político-cultural da amefricanidade, 1988a).

O pensamento decolonial pode ser demarcado como um pensamento crítico desenvolvido com a finalidade de analisar as experiências da colonização latino-americana e da modernidade vista como uma construção ambígua, cuja outra face é a colonialidade. Esse esforço teórico costuma ser atribuído a um coletivo de acadêmicos¹⁰, predominantemente latino-americanos, denominado “Grupo Modernidade/Colonialidade”. Este grupo busca visibilizar os efeitos estruturantes da colonização nas Américas e das suas consequências: a(s) colonialidade(s), além

¹⁰ Arturo Escobar (2003, p. 70) os define como “comunidade de argumentação” que trabalha coletivamente conceitos e teorias. Já para Ramon Grosfoguel (2018, p. 31), nunca houve uma comunidade, pois sempre houve divergência entre os membros. Apesar de ser comumente chamado de grupo modernidade/colonialidade, Ramon Grosfoguel (2016, p. 31; 2013, p. 43) afirma que nunca foi um grupo, trata-se de uma rede com uma variedade de diferenças heterogêneas de pensamento, já que grupo pressuporia interesses compartilhados, reuniões frequentes para debater por exemplo, estratégias para o sul global, coisa que não ocorre. Em nossa compreensão, em meados de 2015, essas diferenças se radicalizam (ficam mais explícitas) inclusive em textos, seja da relação de capitalismo e colonialismo/colonialidade, seja na perspectiva de compreensão (inclusão) de marcos teóricos (até então pouco visibilizados), como, por exemplo, Ramon Grosfoguel e Nelson Maldonado Torres reconhecerem o feminismo negro e latino-americano como marcos essenciais - ou total ruptura norte/sul como suposta ruptura com o eurocentrismo que ocorre por exemplo, para Walter Dignolo que somente a localização geográfica seria importante para atribuir validade ao conhecimento, ou seja, somente conhecimentos do sul, produzidos por autores do sul, seriam legítimos. Porém, apesar de divergências práticos/teóricas, as premissas comuns entre os pesquisadores permanecem. Entre os autores que compoem a rede, destacamos: Anibal Quijano, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Walter Dignolo, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Zulma Palermo, Santiago Castro-Gomez (Ballestrini, 2013). Esses nomes não tratam de um rol exclusivo, pois como afirmam Axl Rojas e Eduardo Restrepo (2009), trata-se de uma corrente de pensamento que aderem cada vez mais membros com intuito de analisar as fraturas da modernidade/colonialidade.

de considerar a própria colonialidade como elemento constitutivo da modernidade (Grosfoguel; Mignolo, 2008, p. 32).

A retórica da modernidade, a partir do referencial eurocentrado, se baseia na salvação das Américas, uma remição por meio da imposição de civilização, de desenvolvimento e de conhecimento, necessária, inclusive, para a concessão de humanidade e história para esses povos. Para cada missão civilizatória, há uma ação de domínio e opressão (invisibilizada) não explicitada.

A partir da invasão colonial, a Europa se autorizou a produzir um modelo único de ciência e de produção de conhecimento, universal e objetivo, além de deserdar todas as demais epistemologias produzidas. Para Walter Mignolo (2007, p. 29), o pensamento decolonial possui como maior objetivo a decolonialidade do poder. Para obtê-la, é necessário um giro decolonial, através de uma ruptura epistêmica, ontológica e prática. Em suma, exige-se uma abertura a outras formas de vida e pensamento, a superação da colonialidade do saber e do ser¹¹, e o desprendimento da retórica da modernidade com as suas consequências imperialistas somadas à retórica da democracia.

Também como crítica ao eurocentrismo, Lélia Gonzalez¹² (1988a; 1988b; 1988c; 1990) desenvolve a categoria da *amefricanidade* para analisar a experiência da colonização em *Abya Ayla*, atribuindo centralidade a existência de povos africanos, negros e indígenas, bem como seus processos resistência à colonialidade. Assim, analisa os processos de colonização nas Américas sob uma ótica que vai além do caráter linguístico, territorial, geográfico.

¹¹ Mesmo não explicitadas pelo autor, consideramos que devem ser incluídas a ruptura com as colonialidades também do gênero (Lugones, 2008) e a da natureza (Walsh, 2007).

¹² Trata-se de uma bibliografia sistematizada com base em Raquel Barreto (2018, p. 15): Graduada em História e Geografia, em 1958, e Filosofia, em 1962. Foi professora da PUC-Rio, militante do movimento negro, fundadora e atuante do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), atuou no Movimento Negro Unificado (MNU) e no coletivo de mulheres negras Nzinga, além de integrar o primeiro conselho nacional de direitos da mulher (CNDM). Foi candidata a deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores, em 1982, e a deputada estadual pelo PDT, em 1986. Lélia nasceu em Minas Gerais, em 1935, seu pai era ferroviário e sua mãe era empregada doméstica. Em 1942, sua família se mudou para o Rio de Janeiro porque seu irmão mais velho era jogador de futebol do Flamengo e conseguiu levar a família para a cidade onde teve a oportunidade de estudar (o que não a isentou de trabalhar como babá). Segundo Luiza Bairos (2017), de “babá de filinho de madame”, passou a estudante aplicada de História e de Filosofia, professora da rede pública, mestre em Comunicação e em Antropologia, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutoranda em Antropologia Política na Universidade de São Paulo.

A categoria *amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada. Desconstrói a ideia de que a América é Europeia e branca, tendo sido tão somente colonizada e supostamente ensinada pelos Europeus. Nesse contexto, todos os brasileiros seriam “ladino-amefricanos” centralizando o protagonismo africano e indígena na formação política e sociocultural brasileira. Lélia Gonzalez (1988a; 1988b; 1988c; 1990) além de resgatar o processo de colonização, assim como os teóricos da rede modernidade/colonialidade, vai às raízes¹³ para explicar o processo de inferiorização e diferenciação feito a partir da colonização pelo eurocentrismo, bem como a estruturação da colonização em conjunto com as classificações sociais (gênero e racial) sob as narrativas de justificar as violências para a hegemonia¹⁴ de um único grupo dominante: o representativo da branquitude¹⁵.

Neste capítulo, iremos estabelecer as lentes de análise que orientam nosso estudo. Por conta disso, no primeiro momento, apresentaremos as premissas do pensamento decolonial e as razões pelas quais optamos pelo diálogo entre o pensamento decolonial e a perspectiva afrodiaspórica. Posteriormente, examinaremos o modelo de racionalidade imposto pelo eurocentrismo, e, por fim, trabalharemos algumas das principais categorias do pensamento decolonial: a colonialidade do poder, a colonialidade do gênero e a colonialidade do saber e geo(corpo)política do conhecimento. A finalidade é a de, a partir desse referencial, examinar a construção e estruturação da matriz de poder que chamaremos de sistema colonial de gênero amefricano¹⁶ e de como ele se reflete na produção e reprodução da colonialidade na academia jurídica brasileira.

¹³ Raízes (roots) no sentido de Gilroy (2001), rotas (routes) e raízes, que possuem uma sonoridade similar no inglês articuladas pelo discurso afrodiaspórico.

¹⁴ Compreendido neste trabalho como forma de dominação que não é exercida somente pela força bruta e pelo poder, mas também pela formação de consensos ideológicos sobre a dominação (Almeida, 2018, p. 58).

¹⁵ Entendida no trabalho como um lugar de privilégio racial, econômico e político no qual a racialidade, não nomeada como tal, carrega de valores, de experiências, de identicações afetivas acaba por definir a sociedade (Bento, 2002, p. 5). Ao colocarmos esse conceito, não estamos falando de uma identidade da branquitude, mas de um lugar de poder e de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas pela dominação racial.

¹⁶ O termo Amefricanos/Amefricanas designa toda a descendência. Não só as os africanos retirados brutalmente das suas terras e trazidos para o continente pelo tráfico negreiro, como os do que habitavam o continente antes da invasão europeia (Gonzalez, 1988a). Já os termos: América Ladina

O trabalho adota uma posição decolonial no sentido apontado por Ochy Curiel¹⁷ (2017, p. 118): “como um desengancho epistemológico, pensar esses conhecimentos que não são validados e que são cotidianos. Nós, feministas decoloniais, os legitimamos como possibilidade”. Assim, permeamos nosso trabalho já nos debates iniciais de uma lente da decolonialidade em perspectiva afrodiaspórica, aspirando um pensamento de fronteira em *pretuguês* e em *pretunhol* (Pires, 2018a)¹⁸.

Nas próximas páginas vamos apresentar nossa opção metodológica, bem como os elementos que consideramos estruturantes para a produção do

ou Ladinoamêricano e Ladino-amêrica referem-se as análises de Lélia Gonzalez que retira o componente Latino da América Latina, observando que a Amêrica é mais **Ladina** do que latina.

¹⁷ Ochy Curiel, situa-se no feminismo decolonial. O feminismo decolonial se desenvolve como uma iniciativa de desmontar o discurso hegemônico do feminismo eurocentrado que para as decoloniais apresenta-se como uma narrativa crítica ao universalismo androcêntrico, porém projeta as análises de gênero de maneira universal, desconhecendo as diversas experiências das mulheres situadas em outros espaços que não o eixo Europa/Eua. Assim, a universalidade imposta invisibiliza as mulheres pobres, negras, lésbicas, indígenas e “mestiças” de *Abya Yala* e atuam de forma imperialista.

Possui como aportes, movimentos de mulheres indígenas, feminismo negro latino-americano, feminismos de “terceiro mundo”, feminismo pós-colonial, o feminismo negro americano, entre outros (Espinosa Miñoso; Gomez; Ochoa, 2013; Curiel, 2009). Algumas delas, tomam por base a categoria desenvolvida por Lugones (2007) de colonialidade do gênero e outras categorias e conceitos do pensamento decolonial revisitando-os criticamente com o aporte de gênero/sexualidades. Outras imprimem leituras diversas, porém ainda que não se reinvidiquem enquanto “decolonial” e utilizem termos como “descolonização” desenvolvem aportes críticos sobre os, ainda atuais, efeitos da colonização e da colonização do feminismo. Estão construindo o feminismo decolonial: Karina Bidaseca, Rita Segato, Ochy Curiel, Maria Lugones, Yurdekis Espiñosa Mimoso, Karina Ochoa, Sylvia Marcos, Julieta Paredes entre muitas outras. Compreendemos que o feminismo decolonial/descolonial de *abya Yala* se situa dentro do giro decolonial, ainda que não se reinvidiquem enquanto rede M/C.

¹⁸ Pensamento de fronteira também é uma categoria desenvolvida dentro da rede modernidade/colonialidade foi desenvolvida por Walter Dignolo (2008; 2003) e se refere a pensar a resposta do subalterno que são inscritos na modernidade, mas criam alternativas, redefinições retóricas à partir da diferença colonial. Dignolo baseia-se no conceito de fronteira desenvolvido por Glória Anzaldúa segundo o qual “a fronteira EUA e México é uma ferida aberta em que o Terceiro Mundo range contra o primeiro e sangra” (Anzaldúa, 1987, p. 3). Tal conceito, apesar de não citado pelo autor, também se assemelha com o conceito “forasteiras de dentro” (*outsider within*), desenvolvido por Patricia Hill Collins. Ambos são utilizados para caracterizar o local de fala nas estruturas de poder e, dentro do pensamento decolonial, ganham novo fôlego com as proposições de Walter Dignolo. Catherine Walsh (2008) o chama de pensamento fronteiriço. Thula Pires (2018a) resignifica o pensamento de Lélia Gonzalez - que constrói o *pretuguês*, ou seja, a soma da nossa idioma herdado de Portugal agregando as referência africanas que estão presentes na nossa linguagem cotidiana “aquilo que chamo de ‘pretuguês’ e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil” (Gonzalez, 1988) - em uma abordagem que expande-o para *pretuguês* e em *pretunhol*, somando a sonoridade dos idiomas dos povos originários aos castelhano com os idiomas africanos com o intuito de “restituir a fala e a produção teórica e política de sujeitos até então infalcatizados e destituídos da possibilidade de confrontar a hegemonia das perspectivas eurocêntricas (Pires, 2018a, p. 288)”

conhecimento no Brasil, que são: gênero, raça e classe e seus atravessamentos com a colonialidade.

2.1

Conversações modernidade/colonialidade e perspectiva afrodiaspórica

O giro decolonial¹⁹ busca pensar criticamente as diferentes fraturas e ramificações produzidas pela colonialidade em todo o sistema-mundo moderno/colonial, desde e a partir da América Latina.

Nessa primeira parte, iremos estabelecer as premissas do pensamento decolonial - observando que apesar de haver uma heterogeneidade no pensamento desenvolvido pelos autores da rede²⁰, há categorias de análise que preestabelecem os estudos dos que se filiam e desenvolvem essa corrente - e a nossa opção

¹⁹ As teorias pós-coloniais marcam a resistência e as lutas anticoloniais na África e Ásia e realizam uma crítica da história do ocidente e dos conhecimentos ocidentais, além de demonstrar o projeto de legitimação do colonialismo europeu, inclusive pela ideologia (Bidaseca, 2010, p. 31), a partir das críticas há uma busca pela desconstrução da realidade. Entre os pensadores que influenciaram como Michael Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Edward Said, Homi Bhabha e Gayatri Chakravorty Spivak. Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak formam o grupo de estudos subalternos indianos. Para Spivak a subalternidade não desaparece com a “descolonização” porque é um processo que ainda não chegou ao fim. Não se trata de “sinônimo de oprimido, sino de aquela persona que no puede ser representada ni por la que podemos hablar (Bidaseca, 2010, p. 33). No início da década de 90 há a formação do grupo de estudos Subalternos Latino-americanos, nos Estados Unidos, no qual participaram intelectuais latino-americanos pertencentes as universidades norte-americanas e em 1993 é publicado o manifesto inaugural. Todavia, passam a receber muitas críticas por pensar o subalterno na América Latina por autores críticos do “Norte”. Ou seja, seria um pensamento crítico, mas a partir do lócus de enunciação do Europeu. Walter Dignolo, um dos grandes críticos aponta que por conta disso os autores não conseguiam aprofundar a crítica ao eurocentrismo. E de que é necessário pensar o processo de colonização latino americano a partir de referências outras. O grupo se desfaz em 1998, ano em que ocorreram os primeiros encontros entre membros do que posteriormente formariam a rede Modernidade/Colonialidade, assim surge o coletivo modernidade/colonialidade (Balestrin, 2013, pp. 96-97). Para Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) a rede não se limita a publicação acadêmicas, mas também participa de projetos acadêmico-políticos, ressaltando que alguns membros são ligados ao movimento indígena e outros organizam atividades no âmbito do Fórum Social Mundial.

²⁰ Para Arturo Escobar (2003, p. 53) as influências da rede são: a teologia da libertação, a teoria da dependência, os debates na América Latina sobre a modernidade e pós- modernidade dos anos oitenta, as discussões sobre hibridismo na antropologia, a comunicação nos estudos culturais nos noventa; e, nos Estados Unidos, o grupo latino-americano de estudos subalternos. Assim, encontram múltiplas fontes que vão desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; a principal força orientadora, porém, é uma reflexão contínua sobre a realidade político-cultural latino-americana, incluindo o conhecimento invisibilizado dos grupos explorados e oprimidos. Assim, trata-se de um paradigma outro, uma contranarrativa do pensamento moderno para criar um pensamento desde Abya Yala de uma maneira não-eurocentrica.

metodológica pelo diálogo da modernidade/colonialidade como o pensamento afrodiaspórico, com enfoque no produzido desde e a partir do contexto brasileiro.

Dentro do marco comum, estabelecemos cinco premissas do pensamento decolonial que são: i) o deslocamento do conceito hegemônico da modernidade; ii) a estruturação da colonialidade como diferente da colonização e a simultaneidade oculta com a modernidade; iii) a crítica ao eurocentrismo; iv) os efeitos do violento processo de racialização/hierarquização dos povos amefricanos e ameríndios; v) análise pela ótica do sistema- mundo.

Sobre a primeira premissa, relacionada à desconstrução do conceito hegemônico de modernidade, é importante observamos que há uma realocação da origem temporal da modernidade²¹ para o ano de 1492. Ano em que há o encobrimento das Américas, ao mesmo tempo em que há a expulsão dos Mouros da península Ibérica, configurando o momento formativo essencial para criação da hegemonia europeia e para a construção do outro a partir da ótica dos dominadores (Escobar, 2003; Bidasca 2010; Dussel, 2005; Dussel, 1993).

Desse fato histórico retira-se que a América Latina é protagonista no processo de constituição da modernidade²², sem a qual não poderiam ser estabelecidas outras modernidades. Questiona-se a história como linha evolutiva de um padrão universal, fazendo emergir as formas alternativas a esse padrão da

²¹ Hegemonicamente situa-se a modernidade no início do século XVIII, nesse sentido as considerações de Nelson Maldonado-Torres (2009): “uma das formas mais eficazes de evitar as questões atinentes ao papel da experiência colonial da modernidade tem sido situar o nascimento da era moderna nos finais do século XVIII”. Aqui utilizamos o exemplo de Maldonado-Torres, porém é possível apreender em outros autores/autoras, que se filiam à rede, tais como: Mignolo (2003); Quijano (2010); Walsh (2008); Dussel (2005); Grosfoguel (2006), dentre outros. A rede modernidade/colonialidade, por sua vez, a reloca historicamente para o período de colonização latino-americana.

²² Para Dussel (2005), a primeira modernidade é a Ibérica (de 1492), inspirada no renascimento italiano que se inicia com a expansão europeia. A segunda se desenvolveu pelos países baixos, com um desenvolvimento propriamente burguês. E a terceira modernidade é a inglesa, francesa guiando-se mais por um individualismo. Em que está última seria a única que o eurocentrismo reconhece, assim, para o autor, a revolução industrial seria o desenvolvimento da modernidade em sua plenitude, porém não o começo dela. Já para Walter Mignolo (2003), a modernidade possui três fases cumulativas: i) a ibérica liderada por Portugal e pela Espanha nos processos de colonização, nos anos de 1500-1750; ii) a coração da Europa (na concepção hegeliana), liderada pela França, Inglaterra e Alemanha; iii) a fase estadunidense, liderada pelos Estados Unidos, a partir de 1945. De qualquer forma, as divisões das outras modernidades surgem estabelecendo sempre como a primeira modernidade com os processos de colonização na América Latina.

modernidade que se constituíram em relação a ela (Dussel; 1993, p. 35; Lander, 2005, pp. 33-34; Escobar, 2003). Assim Dussel (1993, p. 113) afirma que:

Falar de Europa como o começo, centro e fim da História Mundial – como era a opinião de Hegel – era cair numa miopia eurocêntrica. Será preciso esperar por 1492 para que sua centralidade empírica constitua as outras civilizações como sua ‘periferia’. Este fato da ‘saída’ da Europa Ocidental dos estreitos limites dentro dos quais o mundo muçulmano a prendera constitui, em nossa opinião o nascimento da Modernidade (Dussel, 1993, p.113).

Com a segunda premissa, tem-se o desenvolvimento da relação entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo refere-se a situações em que há a administração colonial dentro de uma subordinação política, jurídica e econômica à metrópole. Por outro lado, a colonialidade não se rompe com a independência (processos em que se retira o vínculo metrópole-colônia), perdura até os dias atuais como pensamento e ação que diferencia os sujeitos, as sociedades e os conhecimentos estruturando um padrão de poder em que os trabalhos, subjetividades, conhecimentos, lugares e seres humanos são hierarquizados, sendo, portanto, um fenômeno mais complexo de inferiorização de tudo que represente a não-Europa (Quijano 2010; Bidasca, 2010 Grosfoguel, 2006).

A colonialidade é o lado escondido da modernidade. Ao mesmo tempo em que é ocultada é também necessária para a constituição da modernidade e trata-se de uma matriz de poder de dominação. Para Anibal Quijano (2000; 1999; 1995; 2010) a colonialidade se diferencia do colonialismo que apresenta quatro campos relacionais que estruturam a matriz de poder: controle da economia, controle da autoridade, controle do gênero e da sexualidade, controle da intersubjetividade (âmbito no qual o conhecimento está inserido).

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstra o caráter do padrão mundial do poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se nomeia eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 115). Anibal Quijano (1999; 1995) define o eurocentrismo como a construção do conhecimento do mundo com base na invenção da Europa, como a versão mais completa da evolução humana e da história do Planeta. Uma perspectiva que gerou para os não-europeus noções e atribuições como os de: povos sem história, negação de epistemologias e negação da atribuição de humanidade.

Sobre a crítica ao eurocentrismo, terceira premissa, um outro ponto a considerar é o de que quando nos referimos aos termos “Europa²³” “eurocentrismo”, “eurocentrado”, “eurocêntrico”, não aludimos a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar e em uma relação de dominação exercida. Ou seja, enquanto um sistema histórico de dominação que elege um centro como verdadeiro, “o europeu”, e os Estados Unidos da América como a sua extensão histórico-cultural (Martins, 2012, p. 25). Dessa forma, o eurocentrismo é entendido como uma relação de poder, não é somente a perspectiva de quem é europeu, mas dos que estão sob o signo da hegemonia eurocêntrica, possuindo, portanto, uma relação com a construção social de todos os povos.

Como já tratado acima, não se trata de uma localização geográfica, mas de relações de poder. Assim, não se refere a uma lógica anti-europeu ou contra todo o pensamento produzido no bojo da Europa, mas da necessária provincialização da Europa e da desocultação dessa hegemonia europeia, observando que é possível a construção do conhecimento a partir de histórias outras²⁴ e narrativas que não são observadas dentro da exegese hegemônica.

A quarta premissa consiste na manipulação da racialização para hierarquizar política, social, econômica e culturalmente grupos humanos, construindo o Europeu branco como o padrão de superioridade em relação ao qual os outros serão considerados. Essa classificação a partir de distinções naturais/biológica e raciais se apoia em dois mitos: o da evolução, que considera que a civilização humana se encontra em uma trajetória temporal que vai desde o estado de natureza (representado, inicialmente, pela América Latina) rumo à civilização (representada pela Europa); e do dualismo, que compreende a diferença entre Europa e não-Europa (Quijano, 2000; Bidaseca, 2010).

²³ Da mesma forma neste trabalho, encontra-se a interpretação e utilização com relação ao termo “ocidente” e “ocidental” em que não nos referimos a uma entidade homogênea, mas, sobretudo, de discursos que se vinculam as linhas do pensamento construídas a partir das seis línguas da modernidade (espanhol, inglês, francês, alemão, italiano e português) (Grosfoguel, 2007; Gomes, 2015; Mignolo, 2008). Ao passo que quando utilizamos norte/sul – centro/periferia também não queremos reafirmar as diferenças geográficas. Mas, de referirmos a essas territorializações a partir de uma lógica de estruturas de poder.

²⁴ Optamos por utilizar histórias outras e não outras histórias, como base no que Arturo Escobar (2003) destaca porque no momento em que estabelece uma outra história reconhece que há oficial e as “demais” que seriam subordinadas. Ao utilizarmos histórias outras, reconhecemos uma pluriversidade em detrimento do modelo universal que é criticado pela rede.

Os Europeus além de conquistar, nomear e colonizar, reduziram²⁵ os diversos povos originários a uma única categoria negativa (inferior): a do índio. Ignorando suas próprias histórias, culturas, idiomas (Quijano, 2011, pp. 238-289; Quijano, 1997, p. 229). O mesmo aconteceu ao sequestrar os povos africanos, escravizá-los e simplificá-los a categoria negro²⁶, igualmente carregada de teor pejorativo e inferioridade. Ao desconsiderar o que significava ser, por exemplo, *ayamaras*, *quéchuas*, *mayas*, *chibchas*, *ashantis*, *yorubas*, *zulus*, *congos*, *bacongos*²⁷ o branco se constitui e se impõe como o ideal do ego (Gonzalez, 1982d).

Para Anibal Quijano (Quijano, 1995; Quijano, 1999; Quijano, 1997b, Quijano, 2000), a classificação social da população através da ideia de raça se inicia a partir da cor e depois por diferenças fenotípicas que passam a definir os sujeitos sociais como índios, brancos, negros. Para Rita Segato (2015, pp. 52- 53) é diferente a ideia de “raça” criada por Anibal Quijano de outras práticas “eticistas” ou xenofóbicas anteriores à modernidade colonial. Pois, a partir da colonialidade é imposta uma modalidade de raça como um conjunto de características e

²⁵ Demonstrando que os pressupostos que geraram esse complexo cultural, valores, ideias e práticas sócias se mantiveram mesmo após o fim do colonialismo, que para o autor seria a prática do Racismo (Quijano, 1995, p.5; Quijano, 1997, p. 228-229;). Assim, os exploradores (que se autoproclamam) vencedores na disputa colonial, ou seja, os europeus e brancos, enquanto qualquer outra identidade diferente, que se categoriza inicialmente – antes de tudo - pela cor de pele, é classificada e relacionada com tipos de inferioridades. Ou seja, todos os não-europeus e não brancos são classificados e inferiorizados (Quijano, 1995, p.5). E a partir dessa categorização social pode-se observar as atividades que são destinadas ao europeu e as atividades aos não-Europeus, que para o autor, apesar de surgir centralmente aqui e se transporta também para Ásia e para a África.

²⁶ Lélia Gonzalez (1982d) também aponta a homogeneização imposta pela escravidão aos diversos povos trazidos para o Brasil, nesse sentido: “os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos pra cá vieram (Iorubas ou Nagos, Daomeanos, Malês ou Mulçumanos, Angolanos, Congolezes, Ganenses, Moçambicanos, etc.), apesar da redução da igualdade imposta pela escravidão” (Gonzalez, 1982e). Para a autora, é necessário retomar aos bárbaros (Europeus e portugueses) e mouros na península ibérica para compreender como eles já manipulavam elementos raciais naquela época em que a guerra da reconquista além de elementos religiosos e econômicos, tinham também motivações raciais. Essa experiência em racialização, já existia – porém, nos moldes em que ocorreu, somente após a colonização latinoamericana em que se aprimorou a experiência de hierarquização e aplicou-se das maneiras mais cruéis.

²⁷ O colonialismo é o marco para a criação da ideia de raça como categoria universal de classificação social que provou ser o mecanismo mais eficaz de dominação dentro do poder colonial capitalista. Após a “independência” os grupos que conquistaram o controle do poder, ou seja, os brancos ainda que minoria em termos numéricos exerceram a exploração e dominação. Com o fim do colonialismo a hierarquização com base a dominação racial em muitos casos foi mais ativa e decisiva para configuração (e manutenção) do poder (Quijano, 2000, p. 47). A partir dessa ideia foi distribuída as novas identidades sociais (índio, negro, branco, mestiço, amarelo) que foram – e são – fundamentais para a distribuição do trabalho. Sobre essas mesmas bases, foram divididas as identidades geoculturais (Europa, América, Ásia, África) ou (Oriente e Ocidente) sobre as quais foi distribuído o controle do poder político e cultural do planeta (Quijano, 2000, p. 47).

consequências para o controle da sociedade e da produção originados no eurocentrismo. Eurocentrismo e racismo são aspectos do mesmo fenômeno. O racismo não se apresenta somente na discriminação negativa a partir do fenótipo de uma pessoa, mas também se apresenta como signo que vincula alguém racialmente identificado à posição de vencido na história colonial. Assim, para além das violências intersubjetivas, o racismo e o eurocentrismo informam a discriminação de saberes e produções, bem como a inferiorização de civilizações, valores, capacidades, criações e crenças. Tais categorizações sociais sob elemento racial mais do que derivadas de diferenças biológicas decorrem da historiografia das relações de poder do capitalismo moderno eurocentrado (Quijano, 1997).

A quinta premissa refere-se ao conceito de sistema-mundo modernidade/colonialidade que consiste na unidade “métrica” de análise do pensamento decolonial. Logo, a fonte de análise da matriz de poder não serão as fronteiras dos estados-nação ou continentes. Pois, as sociedades não são estruturas autônomas, de evolução interna, pelo contrário, compõem-se a partir de processos globais e moldam-se com relação a tais processos. O sistema-mundo se constitui a partir dos processos de colonização europeu e se associa a cinco fenômenos: (i) o capitalismo como sistema econômico, é o primeiro momento em que se estabelece um vínculo econômico em escala global e assim, uma economia-mundo, (ii) fortalecimento da ciência e tecnologia, como resposta as demandas de lucros nos processos econômicos que só se deu devido aos intercâmbios com a China e com o mundo árabe, (iii) secularização da vida social e racionalização, (iv) criação dos sistemas de estado-nação e assim uma ficção de que possui uma relação de identidade entre os indivíduos e o espaço, como também a relação de colônia-metrópole, centro-periferia e as consequentes inferiorizações nesses processos, (v) universalismo, ou seja, a constituição de que todas as ideias, valores das sociedades pertencem a todos, a consideração de particularidades europeias enquanto verdades e necessidades essenciais (Quijano; Wallerstein, 1992, p. 583; Restrepo; Rojas, 2009; Gomes, 2015). Os acréscimos feitos à teoria do sistema-mundo, desenvolvida por Imanuel Wallerstein, tratam de observar a lógica da colonialidade e da colonização ladino-amefricana como constitutiva do sistema-mundo.

Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2009, pp. 23) acrescentam ainda como pressuposto a construção de pluriversidades²⁸. Questionam os critérios epistêmicos da produção do conhecimento associado ao eurocentrismo e à modernidade, enquanto uma nova perspectiva, sem a pretensão de universalizar, uma vez que pretendem responder a anseios e necessidades locais e à construção de um projeto decolonial.

A rede modernidade/colonialidade observa a produção do conhecimento em relação ao eixo constitutivo do poder e não separando-o da realidade que o permeia. Além da demonstração de uma série de histórias ocultas ou poucos reveladas na constituição do sistema-mundo, imprimem uma leitura sobre as relações de poder mundial que Rita Segato (2015a) chama de um giro Copérnico, pois modifica os paradigmas para observar essas relações de poder.

Porém, como toda compreensão teórica, não está imune a críticas, e por conta disso, entedemos que apontar as limitações de uma produção acadêmica não a invalida. Ou, como Rita Segato (2015b, p. 37) afirma: “reconhecer autoria não é afirmar propriedade sobre um discurso”. Assim, ao mesmo tempo em que não queremos afirmar propriedade sobre esse discurso, queremos reconhecer outros discursos que foram elaborados antes/depois da criação da rede, que compartilhem seus pressupostos, ainda que não reivindiquem o seu nome.

Lélia Gonzalez desenvolve categorias desde e a partir da América Ladina (amefricanidade/Ladino-América/pretuguês) para analisar a configuração de poder na história Ladino-amef리카ana que é permeada pela colonialidade do saber, do ser, do gênero, do poder. Gonzalez propõe uma ruptura com o pensamento ocidental eurocentrado, articulando três estruturas de dominação e de poder na sociedade: raça, classe e gênero. Ou seja, desenvolve uma proposta político-cultural que busca romper com o padrão de poder colonialista, imperialista, racista e sexista. Além de propiciar um giro decolonial, aplica essa proposta metodológica contra a colonialidade e o eurocentrismo. Essa postura de Lélia Gonzalez foi descrita por Luiza Bairos nos seguintes termos:

²⁸ Sobre pluriversalidade, o conceito é utilizado no sentido em que Ramon Grosfoguel (2008, p. 201) o aplica, ou seja, em oposição a universalidade que é construída como paradigma do eurocentrismo.

A todos surpreendia pelo comportamento ousado, a risada de corpo inteiro, o linguajar popular, bem ao modo do falar carioca, salpicado de expressões acadêmicas, que até permitia que nós, os militantes mais novos, entendêssemos o que é epistemologia! (Bairros, 2017, p. 341)

A amefricanidade²⁹ representa uma unidade, assim como sistema-mundo³⁰, mas que objetiva resgatar a divisão forçada imposta pela colonização. A construção teórica de Lélia Gonzalez é tomada nessa tese como um exemplo de uma proposta decolonial (porque afinada com as principais premissas desenvolvidas pela rede modernidade/colonialidade) ainda que não reivindique essa nomenclatura. Até porque sequer poderia fazê-lo, na medida em que a produção aqui referenciada de Lélia Gonzalez, foi desenvolvida antes da constituição da rede. A obra de Gonzalez permeia nosso trabalho em diálogo com o pensamento reconhecido como decolonial, e assim como no caso de Lélia Gonzalez, procuraremos inserir outros/as intelectuais brasileiros que fazem um pensamento anticolonial e que igualmente não são referenciados como decoloniais, tais como: Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, entre outros e outras.

Dessa maneira, nos aproximamos de uma decolonialidade em perspectiva afrodiaspórica. Entendemos assim como de Joaze Bernadino-Costa e Ramon Grosfoguel (2016, pp. 18-19) que já é possível encontrar a ideia do pensamento de fronteira em obras da tradição do pensamento negro, antes mesmo da constituição da rede modernidade/colonialidade. Inclusive, chamamos a atenção para o fato que tais referências, ainda que anteriores e compatíveis com a rede, não foram utilizadas por grande parte dos autores do grupo modernidade/colonialidade. Mais do que a ausência desse pensamento, percebe-se na teoria crítica do direito e nos estudos sobre direitos humanos a partir do pensamento decolonial e das teorias pós-coloniais, uma ausência flagrante de trabalhos que englobem a questão da negritude (Baldi, 2015, p. 49).

²⁹ Aqui, é importante destacarmos o protagonismo na construção da relação entre o pensamento decolonial e a obra de Lélia Gonzalez nos trabalhos de Claudia Pons Cardoso (2012; 2014) e Thula Pires (2016; 2017; 2018a; 2018b).

³⁰ Que consiste na unidade “métrica” de análise do pensamento decolonial que não toma por base em estados-nação ou continentes (Gomes, 2015, p. 14). Já que observa as sociedades não como estruturas autônomas, de evolução interna, pelo contrário, como eram e são, na verdade compostas por processos globais e moldam-se com relação a tais fluxos (Quijano; Wallerstein, 1992, p. 583).

Como Arturo Escobar (2003, p. 10) comenta, a epistemologia decolonial estaria em contraste com a hegemônica moderna (que toma a produção de conhecimento na perspectiva de um corpo branco, masculino, localizado na Europa cristã e nos Estados Unidos). No entanto, para nós, a crítica decolonial não é definida por ter sido feita por pessoas nascidas na América Latina, mas por tratar os pressupostos organizados pela rede modernidade/colonialidade desde e a partir da América Latina. Trabalhos que se constroem na ausência dos efeitos desproporcionais da colonialidade sobre povos amefricanos e ameríndios (e na consequente reificação da branquitude como racialidade não nomeada), ainda que feitos por pessoas nascidas na América Latina, estão muito mais afinados com a epistemologia hegemônica moderna que se critica.

Ao questionarmos essas questões sobre quais o(s) corpo(s)-político(s), estão produzindo conhecimento, pode parecer, inicialmente, que estaríamos fazendo uma defesa irrestrita de uma política identitária³¹. Porém o que estamos fazendo é exatamente o movimento inverso, o de marcar uma identidade na política³² e na produção epistêmica, já que entendemos que o padrão de poder é único, mas imbricados³³ por raça, gênero e classe.

³¹ Identidades entendidas por Ochy Curiel (2002) como algo complexo que compreende as dimensões psicosociais em uma relação individual e social. No ponto de vista individual é compreendida como um processo subjetivo em que a pessoa com suas experiências, representações e interações se compreende consigo e com outras pessoas. No plano coletivo, são referências que regem relações de grupos da sociedade. Já numa perspectiva sociológica, marca-se por fatos e conflitos sociais e é modificada com os processos históricos. Para Walter Dignolo (2008) a política identitária é essencialista e trata-se de um conceito essencialista porque possui por base o poder de classificar as outras identidades e neutralizar o próprio discurso (que se propõe universal).

³² Dignolo (2008) aponta que a identidade na política desnaturaliza as criações e classificações sociais da modernidade eurocentrada assim é a disputa dessas classificações impostas pelo eurocentrismo associadas em uma organização política para uma reestruturação do poder, como por exemplo, quando Fausto Reinaga coloca: Danem-se, eu não sou um índio, eu sou Aymara. Mas, você me fez índio e como índio eu lutarei pela libertação (Dignolo, 2008, p. 290).

³³ Para Ochy Curiel (2015; 2017), a imbricação de opressões abrange não apenas tratar categorias que somam experiências, ou uma interseção de categorias analíticas, mas de como essa colonialidade contemporânea se materializa nos privilégios de classe, raça, gênero e sexualidade e observar como tais questões se constituem na América Latina desde a colonização. Ochy Curiel observa não pela categoria da interseccionalidade, mas pela categoria da imbricação. Para a autora, ao pensar pela imbricação de opressões é possível articular lutas políticas e traçar uma ação política mais forte. Apontando para a necessidade de posicionar politicamente pela luta dos povos indígenas, do movimento negro, do movimento feminista, etc. em que seria um erro político posicionar a luta feminista apenas às feministas. Dessa forma o Estado moderno cria as diferenças para segmentar as lutas e que para a descolonização é necessário entender que não há luta para um setor ou outro. Aqueles de nós que querem transformação social, não a reforma, não é inclusão, mas acabar com as desigualdades (Barroso, 2017). No mesmo sentido: Espinosa Miñoso, 2013; Espinosa Miñoso, 2016. Em análise semelhante, Jurema Werneck (2005) aponta que: “devemos explicitar a impossibilidade prática da dissociação entre patriarcado, racismo, colonialismo e capitalismo, tudo parte do mesmo

Nesse sentido, é interessante observarmos as considerações feitas por Ochy Curiel (2009; 2016) sobre as políticas indidentitárias. A autora dominicana destaca sua importância no processo de questionamento da universalidade e na compreensão dos indivíduos através das experiências sociais, das formas de vida diferentes, permitindo um aumento da autoestima individual/coletiva e potencializando mobilizações políticas, a recuperação de ancestralidades, a descolonização de práticas religiosas e a crítica ao modelo estético ocidental. Porém, defende Ochy Curiel que as políticas de identidade atuam mais como estratégia política do que um fim em si mesmo já que análise de raça, classe, gênero e sexualidade não importa apenas para as políticas de reconhecimento, mas para o exame das relações e estruturas sociais que permeiam o sujeito. Descolonizar supõe registrar produções teóricas e práticas sabalternizadas, racializadas como inferiores. Assim, não se trata de pensar a identidade de maneira essencialista, mas como constituição de um sujeito político que pode propiciar a configuração de um compromisso político para a transformação social (Curiel, 2002).

Ao falarmos de epistemes e de geo(corpo)políticas do conhecimento³⁴ e adentrarmos nas estruturas da(s) colonialidade(s), é necessário considerar os sujeitos que a(s) compõe(m) e que são interpelados por ela. Dessa forma, ao lidarmos com estruturas que se imbricam e defendermos uma identidade na política, afirmamos que a materialidade se ancora e se ramifica nas subjetividades para aprofundar e naturalizar as diferenças.

As críticas às limitações de algumas propostas teóricas desenvolvidas pela rede Modernidade/colonialidade ocorrem, tanto pelas limitações – ou ausências – nas análises das questões de gênero³⁵ e sexualidades (Lugones, 2007; Curiel, 2007), ou seja, de uma análise andropocêntrica dos efeitos da colonialidade, que veremos

pacote de dominação do ocidente sobre as demais regiões do mundo, que não se estruturam em capítulos ou hierarquias, pelo contrário, atuam nas mulheres como um bloco monolítico, as vezes bem pesado”.

³⁴ A geo(corpo)política do conhecimento refere-se ao conceito em que adensa-se tanto as inscrições dos corpos concretos dos sujeitos nas relações de poder somadas as localizações geopolíticas deles nas relações de poder no sistema mundo (Grosfoguel, 2006).

³⁵ Sabemos que as críticas não são desenvolvidas somente por essas autoras. Há uma série de outras, dentre as quais: Yuderkis Espinosa Miñoso, Lozano Lerma, Elena Yehia, Breny Mendoza, Elina Vuola, Karina Ocho, etc., porém, citamos as duas porque o pensamento delas será utilizado com maior ênfase nesta tese

mais no decorrer deste capítulo, como por uma reprodução do racismo colonial dentro dessa corrente de pensamento que se propõe a criticar a colonialidade.

Para Claudia Zapata (2018, p. 63), as críticas centrais ocorrem em duas questões: (i) na ausência de reconhecimento dos campos políticos-teóricos desenvolvidos no continente que gera a omissão de tradições do pensamento preto, indígena e de mulheres; e, (ii) de que há discursos totalizantes para falar sobre os subalternos com maior visibilidade e legitimidade do que os próprios subalternos, ou seja, um colonialismo acadêmico.

Assim como Ochy Curiel (2007, p. 98), reconhecemos o feminismo negro e o chicano nos Estados Unidos enquanto propostas radicais (teóricas e práticas) contra os efeitos do colonialismo a partir de uma visão antirracista, antissexista e materialista. Insistimos ainda na necessidade de incluirmos o pensamento de Lélia Gonzalez com a categoria da amefricanidade, as contribuições de Jurema Werneck e Sueli Carneiro para a crítica ao pensamento eurocêntrico, bem como a necessária incorporação das contribuições das mulheres indígenas na luta por autodeterminação e questionamento do Estado segregacionista e do patriarcado no contexto indígena.

Para Silvia Rivera Cusicanqui (2006, pp. 7-11), a rede modernidade/colonialidade reproduz um colonialismo intelectual. Como a maioria de seus representantes estão localizados nos centros de produção do conhecimento nos Estados Unidos e distanciados dos contextos das lutas concretas do Sul, haveria uma apropriação das contribuições epistemológicas de povos ameríndios e amefricanos. De acordo com Cusicanqui, o conhecimento do “Sul” é capturado e exportado para o “Norte” como mecanismo de acesso a essas universidades, privilégios e salários sem os devidos créditos por quem os produziu. A visibilidade dos autores representantes da rede modernidade/colonialidade e a diferença na circulação das ideias e na distribuição de recursos retroalimentariam um ciclo neocolonial.

A autora critica também o vocabulário³⁶ utilizado pelos autores da rede. De acordo com Cusicanqui, a forma como articulam teorias só podem ser lidas ou entendidas por quem detém privilégios. Entendendo que a descolonização não vem somente do meio acadêmico, mas que precisa ser lastreada nas massas, afirma a autora: “não se pode ter um discurso de descolonização, uma teria de descolonização, sem uma prática descolonizadora” (Cusicanqui, 2006, p. 7).

Joaze Bernardino-Costa (2017, pp. 240-241; 2018a; 2018b) entende a perspectiva decolonial com maior amplitude, relacionando-a aos diversos mecanismos para modificar as relações centrais de poder oriundas da invenção das américas e subjugação dos povos a partir da perspectividade da branquitude eurocêntrica.

Nesse mesmo sentido, defendemos a necessidade de disputar esse campo a partir da influência do pensamento afrodiaspórico, com ênfase ao produzido no contexto brasileiro, como forma de complexificar as análises produzidas pela rede e fraturar as dinâmicas de colonialidade que ela, de alguma forma, representa. Ignorar a diáspora africana dentro do processo de colonialidade é uma forma de reprodução de colonialidade. Ao colocar isso, não estamos retirando a potência e a importância dos estudos sobre a modernidade/colonialidade/decolonialidade na América Latina, mas impulsionando a sua dimensão crítica.

Logo, vamos entender a resposta epistêmica subalterna do pensamento de fronteira focalizando tanto na experiência dos sujeitos quanto no território. Dentro desse espaço territorial é importante compreendermos tanto a localização geopolítica do sistema-mundo, como os marcadores raciais, de classe e gênero que incidem nesses corpos dentro do território vivido (Bernardino-costa; Grosfoguel, 2016, pp. 18-19).

Nem todo sujeito corporalmente localizado no “sul” ou “norte” deverá ter sua construção teórica (des)autorizada. Quando propomos uma decolonialidade ladino-amef리카na, projetamos um giro político-epistêmico-ontológico que toma

³⁶ Nas palavras da autora: “Os neologismos [...] proliferam e enredam suas línguas, patologizando os seus objetos de estudo - povos indígenas e afrodescendentes - com quem acreditam dialogar. Mas, além disso, eles criam um novo cânone acadêmico, usando um mundo de referências e contra-referências que estabelece hierarquias e adota novos gurus”(Cusicanqui, 2006, p. 8, tradução nossa).

por base o pensamento de Lélia Gonzalez³⁷, o conceito de amefricanidade e toda sua construção epistemológica, histórica, linguística e antropológica para pensar a América.

Ao redimensionarmos a lente do pensamento decolonial com a contribuição da produção amefricana, fazemos uma escolha epistemológico-política por reconhecer as expressões de resistência epistêmicas ante a experiência histórica comum do colonialismo, como sugere Walter Mignolo³⁸ (2003, p. 22). Nas próximas páginas vamos retomar algumas premissas trabalhadas neste tópico, para analisar como a formação ladino-amefricana a partir da colonização impacta na formação do modelo de modernidade/racionalidade e se perpetua até os dias atuais.

2.2

Formação da América-ladina, da racionalidade moderna e da colonialidade

Não se pode incorrer na perpetuação de mistificações, de estereótipos que remontam às origens da vida histórica de um povo que foi arrancado de seu habitat, escravizado e violentado na sua História Real.

Como seríamos nós, o indivíduo, o Homem Negro, se não tivesse havido no século XV a Revolução Comercial do Ocidente? Sei que faço uma pergunta que assustará os cientistas, aqueles que vêem na História simplesmente uma ciência, aqueles comprometidos com o pensamento dos séculos XIX e XX. A Ciência atualmente é considerada a “Mater Mundi” (Nascimento, 2007f, p.93).

Quando Beatriz Nascimento questiona quais seriam os rumos da história sem a “revolução comercial do ocidente”, está questionando exatamente os desdobramentos da modernidade, do eurocentrismo e de sua racionalidade sobre a

³⁷ Lélia Gonzalez foi intérprete do Brasil que constituiu como lente o caráter Amefricano da nossa sociedade (Barreto, 2018, pp. 14-16) que produziu seu pensamento nas décadas de 70 e 80 em um período de ditadura militar no Brasil e retomada dos movimentos sociais. Intelectual diaspórica, com um pensamento construído no chamado Atlântico Negro, com intelectuais, amigos e ativistas da América do Norte, Caribe e África Atlântica (Ratts; Rios, 2010, p. 128).

³⁸ Apesar de comumente não explorar esses aspectos em profundidade em suas obras, conforme será apontado ao longo da tese.

hierarquização racial e de gênero que se produziu na Ladino-América. Neste tópico, vamos nos deter sobre como o modelo de racionalidade surgiu em nosso continente e as relações simultâneas desse modelo com a colonialidade e a modernidade.

Para o reconhecimento do que chamamos América-Latina e neste trabalho passamos a nomear América-Ladina, é essencial delinear como a colonização (exploração e dominação) dos povos de *Abya Yala*³⁹ relaciona-se com o início da Modernidade⁴⁰. É necessário considerar as marcas do colonialismo e da colonialidade para observar o modelo de racionalidade europeia, e de como ele se transforma em hegemônico.

Para Enrique Dussel⁴¹ (1993; 2005) há a necessidade do entendimento mais amplo acerca da modernidade para (des) ocultar as outras faces da modernidade em que há o protagonismo de atores que não somente os reconhecidos pela história oficial. Assim, é importante observarmos que a modernidade aparece quando a Europa se afirma como ‘centro’ de uma História Mundial inventada por ela.

Em outras palavras, só existe a criação desse “centro” porque houve uma imposição dos diferentes enquanto periferia. Dessa forma, a Modernidade pode ser compreendida em fases. A primeira inicia-se no período da colonização/invasão com o “descobrimento”, ou melhor, com o (en)cobrimento do outro (Dussel, 2005, pp. 61-62; Dussel, 1993, p. 13). Para o autor, o protagonismo da Europa como centro do mundo se inicia em 1492 quando ao mesmo tempo em que se expulsa o

³⁹ Os kunas, muito antes da chegada dos europeus, chamavam este território de *Abya Yala*, que significa “terra madura, terra mãe grande, terra de sangue (Dussel, 1993, p. 93). No mesmo sentido, Mignolo “Así, mientras que la ‘latinidad’ fue el sesgo identitario de la burguesía y de la intelectualidad criollo-mestiza e inmigrante, ‘Abya Yala’, cuyo significado es ‘tierra en plena madurez’, es un término empleado por los indios Cuna de Panamá, para nombrar lo que en otro registro se denominó Indias Occidentales primero y América después. El líder indígena Takir Mamani sugirió que todos los movimientos indígenas lo utilicen tanto en sus documentos como en sus declaraciones orales” (Mignolo, 2001, p. 180)

⁴⁰ Entendida aqui por Enrique Dussel como a primeira modernidade, ou seja, a que não é reconhecida pelos hegemonicamente pela teoria, que coincide no ano de 1492 com a expulsão dos mouros e a chegada dos Europeus no continente Latino-americano.

⁴¹ Priorizamos, as análises desenvolvidas por Enrique Dussel, porque os pressupostos da modernidade/colonialidade desenvolvidos por ele são a base dos outros autores da rede são baseadas em sua análise. Assim como também optamos por Anibal Quijano porque é o autor quem desenvolve o termo colonialidade que é central para a rede.

domínio Árabe (mouro) da península Ibérica, se começa a anular a alteridade com a invasão na América Latina.

A construção da Europa como centro do sistema-mundo moderno/colonial também permite que a elaboração e hegemonia dos saberes sejam consideradas atributos de racionalidade exclusivos da Europa. Dussel (2005; 1993) chama de “falácia desenvolvimentista” eurocêntrica a ideia de que a Europa vai trazer evolução/desenvolvimento para os outros povos. Não raros são os exemplos de teorizações – sejam sobre a humanidade ou não dos indígenas, sejam sobre a inferioridade científica de outras raças ou sobre as construções da filosofia política tradicional que se cala sobre a ocorrência da escravidão⁴², abordagens que criam um estado de natureza (pré-europeu) ou que defendem que a aproximação do espírito ocorria com a destruição da cultura aborígine (Quijano, 1995, p. 11; 1999, p. 151; Dussel, 1993)⁴³ referindo-se ao México e ao Peru.

A dominação que a Europa exerce sobre outras culturas é uma ação pedagógica ou uma violência necessária (guerra justa) e é justificada por ser uma obra civilizadora ou modernizadora; também estão justificados eventuais sofrimentos que possam padecer os membros de outras culturas, já que são custos necessários do processo civilizador, e pagamento de uma “imaturidade culpável”. Como segundo corolário: O conquistador ou o europeu não só é inocente, mas meritório, quando exerce tal ação pedagógica ou violência necessária. Como terceiro corolário: As vítimas conquistadas são “culpadas” também de sua própria conquista, da violência que se exerce contra elas, de sua vitimação, já que podiam e deviam ter “saído” da barbárie voluntariamente sem obrigar ou exigir o uso da força por parte dos conquistadores ou vitimários; é por isso que os referidos povos subdesenvolvidos se tornam duplamente culpados e irracionais quando se rebelam contra essa ação emancipadora – conquistadora (Dussel, 1993, p. 78)

O surgimento da modernidade, da racionalidade e do eurocentrismo por vezes é entendido como fruto espontâneo do desenvolvimento social moderno (Lander, 2000, p. 15). Como se a modernidade hegemonicamente constituída e suas instituições (como por exemplo o estado-nação, o direito, etc) fossem a forma mais avançada, única e natural.

⁴² Para mais ver: Buck-Morss (2011).

⁴³ Algumas questões sobre discurso criações teóricas e escravidão/medo branco-masculino serão trabalhadas mais ao longo deste capítulo e do seguinte. Tais casos são usados como exemplos, não significa que houve um esgotamento da teoria de todos os autores e a, posterior, desconstrução. Como também não significa que houve um esgotamento de todas as compreensões. Há essas críticas apartir dos nossos marcos teóricos.

Dessa forma, a modernidade levaria a um processo civilizatório, baseado no controle, no progresso. Porém, a sua face oculta é a de que a dominação não pode ser obtida com sucesso apenas pelo recurso à força. O racismo (que se inicia com a criação de um elemento não-biológico como critério de inferiorização) e o eurocentrismo (que possui como base o modelo de racionalidade moderno) representam formas de dominação indissociáveis à consolidação da Europa como centro (Quijano, 1999; Quijano, 2010).

Assim, a racionalidade que se hegemoniza se constitui principalmente por sequências unilaterais e lineares históricas lidas como universalmente válidas⁴⁴ (Quijano, 2011, pp. 236-237; Dussel, 2005). Com a tradição da racionalidade⁴⁵, os centros de produção do conhecimento são também os centros de controle do capital ou de controle do fluxo do comércio. A partir do século XVII, Holanda (com Descartes e Espinosa) e Inglaterra (com Newton e Locke) exemplificam produções feitas para responder às “necessidades cognitivas do capitalismo” (Quijano, 2010, p. 85). Para Quijano (1995; 2010), a racionalidade surge para atender demandas de dominação do mercado global e dentro da própria Europa (centro do poder que se universalizava) é produto da imposição hegemônica do centro e do norte sobre o mediterrâneo.

Os padrões de racionalidade impostos pelo eurocentrismo ocidental, sob a ótica de Lélia Gonzalez (1988a), operam como padrão exclusivo para a produção do conhecimento, gerando a hierarquização de saberes decorrente da classificação racial da população. Segundo a autora, o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação (Gonzalez, 1988a).

Porém, como bem nos lembra Lélia Gonzalez (1988c; 1982c; 1988d), apesar de não reconhecerem nesses termos, a herança europeia tem como base as

⁴⁴ Anibal Quijano (2011, p. 231) analisa a probabilidade que esse centro do mercado e o protagonista da rota do atlântico é o mediterrâneo e após a derrota do islã há uma mudança do rota do atlântico e somente graças à América e que essa região, a europa ibérica, que estava sob a “era das trevas” assume o protagonismo. A tradição da linearidade histórica contrói a europa como homogênea em que inevitavelmente caminhou-se rumo ao progresso.

⁴⁵ Para Quijano (2010, p. 86) o pensamento eurocêntrico, se autodenominou como racional e impôs-se a todo o Globo como único modelo de racionalidade válida e como (porta-voz) da modernidade (Quijano, 2010, p. 86).

civilizações africanas. Assim, o processo de manifestação cultural brasileiro é construído oficialmente a partir de uma superioridade inata do europeu/branco, reconhecendo as construções desenvolvidas pelos amefricanos, na melhor das hipóteses, como manifestações “folclóricas”⁴⁶.

Lélia Gonzalez (1988b;1988c; 1988d;) também analisa o ano de 1492 como marcante para os povos amefricanos criticando como as narrativas sobre o “descobrimento” na América Latina geraram o racismo nos moldes atuais. “Eles saíam descobrindo tudo! Chegaram ao Brasil: descobriram o Brasil; Uma terra inabitada! Essa história de “descobrir”... a partir daí vai se constituindo... já começam a se achar superiores!”⁴⁷ (Gonzalez, 1988d). A crítica ao eurocentrismo (1988d;1988b) é exemplificada por Lélia Gonzalez quando faz referência a Nanny⁴⁸, uma grande líder quilombola jamaicana, retratada como feiticeira nos registros oficiais que negam (ou ocultam) histórias não-europeias e que demonizam religiões não cristãs. Nas palavras da autora: “de repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência européia, muito civilizado, etc e tal (Gonzalez, 1980, p. 209)”.

Para Lélia Gonzalez, o componente da “latinidade”⁴⁹ na América inexistente e decorre de uma construção falseada pelo racismo e pelo sexismo que subordinam e inferiorizam o conhecimento produzido em *Abya Yala* por ameríndios e

⁴⁶ Para Lélia Gonzalez (1982c) “como indígenas e negros tem sido explorados pelo europeu suas manifestações culturais tem sido tirada de cena, reclusas pela classe dominante europeia, que as classifica como folclore e as coloca em museus de curiosidade, de coisas exóticas. Nesse sentido, vale recordar aqui a declaração de uma bailarina cubana negra que sintetizou toda a questão numa seguinte frase: “nos somos folclore e eles são cultura” (1982c). Nessa perspectiva ela aponta sobre a visão fetichizada que é construída sobre a Europa, nas palavras da autora (Gonzalez 1988c): “a visão que a gente tem da África, de um modo geral, que a gente aprende na escola, nos filmes de Tarzan – aqueles negões vestidos de pele, chamando branco de buana, subserviente, etc. é a imagem europeia da África”.

⁴⁷ Em muitos casos, optamos pela citação direta de Lélia tanto pela dificuldade de encontrar algumas obras da autora, como para visualização da construção do pensamento em português e de como ele, de fato, se relaciona com a crítica da modernidade/colonialidade.

⁴⁸ Nanny é líder quilombola da Jamaica que Lélia Gonzalez aponta como a Zumbi, recolocando o protagonismo das mulheres negras e as conexões América. Em Nanny também é possível perceber a construção do gênero sendo feito de outra maneira na era pré-colonial, além da valorização da oralidade e da história. Assim, Lélia retira as histórias do silêncio e demonstra a influência africana nas constituições da sociedade atual.

⁴⁹ Segundo Luiza Bairos (2017), o termo latina foi criado por Napoleão, no início do século XIX, para resgatar as raízes comum da França, Portugal e Espanha – justificando as pretensões imperiais da Europa.

amefricanos. Por conta disso, propõe a troca do “T” pelo “D”- em que a América Latina vira Améfrica Ladina (1988d; 1988b) para incorporar os processos violentos de aculturação e assimilação, bem como a resistência a eles.

Assim, apesar da racionalidade moderna e do eurocentrismo funcionarem como dogmas, a centralidade da Europa só é possível de ser mantida pela conquista e pela exploração colonial. Só existe um centro de produção porque existe a imposição de não-centros, não-lugares e não-indivíduos⁵⁰, em conjunto com a apropriação de conhecimentos anteriores que são capturados e divulgados como criação originária da racionalidade moderna europeia. Dussel (2005) explica que o europeu define o outro como a si mesmo, Lélia⁵¹ Gonzalez (1988a;1988b;1988c) demonstra a identificação do colonizado com a atribuição de saberes que seriam “natos” do colonizador, operacionalizando um tipo de neocolonialismo⁵².

Para compreender o momento de formação do racismo do capitalismo e da hegemonia da branquitude, a autora (Gonzalez,1988a;1988b; 1988c) propõe anteceder o ano 1492, observando como a disputa de *Al Andalus*⁵³ explica a colonização. Desde esse momento, espanhóis e portugueses adquiriram experiência em como articular relações raciais e processos de dominação, demonstrando a influência africana⁵⁴ não só na Europa Ibérica - que era árabe, mas a etnia era Moura – como nos clássicos da filosofia eurocêntrica.

⁵⁰A totalidade ontológica produz a lógica desde o mesmo e isto posto, exerga o outro a partir do próprio horizonte, e não em sua alteridade (Dussel, 2005). O outro como outro é nada (o índio, o negro, a mulher - em suma, os subalternos são nada enquanto postos como ele mesmo).

⁵¹ Lélia toma por base o conceito de obvio saber criado por Lacan (1988a) que analisa os processos psicológicos que a na qual atribui-se a certas figuras um ideal de conhecimento que não necessariamente são existentes. Por exemplo, a criança faz isso com a mãe, o pai, o professor.

⁵² A autora utiliza o termo neocolonialismo, mas em termos de conteúdo – o substrato epistemológico do termo se assemelha a esses conceitos. Como já demarcamos, nossa análise trata-se mais de uma disputa político-epistêmica-ontológica do que sobre termos.

⁵³ Para Lélia Gonzalez (1988c), as tropas mouras entram na península ibérica em 711 “não só eram majoritariamente negras (6700 negros para 300 árabes) como possuíam um negro general”.

⁵⁴ Para Lélia Gonzalez (1988c), o período áureo em termos “civilizacionais” da vida espanhola e da península ibérica foi produzida pelos mouros, apesar de apagadas pelo discurso oficial porque “muitas histórias são inventadas para inglês vê”, pois, “Essa história é toda moura. São eles que introduzem. Numa época em que Paris, Londres eram cidades pequenas. Tinham escolas públicas para crianças! Era uma cidade totalmente iluminada durante a noite. As universidades europeias que sofreram a influência moura foram aquelas que efetivamente entraram na Idade Moderna transando a questão da ciência (Gonzalez, 1988c).

O movimento de introduzir a história da Améfrica, a partir das negações produzidas pelos processos de colonização e encobrimento⁵⁵, também é realizado por Beatriz Nascimento (2007e). A autora se dedica a explorar como foi exportada a visão ocidental sobre a África, representada como um continente isolado e bizarro, cuja História foi despertada com a chegada dos Europeus, a negação das outredades, bem como se dá a importação de conceitos para estudar a realidade brasileira⁵⁶. Nas palavras de Beatriz Nascimento (2007e, p. 117): “a história deste só o é se tiver sido marcada por acontecimentos significantes da História da civilização ocidental”.

Lélia Gonzalez (1988a; 1988b; 1988c; 1988d) desenvolveu a categoria da amefricanidade para analisar a formação das sociedades Ladino-amefricanas, buscando recuperar os processos de resistências das populações ameríndias e amefricanas em relação ao eurocentrismo, à colonialidade do poder, do saber e à negação de humanidades dos não-brancos, não-europeus – tanto do período pré-intrusão, como de todos os demais, inclusive nos posteriores ao colonialismo.

Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciadas em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon (Gonzalez, 1988a, p. 76).

A potência metodológica da amefricanidade⁵⁷ também se centra em resgatar uma unidade específica, em que várias histórias e discursos são forjados. Ao mesmo tempo em que reafirma as raízes africanas, foca nas experiências fora da África, atravessadas por um passado comum de colonialismo, de exploração, de redução de humanidades, de negação de saberes, etc. E como todas essas experiências comuns produzem uma série de violências, mas, de outro lado, possibilitam a

⁵⁵ Estamos nos referindo a Dussel (1993) quando análise que nos processos de colonização não houve o descobrimento da América e sim o encobrimento relacionando a esse termo os processos de negação de alteridade em que o Europeu define os colonizados sob o seu espelho.

⁵⁶ Nesse sentido, Beatriz Nascimento (2007d, p.98): “No estudo da formação histórico-social do Brasil proliferam trabalhos relacionados com os aspectos econômicos e políticos, enquanto as “teorias” que tentam explicar os aspectos ideológicos desta sociedade limitam-se a adaptar conceitos importados de uma ciência social européia ou norte-americana, restringindo sua discussão a fechados círculos intelectuais ou mesas-de-bar em fim de noite”.

⁵⁷ Para Joaze Bernardino Costa (2018), apesar do elemento da racialização ser estruturante do pensamento decolonial em que as inferiorizações sob o signo da raça vão constituir a matriz de poder do sistema-mundo moderno/colonial os diálogos e teorizações centram mais na experiência e produções dos povos ameríndios do que dos povos amefricano – Dentro do M/C é possível identificar referências a autores negros e os processos de resistência, porém menos influentes do que as leituras e conexões com os povos originários.

produção de uma resistência comum afrodiáspórica. Ao colocar comum, não está se falando em experiências idênticas. E, apesar da autora assumir como uma de suas referências a afrocentricidade, ela resgata também a histórias dos povos ameríndios que também foram fruto da colonização.

Como bem observa Clóvis Moura, a escravidão colonial surge com o indígena, mas sedimenta não somente a economia da colônia, mas todo o fluxo global, afirmando que “o escravo⁵⁸ era o esqueleto que sustentava os músculos e a carne da sociedade escravista, porque era o produtor da riqueza geral, através do seu trabalho” (Moura, 1988b, p. 23). Ao invertemos e colocarmos como elemento ativo da sociedade o(a) negro(a) e o(a) indígena, como sugere Clóvis Moura, pretendemos reposicionar a lógica em que se atribui passividade/docilidade/alienação⁵⁹ aos sujeitos(as) não-Europeus. No mesmo sentido, Beatriz Nascimento (2007d, p. 99) afirma que:

O escravo negro, assim como o negro atual, não só participou da formação social do Brasil com seu trabalho, com seu sofrimento, participou também da mesa, da cama, do pensamento e das lutas políticas do colonizador e de seus descendentes (Nascimento, 2007d, p. 99).

Dessa forma, é importante reconhecermos a centralidade da criação da Améfrica Ladina na formação da modernidade/racionalidade em que somente por conta da presença e da exploração das colônias é que a Europa consegue se colocar como centro do mundo e ser, portanto, a representante exclusiva da modernidade – logo, da história, dos conhecimentos e da racionalidade.

Assumindo a influência de teóricos anticoloniais, englobando os decoloniais e os amefricanos, destacamos as categorias consideradas centrais para o para o desenvolvimento desse trabalho: (i) a questão do “encobrimento” da Améfrica como marco centralizador da modernidade/colonialidade e em conjunto com isso a formação das epistemes dentro de um modelo racional moderno que são narrados como universais, mas que servem-se ao propósito da dominação (ii) A ficção histórica da centralidade europeia e da construção social e teórica da inferioridade

⁵⁸ Aqui e ao longo do trabalho utilizamos “escravos” sempre que se tratar de uma citação direta do autor. Apesar de reivindicarmos o termo “escravizados” já que não se trata de uma condição natural.

⁵⁹ Nesse sentido, nos baseamos na mesma lógica de Clóvis Moura (1988a, p. 14): “Nosso trabalho não tem em mira estudar as lutas dos escravos do ponto de vista de simpatia ou piedade para com os oprimidos, vistos através de uma ótica paternalista ou filantrópica”.

(biológica, histórica, epistemológica) dos outros povos, inicialmente, não-europeus e, posteriormente, não-brancos; (iii) A captura por parte dos saberes produzidos pelos ameríndios e amefricanos apagando-os e/ou classificando-os como inferiores; (iv) A necessidade da centralização, inclusive ontológica, da história, dos processos de resistência e da racionalidade das populações tratadas como “outras”. .

Um dos desdobramentos dessa análise repousa em entender a América Latina⁶⁰ como a base da acumulação originária do capital (Segato, 2015b, p. 44; Quijano 1988, p. 11). Somando a dominação da racionalidade com a formação do modelo capitalista em nível global, defendemos que a formação dos Estados no nosso continente - em sua primeira modernidade- se dá através da gramática do racismo e do etnocídio (Quijano, 1995, p. 4).

A ênfase na materialidade das relações sociais na colônia que se estrutura a partir de categorias sociais sob o signo da raça, aliando o controle da mão de obra gratuita (escravismo) e o acesso total aos produtos da mão de obra explorada, inclui necessariamente a dimensão intersubjetiva mobilizada para a manutenção desse padrão de poder. Assim, o controle do mercado mundial somado a imposição do domínio colonial e a classificação racial e de gênero da população do planeta gerou um processo de invenção (ocultação) histórica, baseada no modelo de racionalidade eurocêntrico, que se ocupou de justificar a inferiorização das identidades⁶¹ dos considerados outros pelos Europeus. Ficando os não-brancos sem controle do acesso aos recursos produtivos e sem participação no Estado. Por conta disso, no próximo tópico, vamos observar mais alguns detalhes estruturantes na matriz de poder colonial que se configura na categoria de colonialidade do poder.

⁶⁰ A América não se incorpora à economia capitalista mundial, é exatamente o inverso: a economia mundial que não existiria sem a América que permite a experimentação dos mais variados métodos de controle de trabalho⁶⁰ (Quijano; Warlestein, p. 583).

⁶¹ Identidades no sentido de criação social de categorias para classificações sociais. Não estamos nos referindo se a associações essencialistas, mas a produção dessas categorias para dominação.

2.3

Modernidade/colonialidade, capitalismo e racismo: colonialidade do poder

No momento histórico do encobrimento das Américas se inicia o mercado mundial, o capitalismo, a modernidade e a classificação racial e gênero como mecanismo de controle de corpos, formas de vida e da natureza (Quijano; Wallerstein, 1992a, p. 589; Segato, 2015b, p. 44).

De forma semelhante a Quijano, Clóvis Moura (1994) aponta como a racialização foi usada como um elemento de justificação da dominação/sujeição política e ideológica. Nesse sentido:

O racismo é um multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras e serve-lhe como arma de combate e de justificativa para os crimes cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural de “raças eleitas”. Há também o racismo interno em várias nações, especialmente nas que fizeram parte do sistema colonial, através do qual suas classes dominantes mantêm o sistema de exploração das camadas trabalhadoras negras e mestiças (Moura, 1994).

Refletir sobre essas questões é essencial não somente para entendermos como elas foram centrais na exploração produzida pelo colonialismo, mas também para a formação do capitalismo. As relações de poder e os mecanismos elaborados pelo padrão de poder legitimam e naturalizam os “criados” e “educados” na matriz de poder, ou seja, viver sob o signo do eurocentrismo e da colonialidade são experiências estruturais e não apenas pessoais. Nesse mesmo sentido, Beatriz Nascimento, referindo-se ao racismo, aponta que:

Não está dissociado do nível econômico, ou do jurídico-político; não está nem antes nem depois destes dois, também não está em cima ou embaixo. A ideologia em suas formas faz parte integrante e está acumulada numa determinada sociedade, juntamente com os outros dois níveis estruturais (Nascimento, 2007b, p. 100).

Para Anibal Quijano (1995, pp. 3- 6; 1997, p. 228) a formação do capitalismo⁶² mundial no período colonial articula dois padrões de poder que até

⁶² As formas articuladas para o capital e mercado mundial que criam o sistema capitalista. O autor diferencia o capital/comércio (que já existia), mas de maneira articulada com a exploração do trabalho e o controle do mercado mundial gera o capitalismo – controle do trabalho e seus produtos sob domínio do capital - como sistema de relação de produção (Quijano, 2011, p. 238). A forma do controle eurocentrado reside na exploração do trabalho. (inferioridade das raças -> não seriam

então não existiam. Essas duas novidades históricas – ou a articulação delas para preservação do poder – são: diversas formas de exploração do trabalho e a imposição de novas identidades históricas, ou seja, brancos, índios, negros, mestiços. Assim, o racismo surge na Améfrica (com a colonização) e a partir da combinação do racismo com etnicismo, se convertendo no elemento central de poder de todo o mundo. Com o desenvolvimento do capitalismo ao redor do globo enraíza-se profundamente a distinção supostamente biológica e a categoria resultante da classificação social, em que há uma superioridade⁶³ inerente ao europeu branco. Toda a ideia de estruturação desse poder, se dá a partir do elemento racial e da divisão do trabalho a partir desses critérios, reafirmando a ideia de que os não-europeus tem um tipo biológico diferente e inferior dos europeus (Quijano 1995, p. 5).

A racialização de atributos físicos dos indivíduos, além de construída como se fosse natural (biológica) é manipulada também para operar como inferioridade cultural já que os povos supostamente evoluídos produzem culturas evoluídas (Quijano, 1995, p. 5; Quijano, 1999).

Uma das questões primordiais para análise da categoria da colonialidade do poder⁶⁴ é a classificação da população mundial baseada sob marcadores de “raça” que possuem origem colonial, mas que perduram até os dias atuais.

Clóvis Moura (1994; 1983) no mesmo sentido de Quijano aponta como o elemento raça somado às adjetificações negativas servem de justificador para a expansão imperialista em nível global. A invasão e o domínio das áreas consideradas “bárbaras”, “inferiores”, “selvagens” seria justificada pelo suposto benefício que nações “civilizadas” trariam com a ocupação de seus territórios e a destruição de suas populações. O racismo como um dos galhos ideológicos do

pagos pelo trabalho – menor salário a raças inferiores aos brancos pelo mesmo trabalho) – classificação social racista da população (Segato, 2005, p. 47; Quijano, 2000, p. 208)

⁶³ Não se trata de aspectos morais, mas de uma superioridade que se materializa em vários aspectos.

⁶⁴ A partir dessa análise da colonialidade do poder encontra-se central a manobra histórica de racializar a diferença, no sentido de biologizar – papel da raça para extração da riqueza e para, captura hierárquica das relações humanas e saberes (Segato, 2015b, p. 53), que se pode compreender como alguns países viraram centro do poder imperial no sistema mundo moderno/colonial. Para Quijano (2005, p. 11) somente a partir de todos esses mecanismos de dominação é que se pode entender como uma parte do globo, se beneficia com o comércio “obtido com os minerais vegetais preciosos produzidos na América com o trabalho não pago de índios servos e negros escravos” (Quijano, 2005, p. 11).

capitalismo atua também como fundamento para o imperialismo em nível global e internamente na produção de hierarquizações de humanidade nos países.

A colonialidade do poder foi determinante para o processo de dominação europeia do poder capitalista mundial. O Capital é centrado na Europa, nesse sentido, a relação capital/trabalho assalariado é exclusivo na Europa até o século XIX, nos demais trata-se de uma relação de trabalho/exploração (“escavidão, servidão, troca”) (Quijano 2000, pp. 48-49; Quijano, 2011, p. 237). O trabalho remunerado para raças classificadas, por eles mesmos, como superiores e a exploração da mão de obra não-assalariada para os dominados, associam-se com as novas estruturas da divisão do trabalho, havendo uma distribuição racista do trabalho em toda a colonização e através da colonialidade. O trabalho “pago” funcionou como um privilégio da branquitude, e mantém-se na atualidade⁶⁵ com as diferenças salariais produzidas nas imbricações de raça, gênero e classe, bem como para designar quem está apto para produzir ciência. Lélia Gonzalez aponta que (1982c) “na nossa sociedade, temos os explorados que sustentam uma classe dominante”.

A modernidade/colonialidade atua nas dimensões subjetivas e materiais, gerando um novo padrão de poder mundial em que as relações de poder e a hegemonia da Europa, na relação produção/exploração, somadas ao controle da construção epistemológica são determinantes para o desenvolvimento do capitalismo (Quijano, 2011, pp. 235-236). As alterações geradas pelo eurocentrismo, capitalismo e colonialidade do poder interferem não apenas dentro da “colônia”, mas em todo sistema-mundo que (re)organiza os valores e orienta perspeções de tempo, espaço e história. A partir do momento em que a Europa se configura como centro do Mundo, cresce a necessidade da elaboração de uma epistemologia que justifique as criações e categorizações que sustentam esse modelo na superioridade racial. Assim, para justificar as barbáries cometidas e justificar uma escala evolutiva de valores entre indivíduos há necessidade da

⁶⁵ Lélia (1981b) observa essa divisão racial do trabalho que ocorre inclusive dentro dos trabalhos considerados como “elitizados”? “Importante”: “toda tarefa que signifique lidar com o público “seleto” exclui a trabalhadora negra, a começar pelas atividades de babá, cozeira, na área de serviço doméstico, é ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira, não há problema se a trabalhadora for negra” (1981b). Encontra-se no trabalho doméstico, mas em todas as relações sociais em que há um público “exigente”, ou seja, racista. Por trás da boa aparência, está o “não seja negra”.

construção de uma racionalidade associada tanto com a importância do colonizador (único capaz de levar o desenvolvimento), quanto com a desumanização do colonizado.

A categoria da colonialidade do poder e do padrão de poder moderno colonial nos possibilita identificarmos o papel exercido pelo controle do trabalho, das subjetividades⁶⁶, do legado cultural, do conhecimento e produção do conhecimento. Sobre essas implicações Quijano destaca (2011, p. 228; 1997, pp. 230-231): (i) a expropriação do conhecimento dos colonizados em benefício do desenvolvimento do capitalismo e do centro europeu, (ii) as formas de conhecimento e de produção dele; (iii) imposição da cultura do colonizador como mecanismo de reprodução da dominação.

Para Clóvis Moura, o colonialismo é:

Mutilador e estrangulador porque impôs a violência, direta ou indireta, os seus padrões culturais e valores sociais usando para isto desde a morte, a tortura, até a catequese refinada chamada de evangelização para dominar os povos escravizados” (Moura, 1994b, p. 175).

A sociedade do capital determina também o centro da elaboração intelectual e as suas periferias. A violência da colonialidade do poder gera concomitantemente a colonização do imaginário, a partir da distribuição desigual do poder de definir a si e ao outro como outro. Os paradigmas do conhecimento foram elaborados pela centralidade Europeia (Quijano, 1995, p.11; Quijano, 2000, p. 48) e pela distribuição colonial das relações de poder.

Capitalismo, escravidão e revolução permeiam a obra de Clóvis Moura. O elemento escravidão está para a formação do estado brasileiro, assim como o tráfico de escravos está para o processo de acumulação do capital. O Colonialismo e a escravidão⁶⁷ são compreendidos de maneira complexa na formação do capitalismo

⁶⁶ A que a formação do capitalismo se dá com um duplo movimento de colonização em que a Europa derrota as demais culturas, epistemologias em favor de si mesmo e se incubem da formação do Estado-nação e o resto do mundo possui toda a sociedade e cultura para ser em favor do ganhador (Quijano, 1995, p.12). A centralidade dela vai ser formada por descendentes de Europeus ou sob os signos dos que o mais se aproximar dessa ascendência europeia (leia-se masculina e branca).

⁶⁷ Nas palavras de Moura (1988a, p. 29) : “O apelo à escravidão africana — que já se realizara com êxito na Europa desde tempos imemoriais — será uma solução lógica a que recorrerá o colono a fim de conseguir estabelecer nos trópicos uma sociedade para a qual o material humano autóctone era de pouca rentabilidade (embora mais barato) e o braço europeu que para aqui vinha não podia ser arrolado no *status* de trabalhador que interessava ao colono: o de escravo”.

brasileiro. O autor define o modelo de escravidão brasileiro em dois períodos: o pleno (até 1850) e o tardio (até 1888); e analisa que a passagem para o capitalismo ocorreu com a manutenção da estrutura do sistema escravista, ou seja, na divisão racial e hierarquizada do trabalho (Moura, 1983; Moura, 1988a Moura, 1994b)⁶⁸.

Clóvis Moura (1988a, p. 28) aponta que a escravidão e o tráfico de escravos (como atividade mercantil) foram essenciais não apenas para o controle do capital pelos colonizadores europeus, converteram-se em política de estado com “o emprego de grandes somas de dinheiro na aquisição de veleiros, equipagens, portos e contratação de material humano para o comércio de carne humana”. Diante disso, aliada às medidas de implementação do comércio de carne humana africana no Brasil, se constrói um discurso⁶⁹ “docilizador” sobre os ameríndios.

A colonização do imaginário justificava a colonialidade do poder (Moura, 1999a) e “defendia e/ou justificava os privilégios da classe senhorial, afirmava que o escravismo era um modo de produção eterno, imutável e de acordo com as leis divinas”.

⁶⁸ É importante colocarmos que a opção de utilizar a obra de Clovis Moura por retratar mais densamente o capitalismo brasileiro. Mas há outros/as autores/as amefricanos/as revelam e analisam a relação capitalismo/colonialismo/escravidão, tais como: Angela Davis, CLR. James, Eric Williams entre outros e outras. Gonzalez (1981) também faz uma análise do capitalismo brasileiro sob as lentes raciais em que para possui características como a permanência de formação produtiva anterior à própria formação do capitalismo; a dependência econômica neocolonial (exportação de matéria prima para as metrópoles); grande massa marginalizada (exercito industrial de reserva) em que a população negra sai do centro de produção econômica para a sua periferia. Raquel Barreto (2018, p. 17), ao interpretar a obra de Gonzalez, afirma que o desenvolvimento desigual e combinado era um debate da teoria da dependência que articulava as particularidades do capitalismo na América Latina, o debate de desenvolvimento combinado se origina na teoria marxista de Lenin e Trotsky – mostrando como alguns países, que a expansão do capitalismo se deu de forma tardia há a concentração em seu interior de diversas fases de força produtiva, a primeira a mostrar que no caráter do desenvolvimento desigual – na pior das localizações – estava a população negra no exercito industrial de reserva combinado havia a população negra.

⁶⁹ Nas palavras do Autor (Moura, 1988a): “Aqui fincou pé o comércio negreiro amparado por toda uma literatura protetora dos índios; por toda uma campanha *humanitarista* de defesa das populações indígenas. Essa campanha surgia exatamente como corolário ideológico dessa mudança de situação que já era previsível não em decorrência das apóstrofes do Padre Bartholomeu de Lãs Casas, mas porque a organização superior dos traficantes não podia permitir que se vendesse mercadoria muito mais barata — o índio — nas áreas sob seu domínio. As grandes empresas de navegação que posteriormente se sucederam ou tiveram vida simultânea ao tráfico no seu esplendor, que vai do século XVII aos primeiros quarenta anos do XIX, têm como elemento de colaboração o traficante. O capital comercial invertido nessas empresas, as vastas áreas sob seu domínio, os grandes interesses nelas comprometidos e, sobretudo, a sua organização internacional” (Moura, 1988a, p. 28).

Nesse padrão de poder global há a existência de diversas estruturas e formas de controle das relações sociais de maneira articulada e cada um desses alicerces possuem uma instituição para realizar o domínio, por exemplo: trabalho e recurso (empresa capitalista), sexo⁷⁰ (família burguesa), autoridade (estado-nação), intersubjetividade (eurocentrismo). Tais dimensões atuam de maneira conjunta (numa relação de interdependência) e o poder configura-se como um sistema que rege a totalidade da população do planeta (Quijano, 2000, p. 54; Quijano, 2011, p. 232).

Logo, a categoria da colonialidade do poder, ou seja, a racialização como fundamento básico para classificação e dominação social, origina um padrão de poder em que é necessário:

1) a colonialidade do poder, ou seja, é a idéia de "raça" como fundamento do padrão universal de classificação social e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o estado como forma universal de controle da autoridade coletiva e do Estado-nação moderno como sua variante hegemônica; 4) Eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade / intersubjetividade, particularmente no modo de produzir conhecimento (Quijano, 2000, p.11, tradução nossa).

A categoria da heterogeneidade do capitalismo desenvolvida por Quijano é um ponto importante para observamos a capacidade de um grupo se articular para dominar outro. Para Quijano (2010, p. 92) somente a força e a coerção não seriam capazes de provocar uma ordem estrutural duradoura para a sociedade: “as ações – ou omissões- humanas não podem separar-se do que está previamente feito e existe [...] as opções, queridas ou não, conscientes ou não, para todos ou para alguns, não podem ser decididas, nem atuadas num vacuum histórico”. O discurso, a reflexão individual remete a uma estrutura de intersubjetividade que está constituída nela e ante a ela. O conhecimento, nessa perspectiva é uma relação intersubjetiva a propósito de algo, não algo apartado dessas relações (Quijano, 1992b, p. 14; Quijano 2010).

A imposição de um padrão de poder se desenvolve com : (i) a existência e reprodução dessas categorizações sociais, (ii) a identificação da desigualdade a partir dessas identidades e hierarquização em diversas dimensões de poder como econômicas, social, cultural, intersubjetiva e política, (iii) a criação de instituições

⁷⁰ Às vezes o autor usa sexo, outras vezes usa gênero.

de dominação (subjettivas e políticas) desenhadas e destinadas para a manutenção dessa estratificação social, (iv) a desqualificação de toda a produção de conhecimento dos povos considerados como “outros” (linguagem, escrita, idioma), (v) com a inviabilização do exercício de relações com o sagrado não cristãs (Quijano, 1997, p. 230-231).

Dentro as análises de Quijano sobre o entrelaçamento entre capitalismo e racismo, a categoria gênero acaba não tendo um papel central⁷¹. Se o destaque de como o capitalismo é racializado para a formação e locais de trabalho, o elemento gênero apesar de possuir outras análises não possui centralidade.

Clovis Moura trabalha em alguns textos⁷² com a intersecção entre raça, classe e gênero:

Enquanto a mulher branca era resguardada de qualquer contato com o homem negro, considerado simplesmente besta de tração, equiparado aos animais. Este tipo de relacionamento sexual unilateral, no entanto, é considerado, por muitos sociólogos, como o início da nossa chamada "democracia racial", isto é, uma miscigenação unilateral, sádica, patológica, baseada em um pólo passivo e violentado (a escrava negra) que gerava mais escravos para o senhor e, de outro, a sacralização da mulher branca a qual deveria conservar-se intocável e intocada pelo homem negro, pelo escravo, em última análise. Essa miscigenação não democratizou a sociedade brasileira, mas, pelo contrário, criou níveis de discriminação racial e social até hoje atuantes dinamicamente (1988a, p.3).

Maria Lugones (2008), ao analisar Quijano observa que o autor utiliza uma interseccionalidade (raça e gênero) em termos amplos já que essas duas questões possuem significado nesse padrão de poder capitalista, porém para a autora fica limitado (dentro da perspectiva do sistema moderno/colonial de gênero). Para ela, Quijano se baseia nas lutas por controle do acesso sexual, seus recursos e produtos, ou seja, autor supõe que gênero preexistiria à colonização e centra-se mais no

⁷¹ Para Quijano (1999, pp. 145-146), o sexo⁷¹ “tradicional” é um comportamento analisado a partir de diferenças biológicas para a reprodução da espécie. Logo, para o autor a criação da “raça” e do “sexo” possui mecanismos diferentes, pois, haveria um conteúdo biológico nesta e não naquela. Para o autor (2010, pp. 113-114), no capitalismo mundial existem três classificações dos indivíduos articuladas pela colonialidade do poder: trabalho, raça e gênero⁷¹. Que marcam-se pelo controle da reprodução de recursos (relacionados com o controle da força de trabalho, recursos e produtos do trabalho e possui como instituição garantidora a propriedade) e o controle da reprodução biológica (controle do sexo “prazer e “decência” e seus produtos em função da propriedade, o elemento raça incorpora-se para o controle dos dois elementos, e o controle da autoridade ocorre para garantir as relações de poder. Em que a colonialidade do poder é as articula. Ou seja, raça, classe (trabalho) e gênero são papéis centrais na exploração (Quijano, 2010, p. 116).

⁷² Porém, isso não é elemento central na sua obra

âmbito das relações privadas. Para Claudia Pons Cardoso (2012, p. 97) também é difícil ver uma ruptura de Quijano com uma concepção binarista (sexo/gênero), apesar de falar em gênero como construto social.

Por conta disso, no próximo tópico, vamos analisar a categoria da colonialidade do poder a partir da colonialidade do gênero, que entende que tanto a racialização como a genderização são fundamentais para o estabelecimento da matriz de poder moderna/colonial e de como esse estabelecimento gera violências que são reproduzidas nos dias atuais e que podem se materializar em violências físicas como nos diversos locais sociais a que são destinados/as.

2.4

Raça, Classe e gênero: Colonialidade do gênero e masculinidades

Como sabemos, nas sociedades africanas, em sua maioria, desde a antiguidade até a chegada dos islames e dos europeus judaico-cristãos, o lugar da mulher não era de subordinação, ou da discriminação.

Do Egito antigo aos reinos dos ashanti ou dos yorubá, as mulheres desempenharam papéis sociais tão importantes quanto os homens (Gonzalez, 1981b).

Lélia Gonzalez (1981b; 1982c), ao pensar o racismo e sexismo na sociedade brasileira coloca como eram as relações de gênero em algumas sociedades africanas: demonstrando o papel desempenhado por mulheres em alguns dos reinos e impérios africanos, cujas tradições foram trazidas para o Brasil através de corpos escravizados, oferecendo formas alternativas de pensarmos participação política de mulheres e a própria ideia de maternidade.

Apesar de não usar a categoria gênero, mas sexismo⁷³ é importante observamos como isso se constrói em seu trabalho. As diferenças biológicas (reais

⁷³ Claudia Pons Cardoso (2012, pp.121-123) recorre à Simone de Beauvoir (“madame Beauvoir”) para explicar as considerações de Lélia, não por entender que se trata de uma das maiores referências teóricas da autora. Mas, para relatar e compreender quais os referenciais dela sobre ser “mulher”, principalmente, mulher preta. Cláudia observa que Beauvoir, nos anos de 1950, questiona o determinismo biológico, a feminilidade inata da mulher – negando a suposta inferioridade com base em critérios biológicos, naturais ou psicológicos. A autora apesar de

ou imaginárias) estão presentes, mas somam-se e constroem-se com as experiências sociais e culturais (Pons Cardoso, 2012, p. 120; Bairros, 2017).

Lélia Gonzalez (1988b; 1988a) reflete sobre a dimensão do sistema colonial que aprofunda as diferenças de gênero e as hierarquias raciais. Os processos de classificação dos corpos, se de um lado os desumaniza, para superexploração da força de trabalho, de outro, os supersexualiza, para satisfação de desejos dos senhores brancos através de violações sexuais. A desumanização, animalização e hipersexualização⁷⁴ dos corpos não brancos produzidas pelo colonialismo e pela escravidão passa a reger as violências de gênero sobre mulheres e homens (com as construções de masculinidade a esses padrões correspondentes). Para Claudia Pons Cardoso (2012, p. 124), Lélia Gonzalez antecipa o debate sobre a suposta universalidade da categoria mulher e o impacto dessa leitura para pensar as relações de gênero.

Na crítica ao colonialismo, Lélia Gonzalez reposiciona o protagonismo amefricano no Brasil epistemicamente, politicamente, socialmente, culturalmente e ontologicamente. Tanto pela reconstrução das histórias negadas, quanto ao demonstrar os locais sociais e a divisão racial e sexual do trabalho, com base na herança comum da escravidão. Ou seja, posiciona a colonialidade fundamentada na dimensão de um capitalismo racializado e genderizado, indissociado da experiência da escravidão.

Se estamos comprometidas com um projeto de transformação social, não podemos ser coniventes com posturas ideológicas de exclusão, que só privilegiam um aspecto da realidade vivida por nós. Ao reivindicar nossa diferença enquanto mulheres negras, enquanto amefricanas, sabemos bem o quanto trazemos de nós as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual. Por isso mesmo, trazemos conosco a marca da libertação de todas e de todos. Portanto, nosso lema de ser: organização já (Gonzalez, 1988a)

Explora também os efeitos da cristianização da sociedade, que separa o corpo da alma e que demoniza tudo o que é relacionado ao corpo, sobre as relações

considerar a mulher enquanto “sujeita” universal, ou seja, sob o seu referencial de europeia, burguesa e branca – que Lélia rejeita, inclusive – também é uma das precursoras do debate das construções sociais sobre o feminino e o masculino.

⁷⁴ Nas palavras da autora: “Burros de carga do sexo (de que as mulatas brasileiras são um modelo) expressão das relações patriarcais racistas. Desse modo, se constata como a super exploração sócio-econômica se faz aliada à super exploração sexual das mulheres amefricanas (Gonzalez, 1988a)”.

de gênero e expressões de sexualidades. Suas contribuições nos auxiliam na interpretação de como as estruturas de poder (baseadas em raça e gênero e classe) são determinantes nas localizações sociais dos amefricanos.

Dentro dos estudos decoloniais quem desenvolve a categoria colonialidade do gênero é Maria Lugones⁷⁵ (2007; 2008; 2012), expondo como os sistemas: gênero e raça são ficções que ocorrem a partir da colonialidade, ou seja, “a raça não é nem mais mítica, nem mais fictícia que o gênero, ambos são ficções poderosas” (Lugones, 2008, p. 74, tradução nossa). Lugones enuncia que o elemento gênero e consequentemente, a produção de masculinidades, dentro da produção da colonialidade vem sendo negligenciados ou utilizados em segundo plano, pelo grupo modernidade e colonialidade e além disso propõe uma nova forma de pensar a colonialidade em termos raciais e de gênero.

Possuindo como substrato teórico o feminismo de “color”⁷⁶, a interseccionalidade⁷⁷ e a colonialidade do poder, com influência dos estudos de

⁷⁵ A opção da análise base ser por Maria Lugones, já que é ela quem integra no grupo, o debate a questão da colonialidade de gênero. A partir dessa experiência política e acadêmica, ela enuncia o projeto de um ‘feminismo decolonial’, com uma proposta que articula a perspectiva da interseccionalidade, desenvolvida pelo feminismo negro e “de cor” nos Estados Unidos, com a leitura crítica de modernidade.

⁷⁶ Nas palavras da autora: “Mulheres de cor” é um termo de coalizão, que inclui mulheres negras, afro-americanas, afro-caribenhas, afro-latinas, asiáticas-americanas, indígenas, nativas, indo-caribenhas, chicanas, porto-riquenhas e outras mulheres subalternas nos Estados Unidos que têm uma história colonial e um presente colonialidade (Lugones, 2008, pp. 75-76, tradução nossa).⁷⁷

Dentro da interseccionalidade, ela aponta a importância dos trabalhos realizados pelas feministas de cor norte americana, terceiro mundo e os estudos da teórica crítica da raça. Porém, para ela a interseccionalidade entre raça, classe, sexualidade e gênero, impõe uma categorização de em termos universais, homogêneos, separáveis e tipicamente modernos “mulher” e “negro”, ao interseccionalizar demonstra uma ausência de mulheres negras (e não a sua presença). Em suma, o homem é o homem branco, a mulher é a mulher branca e o negro é o homem negro. Apesar de não nos convencermos completamente dessa afirmação já que a interseccionalidade⁷⁷ vem exatamente para responder esse problema da exclusão das mulheres não-brancas e não a sua exclusão, como a autora mesmo reconhece que os marcos analíticos da interseccionalidade demonstram a exclusão de mulheres não-brancas, sob a categoria universal do termo mulher. Porém, a colonialidade do gênero viria para expor maiores graus de opressão e complexidades maiores do que a interseccionalidade (Lugones, 2008; Lugones, 2012). Viveiros Vigoya (2016, p. 19) ao analisar a crítica a de interseção de opressões proposto por Lugones (2008; 2012) demonstra que a autora o vê como um mecanismo de imobilização e desconexão, logo, essa noção estabilizaria as relações sociais e as fragmenta em categorias homogêneas, cria posições fixas e divide os movimentos sociais. Para justificar seu ponto de vista, Lugones coloca em oposição à perspectiva de Audre Lorde e a Kimberle Crenshaw, caracterizando-os como duas maneiras diferentes de compreender as diferenças: na primeira se dirige as opressões como diferenças dominantes e interdependentes, ao passo que a segunda como categorias separáveis que quando inter cruzados são afetados.

Paula Gunn Allen⁷⁸ e Oyeronke Oyewùmi⁷⁹, Lugones observa que o gênero foi uma imposição colonial – assim como raça: ambos são contruções sociais que possuem relação direta com a colonialidade, mobilizadas para instaurar a matriz colonial de poder. Uma das as maiores contribuições de Lugones, além de trazer o debate de gênero que é (ou era) minimizando dentro do grupo modernidade/colonialidade, é observar como se dá essa compreensão diferencial do gênero em termos raciais e de classe, o que nos possibilita pensar como o sistema moderno colonial de gênero se comporta na ladinoamefrica na atualidade.

Para análise da categoria da colonialidade de gênero, é necessário observarmos, como premissas do sistema colonial de gênero, a dicotomia (e hierarquização) central na modernidade colonial entre humano e não humano. A colonialidade do ser⁸⁰, construída pelo homem branco ocidental a partir da colonização, invasão e genocídio, desencadeou um processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna classificáveis, a desumanização e o processo que torna os colonizados menos seres humanos.

Além dessa, outras dicotomias se apresentam, como a referente a homem/mulher, que se aplica a corpos reconhecidos como “humanos e

⁷⁸ Dos estudos da Paula Gunn Allen ela traz exemplo de sociedades tribais em que os intersexuais foram reconhecidos – antes da colonização classificar a categoria sexual baseada na binaeriedade, comunidades tribais matriarcais, reconheciam positivamente a homossexualidade e o terceiro gênero, entendiam o gênero em termos igualitários – não nos termos de subordinação propostos e impostos pelo capitalismo eurocêntrico (Lugones, 2008, pp. 85 -86). Cita um outro exemplo que a Paula Allen dá que é a possibilidade desse rol de gênero classificador não ser estático nas populações originárias, poderia-se, por exemplo sonhar e ter um outro gênero. (Lugones, 2008, p. 92)

⁷⁹ Dentro do trabalho da Oyeronke Oyewùmi, ela ressalta que gênero não era um princípio organizador da sociedade Yoruba antes da colonização. Portanto, o sistema gênero foi introduzido como mecanismo de dominação. A associação entre anatomia e gênero seriam, portanto, parte estruturante da oposição binária/hierárquica com as “anahembras” trazidas pela colonização que gera a não pode participar do espaço público, que não possuem poder – nenhuma dessas criações eram experienciadas pelas “fêmeas” yorubas anteriormente à colonização. Outra questão salutar da obra de Oyeronke trazida por Lugones é a de que os “machos” yorubas foram cúmplices da criação do sistema gênero, como mecanismo de se “preservar” ou de também exercer a dominação, já que foram dominados pelos homens ocidentais. Ou seja, uma confubulação entre os “anamachos” e os colonizadores (Lugones, 2008). Para Lugones (2008, p. 89) a lente do gênero utilizada pelo processo de colonização feita por Oyeronke é bem mais complexa do que a de Quijano. Já que permite observar a construção capitalista, eurocentrada e colonial somadas a inferiorização cognitiva, política e econômica – como também do contro reprodutivo das “anahembras”.

⁸⁰ Colonialidade do ser é uma categoria criada por Mignolo (2003) e desenvolvida por Nelson Maldonado-Torres (2007) que observa a dimensão corpórea da colonialidade. Gerando a posição de não-lugares e não-existência para indivíduos que estão inscritos sob o signo de colonizando.

“civilizados”. Para os povos originários (indígenas) e africanos, classificados como não-humanos, essa dicotomia ganha uma dimensão correlata a seu reconhecimento como animais selvagens, bestializados, hipersexualizados, sendo percebidos através do binário macho/fêmea. Em suma, a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano segue sendo a dicotomia central da modernidade colonial (Lugones, 2007; Lugones, 2008).

Diante dessas considerações, a autora pretende observar a lógica categorial imposta pelo sistema de gênero moderno-colonial de uma maneira mais complexa. Não negando os pressupostos da obra de Quijano, em que a matriz de poder é formada pelos eixos estruturais, mas complementando essa construção, destacando como a racialização e genderização estão conectadas com a negação de humanidades aos colonizados, e como esses fatores são fundamentais para a hegemonia do eurocentrismo e do capitalismo no sistema mundo.

O sistema moderno/colonial possui como referência básica o homem branco⁸¹, burguês, cristão, dotado de razão, heterossexual e civilizado que se impões como o padrão de sujeito com aptidão para o governo e a vida pública. A mulher europeia branca deveria estar no lar a serviço do homem burguês e dotada de pureza. Mais dotadas de emoção do que de razão (ao contrário do homem), ao mesmo tempo que são reprodutoras da classe e da posição racial e colonial, são excluídas da esfera pública, da produção do conhecimento e do controle dos meios de produção. A ideia de fragilidade dos seus corpos e de suas mentes cumpre um papel na exclusão das mulheres brancas burguesas de vários domínios da vida pública e privada (Lugones, 2008, pp. 94). Além disso, tem-se no cristianismo um dos principais componentes da missão “civilizatória” que teve um papel predominante no apagamento das práticas comunitárias, cosmologias, relação com a terra, com mundo espiritual, além do controle das práticas reprodutivas e sexuais. Ou seja, as mulheres brancas não se beneficiaram da mesma forma da colonialidade do poder do que os homens.

⁸¹ Falar de homem branco ou mulher branco dentro da teoria de Lugones, seria um pleonismo ao tratarmos da produção de Maria Lugones, já que somente à branquitude estava reservado a prerrogativa da humanidade.

Já as mulheres e homens colonizados⁸², a partir da negação de suas humanidades, não são pensados sequer pela ausência em relação ao homem branco. O que tem sido entendido como “feminização” de “homens” colonizados opera como gesto de humilhação, atribuindo a eles passividade sexual sob ameaça de estupro em que a tensão entre hipersexualidade e passividade sexual define um dos domínios da sujeição masculina dos/as colonizados/as (Lugones, 2008). As condutas dos colonizados e as suas personalidades são julgadas como bestiais, promíscuas e pecaminosas, uma aberração em relação ao modelo de perfeição masculina do padrão universal: “o sistema de gênero é heterossexualista, já que a heterossexualidade permeia o controle patriarcal e racializado sobre a produção, em que se inclui a produção da do conhecimento e sobre a autoridade coletiva” (Lugones, 2007).

A imposição de um sistema moderno/colonial de gênero encontra-se em simbiose com a colonialidade do poder, um não existiria sem o outro. Assim, a classificação da população pela binariedade de gênero não existiria sem a classificação racial da população, bem como o inverso. E ambas são estruturantes da matriz de poder colonial/moderna. Ao menos da forma como é entendida na modernidade, porque o pacto do colonizador com o colonizado – no que diz respeito à formação das masculinidades - é necessário para a formação do capitalismo (Lugones, 2008, p. 93).

Sobre as hierarquias raciais que Lugones trabalha, dentro da sociedade colonial, Beatriz Nascimento (2007c, p. 113), também observa que a colonialidade do poder e os divindendos dela são recebidos de formas diversas:

Num dos pólos desta hierarquia social encontramos o senhor de terras, que concentra em suas mãos o poder econômico e político; no outro pólo, os escravos, a força de trabalho efetiva desta sociedade. Entre estes dois pólos encontramos uma camada de homens e mulheres livres, vivendo em condições precárias, sem meios de vida. Por estar assim definida, a sociedade colonial se reveste de um caráter patriarcal que permeia toda sua estrutura, refletindo-se de maneira extrema sobre a mulher.

⁸² Assim como Gonzalez, Lugones (2008) ao pensar o colonizado/a, o descreve como um sujeito que apesar das inúmeras intervenções da missão civilizatória e de todas as ingerências do sistema mundo moderno/colonial continua resistindo. Não pensa enquanto criação do homem burguês europeu e sim como um indivíduo que começa a habitar um *locus* fraturado constituído duplamente, em que os lados do *locus* estão em tensão. Ou seja, uma dialética entre as imposições que recebe de maneira violenta pela colonização e a resistência, logo, não interpreta como passividade, mas como imposição por violência e de sujeitos que resistem.

Devido ao caráter patriarcal e paternalista, atribui-se à mulher branca o papel de esposa do homem, mãe dos seus filhos e dedicada a eles. Deste modo seu papel é assinalado pelo ócio, sendo amada, respeitada e idealizada naquilo que este ócio lhe representava como suporte ideológico de uma sociedade baseada na exploração do trabalho [e da pessoa] de uma grande camada da população.

Contrariamente à mulher branca, sua correspondente no outro pólo, a mulher negra, pode ser considerada como uma mulher essencialmente produtora, com um papel semelhante ao do seu homem, isto é, como tendo um papel ativo. Antes de mais nada, como escrava, ela é uma trabalhadora, não só nos afazeres da casa grande (atividade que não se limita somente a satisfazer os mimos dos senhores, senhoras e seus filhos, mas como produtora de alimentos para a escravaria) como também no campo, nas atividades subsidiárias do corte e do engenho. Por outro lado, além da sua capacidade produtiva, pela sua condição de mulher, e, portanto, mãe em potencial de novos escravos, dava-lhe a função de reprodutora de nova mercadoria, para o mercado de mão-de-obra interno. Isto é, a mulher negra é uma fornecedora de mão-de-obra em potência, concorrendo com o tráfico negreiro (Nascimento, 2007a, p. 103).

Nesse contexto, a mesma “missão civilizatória” já abordada em páginas anteriores também é mobilizada para justificar o cometimento de crueldades como: violação sexual, controle da reprodução, ou como já apontado por Beatriz Nascimento, controle do corpo das “mulheres” colonizadas para gerar mais “mão de obras” através da reprodução. Tal missão justifica ainda a colonização da memória (apagamento do ser), que tem como objetivo destruir as relações com a terra, natureza, concepção de mundo e organização social.

Rita Laura Segato (2015c, p. 76) também observa o mundo pré-intrusão, que ela denomina “mundo-aldeia”, e as transformações dadas no sistema de gênero a partir da modernidade-colonial⁸³. A importância dessa temática para ela consiste em que o sistema de gênero não se constitui somente como um dos aspectos da dominação no padrão de poder mundial, mas como categoria central para observar os aspectos da transformação imposta nas vidas das comunidades/povos com a invasão moderna/colonial. Para a autora, o gênero apesar de preexistente à

⁸³ A autora estuda o mundo pré-colonial, com base no sistema gênero da civilização Youruba (Segato, 1986), porém, chegou a conclusões diferentes da Oyeronke. Denfendendo, assim, que no mundo aldeia era uma organização patriarcal, porém bastante diferente da compreensão de gênero ocidental chamado de “un patriarcado de baja intensidad”. E cita como exemplo as mulheres no Chiapas que conseguiram resolver as tensões das mulheres na luta dos povos indígenas – para fora – e da luta interna por melhores condições de existência para o seu gênero (Segato, 2015c, p.77). Segundo ela, já havia (conforme dados documentais, históricos e etnográficos) estruturas de diferença – semelhante ao que chamamos de relação de gênero na modernidade – em que havia uma hierarquia de prestígios entre a masculinidade e a feminilidade, representando por figuras que poderiam ser entendidas como homens e mulheres, mas com muito maior trânsito e circulação do que o seu equivalente na modernidade, não raros, há a inclusão de práticas transgeneras – casamentos que a pessoas no ocidentes chamam do mesmo gênero e outras transitividades bloqueadas na no sistema gênero modernidade colonial.

modernidade/colonialidade começa a operar (de forma muito mais violenta) de maneira diversa após a intrusão, ao que ela denomina de patriarcado de alta intensidade. As relações de gênero próprias do padrão de poder colonial, capturam as formas de patriarcado precedente. No Mundo-aldeia havia um patriarcado de baixa intensidade em que o modelo era dual⁸⁴ e, a partir da colonização, é imposto um modelo da binariedade letal com o patriarcado de alta intensidade (Segato, 2015a; Segato 2013c).

Uma das transformações apresentadas por ela é como as masculinidades são relacionais no prisma colonizador x colonizados, pois a partir da intrusão colonial há uma retirada de masculinidade dos homens colonizados pelos colonizadores. Nesse sentido, o homem colonizado ao mesmo tempo que é oprimido pelo colonizador, oprime e se empodera na aldeia. Na violenta ação da colonização, restaura-se a virilidade que foi posta em cheque através dos processos de feminização – desumanização - hipersexualização⁸⁵ do homem colonizado (Segato, 2013c). Os “machos” colonizados forjam uma masculinidade para dominar as “femeas” colonizadas, atuando como mediadores do mundo branco – colonizado, “compensando” a opressão que sofrem na esfera pública com a subjugação das mulheres colonizadas na esfera privada.

Assim, os homens colonizados tornaram-se partícipes da imposição de gênero, ao passo que são oprimidos fora da “aldeia” empoderam-se dentro da aldeia. Ao afirmarmos isso, não estamos nivelando homens colonizados e colonizadores, mas destacando que foram indivíduos interpelados pelas violências da modernidade colonial, em algum sentido reproduzindo a violência colonial. O o patriarcado de alta-intensidade nunca teve como objetivo transformar todos os homens (colonizadores e colonizados) em seres humanos, mas colocou uns contra

⁸⁴ Sobre a dualidade, Segato (2016a, p. 93, tradução nossa), analisa que: “o dual é uma das variantes do múltiplo, e entre os termos de dualidade há trânsitos e é possível a modificação de de posições. No mundo dual, todos ontologicamente completos, completos, embora possam manter uma relação hierárquica”. Sylvia Marcos (2014, p. 152) também analisa como se deu a construção do gênero dentro do mundo indígena dentro da binariedade, após a colonização. Para a autora, o feminino e o masculino na compreensão dos povos originários funcionavam na dualidade – ou seja, como opostos complementares. De modo que: “A dualidade é a ligação e a força organizadora que cria uma referência coerente para os povos indígenas, o fio que entrelaça todas as aparentes disparidades (Marcos, 2014, p.152)”. Assim, enquanto a binariedade é estática, a dualidade é mais fluida assim como os elementos da natureza (Marcos, 2014).

⁸⁵ Independente se os feminiliza ou hipersexualiza, o ponto aqui como constrói as condutas a partir de práticas sexuais que são condenadas – e as transforma em aberração.)

os outros, bem como estabeleceu relações violentas e hierarquizadas entre eles e as mulheres (colonizadas e colonizadoras), para fortalecer a dominação colonial.

Outra característica do patriarcado de alta intensidade é o controle da sexualidade, exercida através de normas e ameaças de punição para impor a matriz heterossexual e binária do conquistador, constituindo essa matriz como costume ou tradição⁸⁶ (Segato, 2005b, p. 87). O controle sob o corpo impõe um julgamento sobre práticas sexuais, sobre as relações do mesmo sexo, sobre a objetificação do corpo feminino e impõe também um padrão de sexualidade como forma única de se relacionar (cisheterossexualidade compulsória), sob a narrativa de costumes ou tradições que anteriormente não eram experimentadas já que aceitas em algumas experiências no mundo-aldeia:

Povos indígenas, como os Warao da Venezuela, Cuna do Panamá, Guayaquíes do Paraguai, Trio do Suriname, Javaés do Brasil e o mundo inca pré-colombiano, entre outros, assim como vários povos nativos norte-americanos e das nações originárias canadenses, além de todos os grupos religiosos afro-americanos, incluem linguagens e contemplam práticas transgenéricas estabilizadas, casamentos entre pessoas que o Ocidente entende como do mesmo sexo e outras transitividades de gênero bloqueadas pelo sistema de gênero absolutamente engessado da colonial/modernidade (Segato, 2016b, p. 112, tradução nossa)

O recalçamento da sexualidade⁸⁷, de práticas sexuais é exercido também através da evangelização e da imposição do cristianismo, não por acaso uma das representações de divindade de matrizes africanas, como Exú, passou a ter a sua imagem vinculada à figura do diabo no prisma da modernidade eurocêntrica, porque remontaria a questões fálicas. Segundo Lélia Gonzalez:

É reprimido por uma religião que recalca o corpo; separa o corpo da alma, porque o corpo não vale nada. Então, quando apareciam aquelas estatuetas de exu com o pênis ereto, só podia ser o diabo! E é por isso que ele virou diabo. Tudo que diz respeito a sexualidade no pensamento cristão é o diabo (Gonzalez, 1988c).

⁸⁶ Segato (2015c) cita o exemplo revelado por Giuseppe Campuzano (2006 y 2009, entre otros) en crónicas y documentos del siglo XVI y XVII –

⁸⁷ Fanon também aponta o medo do colonizador em relação a sexualidades retratando como o medo e a repressão das sexualidades permeia a relação colonizador x colonizado. O medo é o medo do biológico que para o autor os colonizados tinham no ato sexual (ou no exercício de suas sexualidades) um ato natural da vida, sem as culpabilidades do catolicismo branco. Tal medo, gera também a reprodução no inconsciente de uma estereotipização hipersexualizada. E esse ódio é produzido pelo medo de se realizar, de se reconhecer. Para Maria Aparecida Bento (2002, p. 43), esse pavor branco (medo e culpas de exercer as sexualidades) vai gerar o inconsciente coletivo do medo branco.

Em suma, as violências de gênero e sexualidade são geradas a partir da imposição desses costumes ou tradições instauradas pelo padrão de poder colonial moderno e para manutenção desse padrão, como, por exemplo, a homofobia, a transfobia e o feminicídio (Segato, 2015c; Segato, 2016c).

Mara Viveros Vigoya aponta que os africanos chegados na América já possuíam uma localização no imaginário coletivo da colônia. Os estereótipos sobre eles foram construídos na pré-invasão colonial, mas ganharam novos contornos e complexidade a partir da colonização e da escravidão. O cristianismo com seu repertório simbólico contribuiu para promover a associação do branco com o bem, e o preto com o mal, não somente em narrativas, mas também com representações em que o diabo foi representado com a pele negra e os anjos, santos e virgens com a pele branca (Vigoya, 2000, p.2).

Apesar de pré-compreensões diversas sobre a formação do sistema gênero na modernidade/colonialidade, os trabalhos de Rita Segato (2015c; 2016b) e Maria Lugones (2007; 2008), mais do que contrapostos, são complementares principalmente para a analisar a construção das masculinidades racializadas, a heterocisnormatividade e a binariedade impostas a partir da modernidade/colonial. Lugones trabalha de maneira mais densa a formação do capitalismo e da colonialidade do poder dentro do mundo pós-intrusão e Segato trabalha de maneira mais profunda a construção das masculinidades (pactos do colonizador – colonizado). Nas duas análises consegue-se perceber a imposição do sistema gênero moderno/colonial (dentro dessa perspectiva eurocêntrica) que não existia na América e a letalidade dele, tanto por dissolver os laços comuns entre todos os colonizados, como para enfraquece-los, não considerando seus pressupostos do gênero e das sexualidades, bem como desumanizando-os – ou menos humanizando-os, a partir do sistema de racialização.

Assim, na análise da colonialidade de gênero, é possível percebermos que abarca as demais colonialidades (poder, saber e ser), em que tanto a racialização como a generização – independente se para criação ou não de uma nova generização com base no modelo binário e todas as violências decorrentes – são necessárias para a imposição, desenvolvimento e fortalecimento da matriz de poder moderno/colonial.

Um outro ponto em comum, é que não é possível definir em uma categoria hegemônica de gênero, de masculinidades sem levar em consideração as características geradas no colonialismo e na colonialidade capitalistas: racialização, generização; além de como essas categorias ocorrem a partir de co-construções sociais, não podendo uma ser pensada sem a outra e interpelando os sujeitos que vivem sob elas.

Maurício Menjivar (2016), ao analisar a construção das masculinidades dos povos originários *Bribris*⁸⁸, sugere o conceito de masculinidades neocoloniais com base nos estudos de R. W. Connell (2003), observando quatro padrões de masculinidade ocidental: i) o hegemônico, que garante a posição dos homens e a subordinação das mulheres; ii) o de subordinação, localizado na dominação sobre homens homossexuais, crianças e outros homens que não se enquadram no padrão hegemônico; iii) o de complexidade, que engloba a maioria dos homens que se beneficiam com os dividendos do patriarcado e a subordinação das mulheres; iv) o de marginalização, que se deriva da interação do gênero com outras estruturas como classe e raça, localiza-se fora das relações internas do sistema gênero.

Sugere pensar a lógica da colonialidade/masculinidades - chamada pelo autor de masculinidades neocoloniais - indo além do olhar sobre as masculinidades geradas pela dominação colonial, propondo uma leitura nas quais os olhares se dão pelas masculinidades hegemônicas, ou seja, como as narrativas oficiais constituem a masculinidades dominantes. Dentre os elementos comuns, Menjivar (2016) ainda observa como as narrativas são produzidas com um olhar racializado, eurocêntrico e colonial em que: i) todos os que constroem a narrativa sobre os bribris são homens – não por coincidência, combinam visão masculina com práticas para criar hierarquias; ii) sujeitos que contribuem para concretizar o estado-nação sob a lógica da ideologia burguesa produzida por funcionários do Estado ou empregados da Igreja ou da universidade.

Vigoya (2016b) nos sugere pensar as masculinidades latino-americanas relacionadas tanto com a construção dessa modernidade/colonialidade, que nega e retira virilidades dentro de uma escala de masculinidade da qual não é possível

⁸⁸ Povos originários da Costa Rica

analisá-la sem questionar ou colocar em conjunto a dimensão da branquitude. Ainda que existam várias formas para ser homem (umas com maior valor que o outras), as experiências sociais⁸⁹ constituem fonte de pressão para obrigá-los a conformar-se com as ideias dominantes do que é ser um varão. Não se é masculino por ser, mas por adquirir comportamentos associados ao domínio e ao poder (Vigoya, 2016b; Vigoya 2002), assim como nem todos os homens se beneficiam diretamente ou da mesma maneira e aderem essas masculinidades hegemônicas e aos que não aderem essa mesma masculinidade que pode ser bastante opressiva.

Ao tratamos de masculinidades racializadas, é importante situarmos a branquitude e os estudos sobre a ela⁹⁰. Dentro dessas análises, já que se trata de um local não nomeado de poder, de vantagem nas estruturas de dominação, a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos, isto é, materialmente palpáveis. A branquitude é compreendida como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo, além de uma posição de poder e um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo (Cardoso, 2014, p. 50).

Apesar de vários estudos que apontam que a identidade racial do branco é uma categoria social não marcada⁹¹, concordamos com Lourenço Cardoso (2010, 2011, 2014) ao defender que essa característica é equívoca, já que desde à colonização há uma autodefinição como branco hierarquicamente superior, assim,

⁸⁹ Tomando por exemplo um estudo de Vigoya (2002) em que analisa duas regiões diferentes da Colômbia, em Quibdó, os elementos centrais da imagem de masculinidade é a conquista sexual em que o “brador” (homem que transita entre varias mulheres) – desde cedo formado, ensinando que os homens devem mostrar aos demais seu poder de conquista, somado a elementos corporais de atividade física. Já em Armenia, o “cumplidor” é o homem que assume a responsabilidade em todos os locais, do trabalho a prover momentaneamente sua família. Ou seja, é possível observar dois significantes da masculinidade que são contraditórios e estão presentes – em várias formas de espaço social (vigoya, 2002, pp. 53-55). E para a analisar essas masculinidades é importante observar como se constituiu a história da cidade, qual as posições econômica e cultural, a nível nacional, bem como o discurso de progresso e formação de uma “identidade nacional colombiana” que estaria relacionado com o progresso de uma supremacia branca (ou necessidade de branqueamento) e a colonização.

⁹⁰ Os estudos de branquitude chegam ao Brasil nos anos 2000, a primeira tese de doutorado sobre branquitude ocorre em 2002 com Maria Aparecida Bento. Porém, é importante mencionar já em 1957, Alberto Guerreiro Ramos (1995), em a Patologia social do branco, trás como é o branco que é a “norma”, teorizando sobre as relações raciais em que coloca o “negro tema” e o “negro vida”, questionando a identidade racial branca. Segundo Lourenço Cardoso (2014; 2012), o Ramos também já utilizava o termo “brancura”, que, por sua vez, são as características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços nos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes. (Schucman, 2012, p.102; Cardoso, 2012).

⁹¹ Nesse sentido: Edite Piza (2002ab; 2002b); Ruth Frankenberg (1999).

a invisibilização sobre constituir-se racialmente acaba por ser uma característica da branquitude.

Nesse Sentido, Loureço Cardoso narra que

A ideia de invisibilidade como uma das características principais da branquitude tornou-se objeto de controvérsia na teoria sobre branquitude. Há autores que argumentam nessa direção; enquanto outros, com os quais partilho a idéia, criticam o argumento de que o branco não se enxerga como grupo racial. A própria Ruth Frankenberg sustentava que a invisibilidade era um dos traços significativos da identidade racial branca, acabou por rever sua posição e atualmente argumenta que a invisibilidade como uma característica da branquitude é uma idéia fantasiosa. A concepção de que a identidade racial branca seria uma categoria não marcada não se sustenta. Desde os primeiros encontros dos europeus com os africanos e ameríndios, houve uma delimitação em que portugueses, espanhóis, ingleses, holandeses e alemães foram marcados ou se autodefiniram como brancos (Cardoso, 2010, p. 611).

Em obras posteriores, o autor sustenta a mesma posição (Cardoso, 2014). Lia Schumann (2012, p. 24) defende que a visibilidade e a invisibilidade surgem nos espaços e locais em que os sujeitos usufruem de privilégios decorrentes da branquitude. Assim, essas marcações vão tornando-se visíveis ou não a partir dos interesses para nutrir as benesses e manter os privilégios gerados pela categoria racial branca.

Ao analisarmos a branquitude é importante considerarmos as imbricações da categoria com as demais que são coconstitutivas, tais como classe, gênero, sexualidades da modernidade/colonial. Observando que, apesar de levarem a experiências e realidades materiais diversas, há privilégios simbólicos que se materializam, por exemplo, Maria Aparecida Bento (2002; 2014) adverte como, apesar do aumento dos índices das universidades entre os estudantes negros, as proporções percentuais de diferença entre brancos aumentaram, ao invés de diminuir, além de que os brancos de classe elevada tendem a ser solidários e denunciar uma suposta discriminação nas ações afirmativas, quando voltadas para pessoas negras, não necessariamente porque gostariam de uma redução das desigualdades, mas para manter os privilégios decorrentes do racismo estrutural.

Vigoya (2013) examina que o pensamento na modernidade se estabeleceu entre uma relação específica de aparência física, porte, morfologia a suas virtudes,

honras e bons costumes e uma função política da imagem que, por sua natureza pública, impacta os espaços de socialização e estrutura das relações sociais e instituições políticas. O ethos ideal de comportamento é relacionado com a capacidade produtiva. Esse padrão de comportamento é importado na colonização, logo, a aparência branca e os valores capitalistas são associados. Para ela, a associação de masculinidade, branquitude e modernidade é essencial para as definições e redefinições das identidades modernas. Os varões afirmavam sua virilidade através da racionalidade, produtividade, sucesso profissional e repressão das emoções. Para ser um verdadeiro homem, deveria que encarar os ideais de brancura/masculinidades. Quem confrontasse esse modelo, seria marcado como “outros”, logo bárbaros e possíveis ameaças à ordem externa. Tais masculinidades brancas configuram-se com os apoios objetivos do Estado-nação, de suas instituições e da empresa privada.

Por exemplo, ao observar a associação do presidente Alvaro Uribe⁹² à legitimidade política e popularidade altíssima do seu governo, conclui que ele representa o modelo de masculinidade branca na Colômbia em que o trabalho, a paternidade, e a “força” para combate ao mal – como o “salvador da pátria” que a reagataria de um modelo de nação “iletrada”, mestiça – e, portanto, preguiçosa ou desordeira.

A masculinidade branca desempenha um papel fundamental na estabilidade político econômica do projeto moderno/colonial, que a criação de identidades nacionais homogêneas possibilita a continuidade do seu controle político e da dominação simbólica. Mesmo na Colômbia, por exemplo, quando se procura uma identidade mestiça como modelo de homogeneidade, a branquitude como sinônimo de modernidade e progresso perdura. Assim, o acesso do mestiço ao status de branco efetiva-se pela adoção dos hábitos, comportamentos e boas maneiras que diferenciavam os europeus, dos negros, índios e mestiços, em que a masculinidade branca se materializa no padrão de poder eurocentrado (Vigoya, 2013). Isso são exemplos não para aplicar automaticamente, mas para demonstrar como as

⁹² O governo do presidente Alvaro Uribe passou por vários, escândalos, como o envolvimento com milícias, ligações com o DAE – agência norte americana, falseamento de dados no modelo de políticas pública de segurança. Em 2008 foi descoberto que civis inocentes foram mortos pelo exército colombiano para forjar dados positivos nas políticas de combate às drogas, fazendo-os passar por guerrilheiros (Vigoya, 2013).

masculinidades são heterogêneas e construções sociais que não são estáticas.

Quando Segato (2015c; 2016b) aborda a imposição e construção dessas masculinidades no período pós-colonização (dentro de um patriarcado de alta intensidade) diferente do que ocorria no *mundo aldea*, o homem colonizado oprime, algumas vezes, a mulher colonizada para reinserir-se (ou sobreviver) nesses espaços de poder que está se criando. E o fato de se tomar disso, não o retira de uma construção masculina diversa, do homem colonizador em diversos aspectos. Ao cruzar masculinidades e colonialidade, há dois marcos analíticos – que são complementares: os que observam como a matriz colonial de poder transforma as masculinidades indígenas em novos contextos das relações sociais e os que observam como as desvalorizações/condenações e/ou imposições das sexualidades são necessárias para reafirmação da lógica colonial.

Da mesma forma, quando Menjivar (2016) nos sugere pensar as masculinidades na modernidade a partir da colonialidade do poder, colonialidade do gênero e da interseccionalidade – e de como as construções dela se dão na modernidade colonial com um tipo específico de varão, gera também uma escala de masculinidades – em que o modelo dominante é o do homem branco mais viril. Essas produções são feitas também para a manutenção/fortalecimento do padrão de poder global, com o apagamento dos seres e das vivências. Deve-se também observar que essa escala de masculinidades é constitutiva da branquitude, pensando, as masculinidades nem como um atributo inato, nem como atributo essencial de significado único, e sim como categoria relacional inscrita num processo histórico de poder (coletivo e individual). Ou seja, não são um conjunto de normas que se impõem em um determinado período na vida estática, mas como uma dinâmica que se constrói permanentemente através de interação social e da experiência individual. Através do indivíduo que constrói e está inscrito na sociedade e na cultura, em que as diferenças raciais e de classe criam dinâmicas mais amplas entre as masculinidades.

O ponto central é de como a mulher e o homem do mundo pré-colonial foi (re)inventado pelos signos da modernidade eurocêntrica e todas as violências oriundas disso. Assim, é fundamental refletirmos como a colonização e a colonialidade produzem, de forma sistemática, a racialização, a binariedade, a

heterocisnormatividade e as masculinidades, sob símbolos e categorias próprias, para a satisfação e perpetuação da matriz de poder colonial, e de como se dá a construção dessas masculinidades e branquitudes dentro das diferenças categoriais de sujeitos.

Nesse sentido, ao abordamos essas masculinidades no nosso objeto de estudo, ou seja, o campo acadêmico e de produção de conhecimento⁹³, necessitamos de uma leitura cuidadosa, como aponta Osmundo Pinho (2011). Ainda que as pesquisas mostram que os homens brancos recebem, em média, a mais 1,76 vezes do que as mulheres brancas; 2,21 vezes a mais que o homem negro e 3,70 vezes a mais que as mulheres negras, em termos de questões educacionais, as mulheres brancas possuem um menor índice de defasagem educacional enquanto os homens negros possuem o maior⁹⁴ (Pinho 2011).

Assim, essas configurações necessitam uma interpretação mais complexa que fogem a uma simples suplantação de modelos. Por isso, o modelo de imbricação parece-nos responder melhor as complexidades do que os modelos que tentam observar uma somatória de opressões, pois estes vão necessariamente chegar a denominadores comuns, enquanto aquele consegue a partir das complexidades que interpelam o indivíduo dentro da experiência colonial latino-americana.

Conrado e Ribeiro (2017, p.82) nos convidam a analisar a masculinidade relacional, a partir perguntas condicionantes: “Que privilégios estas masculinidades racializadas compartilham? Dividendos patriarcais são recebidos ‘do mesmo modo’ por todos os sujeitos que vivenciam masculinidades?”. Os estereótipos sexuais sobre homens negros são resultados do sexismo e não apenas do racismo, mesmo que o privilégio patriarcal posicione tais masculinidades como configurações vantajosas (Conrado, Ribeiro, 2017; Conrado, 2015).

93 Em escolarizando homens negros Bell Hooks (2015) analisa uma série de narrativas produzidas por pensadores norte-americanos, para observar como o sistema se comporta de maneira a retirar esses sujeitos da possibilidade de serem aptos para produção do conhecimento, de como a escravidão norte-americana produz estereótipos que focam na corporificação na divisão racial do trabalho que perdura até os dias atuais e de como o sistema capitalista, racista e patriarcal opta por discriminar – em processos de não inclusão. Podemos compreender que nessa divisão de trabalho específica há questões específicas para serem analisadas. Nesse mesmo sentido, quando Bell Hooks observa como a supremacia branca, capitalista, patriarcal e imperialista destina ao sujeito branco a capacidade intelectual. Porque o pensamento pode vir a ser uma ameaça ao mundo racista

94 Para mais detalhes ver: Osmundo Pinho (2014) e Marília Carvalho (2011).

Ochy Curiel (2017) também nos alerta sobre a impossibilidade de pensar o patriarcado como um sistema isolado de dominação ou um sistema de opressão universal.

Não somente todos os homens não são patriarcas, mas ao mesmo tempo é algo muito mais complexo pensar o que é o patriarcado, e que todas nós, todas as feministas, pensamos de forma igual ou mesmo que seríamos todas sororas. O patriarcado é um sistema que tem raça, classe e sexualidade (Curiel, 2017, p. 117).

Apesar das autoras trabalhadas até agora não utilizarem necessariamente o termo “colonialidade do saber”, centralmente dentro de suas obras ao examinarem raça, gênero e sexualidade como categorias coconstitutivas da epistême moderna colonial que não se podem pensar separadas, já estão tratando de colonialidade do saber. Por exemplo, Lugones (2008) aborda o apagamento de saberes, Segato (2016b; 2015b) fala do processo de criação de doutrinas que se revestem sob a narrativa de “tradição” ou “costume” para a normatização de sexualidades, identidades de gênero, etc, e a obra de Gonzalez (1988c; 1988d) também aponta diversas críticas à produção do conhecimento ocidentalizado.

Na dimensão da produção do conhecimento, não pretendemos reduzir essas formas de desumanização, imposição de modelos, localizações geográficas como uma dimensão ahistórica. No entanto, propomos a examinar como esses discursos são formados, quais as realidades políticas e sociais que o permeiam, como as estruturas formam os discursos científicos, como essas estruturas de poder formam o Estado – o planejamento de um estado nacional, como cientistas ratificam esses projetos globais, e como a instituição da universidade e da academia jurídica também se comporta dentro desta matriz de poder.

2.5

Sistema colonial de gênero ladinoamefricano na produção do conhecimento: colonialidades, geo(corpo)política do conhecimento e pactos narcísicos

*Escondem para a nossas crianças (não importando a cor),
por exemplo, que o primeiro Estado livre existiu que em todo*

o continente americano surgiu no Brasil. Só porque esse estado foi a república negra de palmares. Sacou?

Não se apercebem o quanto são colonizados ao reproduzirem tantas mentiras sobre eles e sobre nós. Não se apercebem (ou não desejam fazê-lo) que, ao servirem aos interesses do lucro, do capital internacional, estão enxovalhando sua dignidade de brasileiros.

Não se percebem que na medida em que se consideram tao brancos em seu eurocentrismo (...) estão negando a nossa possibilidade, enquanto povo brasileiro, de assumir nossa própria identidade, nosso próprio destino e nosso próprio futuro. E o mais engraçado em tudo isso é que chamam negro de macaco.

E eu lhe pergunto, velho guerreiro, quem efetivamente são os macacos, eles ou nos?

Nós pelo menos não estamos preocupados em fingir que a cultura brasileira não é negra ou que a cultura brasileira é europeia.

Também não nos envergonhamos da nossa ancestralidade negro/indígena, né?”

(Gonzalez, 2018.)

Apesar de já identificarmos dentro da categoria de colonialidade do poder uma dimensão epistêmica, ou seja, o controle de conhecimento e intersubjetividades – em que não somente há a a estruturação de uma hierarquia dos seres humanos, mas também classifica os conhecimentos, as formas de conhecimento, optamos por não renunciar as categorias da colonialidade do saber e do ser por compreende-las como estruturantes dentro da formação do conhecimento e da academia jurídica.

A colonialidade do saber ressalta a dimensão epistêmica da colonialidade do poder, refere-se, então, ao efeito de subalternização, folclorização ou invisibilização de conhecimentos que não são relacionados com o modelo de racionalidade da ciência moderna ocidental (Walsh, 2007). Com ela, não somente institui o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, como também descarta qualquer tipo de produção oriunda de outros corpos, deslegitimando qualquer outra capacidade intelectual. O conhecimento produzido pelos de “dentro”, ou seja, pela branquitude masculina era classificado como científico, racional, já o proposto pelos “de fora” desse padrão do poder era adjetificado como

subjetivo, magico, folclórico, emocional e primitivo.

A crença da autoprodução da verdade de um sujeito separado do todo é uma face do mito da modernidade – em que a Europa se gera, se desenvolve sem dependência do resto do mundo. O universalismo abstrato como axioma das ciências ocidentais possui uma dupla função: formar um conhecimento que se abstrai de todo o espaço tempo e criar um sujeito de enunciação que está abstraído do seu corpo e da localização geográfica em que se encontra e das relações de poder delas (Grosfoguel, 2006).

Para Ramon Grosfoguel (2006), a filosofia ocidental é formada pelo mito do ego não situado, a localização epistêmica racial/de gênero/ sexual e o sujeito que está desconectado, na medida em que se deslocaliza está apto a produzir o conhecimento universal (Grosfoguel 2006, p. 20). Com a secularização do pensamento, o Deus deixa de ser onipresente e a racionalidade é a nova divindade, assim, a egopolítica do conhecimento⁹⁵, ou seja, o conhecimento tradicional eurocêntrico, que gera o ponto zero cartesiano do “penso logo existo” que se assemelha as divindades – porque é onipresente, em todo tempo e espaço, mas desvinculado da realidade, assim como o Deus que tudo vê (Grosfoguel, 2006).

Para poder produzir um conhecimento além do tempo e do espaço, era necessário desvincular o sujeito do corpo e da localização geográfica (que também atribui uma humanidade diferenciada para quem pensa). Para observar o corpo e a geopolítica do conhecimento logo, penso a partir de onde existo em que a hybris do ponto zero coloca o pecado de se pensar situadamente (Castro-Gomez, 2007; Grosfoguel, 2006).

Já a corpo-política refere-se as inscrições dos sujeitos nas relações de poder em seus corpos concretos e a geopolítica das localizações, tanto dos sujeitos em si como deles dentro das relações de poder no sistema mundo. A localização geopolítica do sujeito, que está falando nas relações de poder, interfere nos que podem produzir conhecimento. Ao pensar, a partir da corpo e a geopolítica do conhecimento demarca-se que o conhecimento (ou os conhecimentos) não se

⁹⁵ O modelo anterior era a teopolítica do conhecimento em que o conhecimento estava vinculado com a Igreja. A partir da secularização das ciências o modelo modifica-se para a ego-política do conhecimento (Grosfoguel, 2006).

encontra desvinculado do corpo, da localização sócio-política e das relações de saber e poder que permeiam o sujeito.

Os paradigmas da racionalidade moderna ocidental, apesar de assumirem os pontos de vista de universal, neutro e objetivo, pressupõem o conhecimento que não possui sujeito, ou seja, em que o sujeito não contamina o conhecimento com os seus interesses, a ocultação da subjetividade que possibilita a universalidade do conhecimento. Dessa forma, é fundamental observarmos que os indivíduos produzem conhecimento e são interpelados por essa estrutura de poder das quais ninguém escapa porque todas as pessoas estão inscritas no sistema-mundo moderno/colonial.

Para Rita Segato (2015f), os impactos da colonialidade do saber operam sobre todos os corpos na Academia brasileira, ao observamos como latino-americanos racializados em que raça é uma leitura de uma incidência história sobre os nossos corpos. Assim:

Mesmo que tenhamos quatro avós europeus, quando visitamos os países do norte, sempre seremos lidos, classificados, classificados com referência a paisagem geopolítica que se pertence. Logo, ao cruzar a fronteira norte/sul, todos os que habitam o “novo mundo” independente de qual seja a linhagem, mesmo que sejam classificados como brancos no cenário nacional seremos lidos por uma perspectiva biopolítica como não-brancos (Segato, 2015f, tradução nossa).

A partir dessas referências geopolíticas são atribuídas valorações diferentes para as produções intelectuais entre os autores do Norte e do Sul, derivando-se disso, por exemplo, o fato de que os autores de “dentro” pensam desde as universidades localizadas também no Norte, são os construtores do conhecimento hegemônico sobre o mundo e os produtores ou distribuidores dos modelos teóricos que nos adotamos (Segato, 2015f). O imaginário interfere nos processos de produção de conhecimento, ou seja, o sujeito de saber da autoridade científica não deixa de estar incorporado desde a estrutura colonizada, materializando-se na figura do homem branco europeu. A crença da aparência europeia como autoridade do saber – e como crença não possui a validação, mas encrusta-se no imaginário coletivo – é central na distribuição racista do prestígio acadêmico, logo no impacto dos valores atribuídos aos conhecimentos e saberes provenientes das diferentes regiões do mundo (Segato, 2015f).

Lélia Gonzalez (1988c) também traz elementos de como a construção do conhecimento, e a ideologia do eurocentrismo e de uma superioridade falsa, permeia-se por pactos narcísicos, a ideologia do branqueamento amefricano. Para a autora, os brasileiros recalcam as raízes coloniais amefricanas e reproduzem todo um modo de ser europeizado como a valorização da ocidentalidade, a história europeia, etc, para negar que são colonizados. Para ela, como a cultura não é estática e a branquitude absorve muito da cultura amefricana e asrecalca, a contenção é transferida em violência racial quando o negro concreto aparece diante dos europeus ou seus descendentes civilizados (Gonzalez, 1982c), já que a sua presença traz para o inconsciente coletivo que eles não são tão brancos, nem tão ocidentais, nem tão europeus como se afirmam ou querem acreditar. Por isso, há necessidade de colocar os ameríndios e amefricanos em não lugares, tira-los de cena e os colocar “no seu lugar”. A violência cultural e o eurocentrismo são vitoriosos sob a forma mais sutil que é a da ocidentalização, reproduzindo e perpetuando a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais (1982c).

Gonzalez (1982b; 1983; 1988a; 1988b) critica também a linguagem que é utilizada e a crítica da linguagem formal (cult), inclusive como são baseados os preconceitos linguísticos, subvertendo a gramática tradicional para trabalhar essas questões, que além de as contestar também coloca em evidência a formação linguística ladinoamefricana. Investindo conceitualmente nas reverberações amefricanas no idioma brasileira, ela nos introduz ao pretuguês:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é a marca lingüística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal quem é o ignorante? (Gonzalez, 1983, p. 208).

O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (Gonzalez, 1988b).

Além disso, as ciências ocidentais se valem do discurso da evolução e do progresso para justificar o etnocídio e a extrema violência física do período colonial, como todas as demais violências produzidas no período posterior à

independência, com contornos sofisticados para que “não pareça violência, mas verdadeira superioridade” (Gonzalez, 1988b, p. 71) em que o racismo é um dos mecanismos mais importantes para internalização⁹⁶ da hierarquia entre colonizador x colonizado.

Essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim com parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. [...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negroafricana. A África é o continente ‘obscuro’, sem uma história própria (Hegel); por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada a sua ‘natureza sub-humana’, a exploração sócio-econômica dos amefricanos por todo o continente, é considerada ‘natural’ (Gonzalez, 1988b, p. 77).

Grande parte da filosofia política ocidental desconsidera e/ou justificam a dimensão da escravidão no colonialismo – demonstrando que mais do que as intenções, dentro das estruturas, há a produção de saberes tidos como universais que estão a serviço de um propósito, na medida em que o capitalismo se universaliza (Quijano, 1992; Grosfoguel, 2007).

Para Quijano, a razão transcendental kantiana se inscreve na Alemanha no século 18 ao mesmo tempo em que a França e a Inglaterra viram centro do sistema-mundo, ou seja, em que se modifica o universalismo abstrato cartersiano – dos enunciados gerais – porém aprofunda o epistemológico em que deixa escondido, que somente o sujeito europeu tem capacidade de produzir conhecimentos universais. Dessa forma, o particular categoriza e define o que será universal.

Quijano⁹⁷ (2011; 1995; 1992) também aponta como a produção do conhecimento está relacionada com a manutenção das estruturas de poder, pois, é estruturada num dos pontos da matriz de poder. A colonialidade do saber já estava

⁹⁶ Lelia Gonzalez (1988b) observa o racismo científico e dessa construção de não histórias – que se permeia pela não tradução desses autores aos mitos históricos contruídos nas sociedades amefricanas. De como o conhecimento é racializado, retirando a potência africana na formação da filosofia (com base nos trabalhos de Geoge C. James) demonstrando a filosofia da antiguidade (aristoteles, Pitágoras, platão), a filosofia grega de Tales de Mileto a Aristoteles tomou por fontes a teologia negra de Menfis.

⁹⁷ Apesar de comumente analisado na obra de Quijano, e de fato ser central a dimensão da divisão racial do trabalho, o que possibilita a análise do trabalho e racialização de maneiras estruturais, o autor possui obras anteriores em que já relaciona a racionalidade, colonialidade e criação de um modelo de conhecimento relacionado com a estruturas de poder. Isso pode ser observado também em uma das estruturas da matriz de poder dentro da colonialidade do poder – como, em colonialidade, modernidade e subjetividade – que observamos como um dos eixos para a definição da posterior colonialidade do saber.

implícita de alguma forma dentro do conceito de colonialidade, em que a produção do saber vai estar conectada com o desenvolvimento do capitalismo e com a racionalidade/modernidade (Quijano 1995, p.11). Assim, o conhecimento não é situado só porque ele sai de um sujeito que não sai do ponto-zero cartesiano e produz a partir da sua localidade, da sua história, mas também porque ele possui o propósito de manutenção do padrão de poder⁹⁸.

Clóvis Moura⁹⁹ (1994; 1988b) analisa como o modelo de produção do conhecimento possui uma subordinação ideológica ao eurocentrismo e aos países “desenvolvidos”. Demonstra, como a história, as ciências sociais atuam para a manutenção do poder e como discursos dito científicos possuem uma intenção por trás, quando observam as relações entre saber-poder e “ajustes” de discursos oficiais.

Dentro da colonialidade do saber e da corpo(geo)política do conhecimento podemos identificar alguns pontos essenciais: i) a atribuição de saber legítimo que é eurocentrado – e, conseqüentemente atribuição de novos saberes como não-legítimos ii) atribuição de corpos que podem pensar – observados a partir do padrão de poder colonial ladinoamefricano de gênero iii) definição de um modelo racional de conhecimento que é neutro/objetivo e que conseqüentemente manter a esfera de poder iv) quais os idiomas que se podem falar; entendidos aqui em perspectiva macro para pensar também qual a maneira correta de falar e quais linguagens se podem falar v) quais a localizações geográficas se podem falar.

Quando colocamos essa relação do eurocentrismo, racionalidade, colonialidade, capitalismo na produção científica não significa que toda forma de

⁹⁸ Como já apontado, as relações intersubjetivas também sofrem interferência, que são: destruição dos saberes e conhecimento e redução a selvagens iletrados; tentativa de destruição (ou total) da herança intelectual e estética. Quando não conseguiu destruir, inferiorizou e hegemonizou o eurocentrismo no modo de produção do conhecimento (Quijano, 2010, p. 124). Logo, o conhecimento, tanto pelo seu caráter (pelo se propõem a defender) como pela sua origem é essencialmente eurocêntrico (Quijano, 2010, p. 86).

⁹⁹ Nunca o axioma "quem tem o poder dá o saber" foi tão ajustado a uma realidade como no Brasil imperial, equiparando-se, no particular, à realidade montada por Frederico II na Alemanha e Catarina II na Rússia. O "rei filósofo", como era chamado o Imperador D. Pedro II, através de mecanismos algumas vezes sutis, outros abertamente impositivos, controlava a inteligentsia da época, especialmente os historiadores. Era uma visão política, na área cultural, que devemos reconhecer como maquiavelicamente eficiente em D. Pedro II. Sabedor de que os historiadores plasmassem o ethos cultural de uma nação, centrou sua atividade de controle e desenvolvimento dessa produção historiográfica, condicionando-a à ideologia do Império escravista, através da concessão de facilidades aos seus produtores (Moura, 1990a).

racionalidade ocidental é necessariamente colonial – pode ser crítica- pode ser contrahegemônica. Os questionamentos são exatamente para marcar que os conhecimentos são construídos de uma matriz de poder eurocentrada, ou seja, não questionamos se o conhecimento dentro do modelo moderno/colonial é legítimo ou verdadeiro, mas, sim o porquê de somente eles serem considerados legítimos e quem está autorizado a produzir.

Com base também nos critérios da psicanálise, Lélia Gonzalez (1980) observa a lógica de como a branquitude eurocêntrica utiliza diversos mecanismos de dominação – um deles é retirar a voz, na medida em que fala sobre todos os demais e os infantilizam¹⁰⁰ contam histórias sobre eles. Assim, ao mesmo tempo em que busca remover a potência e a possibilidade de fala (de produção) de cultura, retira também a humanidade, pois fala-se sobre outro, em uma lógica dominador x dominado, vai se narrar e descrever da forma como quiser¹⁰¹. Logo, a produção da racionalidade moderna eurocêntrica, além de um caráter epistemológico, possui uma vertente também ontológica que:

Suprime nossa humanidade justamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história. E desnecessário dizer que com todas essas características, nós estamos referindo ao sistema patriarcal-racista (Gonzalez, 1988a)

Os processos de desumanização também são trabalhados por Moura (1982; 1988a; 1994) ao retratar que, apesar de ser resguardado aos não-brancos o não-local – pois os escravos eram o não-ser, ou não-existência, ao passo que eram os produtores da riqueza - só adquiriam existência através das rebeliões/revoltas e através dos quilombos, quando na realidade viravam ameaça, diante da possibilidade de subverter à ordem e passavam a ser considerados ontologicamente.

Dentro da colonialidade do ser, é possível observar as considerações ontológicas na produção de epistêmes, dessa forma, a colonialidade do ser também está multirelacionada a esses processos.

¹⁰⁰ Infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos outros (Gonzalez, 1980).

¹⁰¹ Assim como características “normais” atribuídas por quem fala e confirmadas por toda a política estatal, tais como: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, etc.

A colonialidade do ser ressalta a experiência vivida na colonização e seu impacto na linguagem e na identidade corpórea dos sujeitos colonais (Maldonado-Torres, 2007, p.130).

Para Walter Mignolo (2004, p.63), a colonialidade do saber e a colonialidade do poder produziram a colonialidade do ser, já que a ciência não se separa da linguagem e que os idiomas são necessários para transmitir conhecimento e corpos precisam ser considerados ontologicamente para estar nesses espaços.

O pensador racional (Gonzalez, 1979), assim como a narrativa de que o pesquisador não tem *locus* de enunciação, caso não esteja inscrito desde a perspectiva dominante do sistema mundo moderno-colonial, será considerado irracional e, portanto, estará inapto para produção de ciências, além da associação à emoção, à agressividade nos discursos, não os encarando como ciência, já que os indivíduos estariam na zona do não-ser

No momento em que o excluído assume a própria fala e se põe como sujeito, a reação de quem ouve só pode se dar nos níveis acima caracterizados. O modo mais sutilmente paternalista é exatamente aquele que atribui o caráter de “discurso emocional” à verdade contundente da denúncia presente na fala do excluído. Para nós, é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam numa renúncia à razão, mas, ao contrário, num modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão (Gonzalez, 1979).

Lélia Gonzalez (1982) também problematiza a posição de superioridade da epistemologia eurocêntrica, que concedeu ao pensamento moderno o status de único, ao mesmo tempo em que reloca os demais para não conhecimentos, inclusive na separação do corpo da mente (imposta pelo cristianismo) – corpo, mente e espírito. Em que não-brancos, não-europeus são vistos como corpos e, portanto, desumanizados – retirando-se a potencialidade de produzir conhecimento. Ao mesmo tempo em que impõe locais sociais para que somente esses corpos possam trabalhar, o corpo então funciona como objeto para atender aos interesses do capital eurocentrado colonial.

Essas questões estão além do processo somente de recalcamento (que também pode ser explicado pela psicanálise), mas em conjunto de um sistema que se beneficia dessas condições, na medida em que deixa reservada a mão de obra mais barata possível (já que para ela a mão de obra negra trata-se de mão de obra

de reserva, ou seja, que se utiliza conforme as necessidades do sistema), marcando a constituição da divisão racial e sexual do trabalho somadas as outras formas de hegemonia que colocam o grupo da branquitude na supremacia (Gonzalez, 1982a;1981a).

As dimensões psicossociais que interferem na produção do conhecimento também são analisadas por Maria Aparecida Bento (2002), ter a si mesmo como modelo universal está relacionado ao narcisismo e a projeção¹⁰² no outro das dimensões negativas. Tais questões são somadas a construção psicossocial do medo. Porém, na construção do outro – como a si mesmo – na negação da alteridade- vira, na realidade, paranoia.

Assim, nas hierarquias raciais ocorre o oposto do amor narcísico em que: “O amor narcísico está relacionado com a identificação, tanto quanto o ódio narcísico com a desidentificação” (Bento, 2002, p. 45). Na escolha narcísica o modelo é si mesmo, o semelhante e o ego ideal em que se ama o que é, o que foi e, o principalmente, o que se gostaria de ser. As expressões da branquitude podem colaborar para manter as hierarquias raciais, ou mais concretamente, o lugar do branco que seria o lugar de privilégio racial. Por exemplo, ao analisar RH's ela observou que o branco tende a contratar pessoas do mesmo grupo de pertença, entre outras razões, porque o semelhante lhe inspira maior confiança. Diante de tal análise, poderíamos observar quais grupos passam confiança numa seleção de doutorado? Numa prova para concursos públicos?

Para Bento (2002, p. 26), “um pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil”. Propomos então observar que o pacto atua, não somente, na manutenção de privilégios da branquitude – como dos demais, ou seja, o prolongamento do pacto narcísico para a proteção das demais estruturas de poder com as quais o sujeito se identifica e os privilégios dessas marcações.

¹⁰² Para Maria Aparecida Bento (2002) projeções são processos psicológicos normais no desenvolvimento dos indivíduos até certa idade. Porém no contexto das relações raciais eles assumem uma dimensão mais complexa já que objetivam legitimar a superioridade de um grupo e – como consequência, a manutenção de privilégios.

Assim, a estruturação para pensar a coloniidade a partir dessas perspectivas se transmuta para os dias atuais. Dessa forma, não há como investir o conhecimento e a colonialidade do saber desconsiderando toda a matriz de poder ladinoamefricana. Intensifica-se na dinâmica de colonialidade do saber quando se investiga academia jurídica, porque ao mesmo tempo em que é o local de trabalho (divisão social do trabalho) o pensador também é um trabalhador. É necessário considerar a partir das dinâmicas de colonialidade do saber: qual o lugar dessas trabalhadoras na produção do conhecimento?

Nessas relações de poder que surgem a partir da colonização e da colonialidade/modernidade racionalidade, é importante observar como isso se perpassa para os elementos atuais já que as dinâmicas das relações se modificam no local/tempo, muitas vezes, para a manutenção do padrão de poder.

A diferença de pautarmos essa estrutura de poder em elementos imbricados afetam gênero, classe, sexualidades e raça. Considerando os pactos narcísicos para a manutenção disso - estruturam essa divisão racial do trabalho em conjunto com o patriarcado de alta intensidade, ao passo que encontram no substrato subjetivo da desumanização de corpos um mecanismo para sobrevivência do pacto narcísico sob “justificativa” de humanização. A partir dessas considerações e de como as colonialidades interferem, constituem e interpelem a produção dos conhecimentos, passaremos para algumas exposições do porquê e da importância de rolocar, fissurar e romper com as matrizes de poder na academia jurídica brasileira.

2.5.1

Implicações e imbricações da matriz de poder academia jurídica brasileira

Como analisamos, a forma de produzir ciência, a atribuição de validade ao conhecimento e os corpos autorizados a produzir conhecimento dependem de rereferências eurocentradas. Essas imposições são co-constitutivas da matriz colonial de poder de gênero Ladino-amefricano, já que as subjetividades e as

epistemes são necessárias para validar essas estruturas em que os indivíduos, conscientes ou não, estão sujeitos.

As colonialidades permeiam a produção do conhecimento, em que se trata não somente de uma divisão racial do trabalho, mas também de uma divisão também da produção intelectual (Segato, 2015f), em que a geo(corpo)política do conhecimento interfere, inclusive, dentro dos acadêmicos brancos ao ter uma validação de sua produção diferenciada ao cruzar as fronteiras, norte/sul.

Um ponto a se considerar é, como consequência dessa racialização à nível do sistema-mundo, os brancos também são afetados por menor capital racial nas relações da geopolítica do conhecimento (independente de qual seja a cor). Ao ser classificados por não-brancos, desde a localização geopolítica no sistema mundial – só podem ser caracterizados como consumidores e aplicadores de categorias formuladas pelos brancos do norte.

Essa divisão internacional de tarefas no campo intelectual e a expropriação de valores, apropriação de ideias direciona o funcionamento das universidades latinoamericanas como uma instância da Europa (Segato, 2015f). Para Rita Segato (2015f), essa estrutura opera nas universidades tanto internamente: i) com relação a alunos e jovens que pretendem seguir carreira acadêmica – como externamente; ii) com professores mesmo com prestígio local e regional – que são desautorizados a produzir categorias de ordem global, já que a ordem hierárquica distribui com valores diferentes a tarefa intelectual.

A universidade é a instituição que possui a prerrogativa para legitimar as ciências e os discursos de autoridade produzidos que são questionáveis apenas pelos indivíduos que também estão inseridos nesses locais, o que não significa que não seja elaborado por outros indivíduos em outros espaços, mas que a sociedade atribuiu a esses locais a autoridade para produzir, pois a origem do conhecimento científico é de um discurso indiscutível (Almeida, 2018; Walsh, 2008). Como já expostos nos tópicos anteriores, na história do sistema-mundo moderno/colonial, várias teorias foram produzidas para justificar a realidade social.

A universidade possui um lugar privilegiado da produção de conhecimento que é tida como um local legítimo de produzi-lo e de condução ao progresso moral e material da sociedade. É nela também que se estabelece a fronteira entre o

pensamento “útil” e “inútil” entre o conhecimento legítimo, que tem validade científica, e o conhecimento ilegítimo (Castro-Gomez, 2007, p. 80). Para Santiago Castro Gomez (2007), essa instituição possui uma função típica que é permeada pelas colonialidades.

Catherine Walsh (2009, p. 185), observando o pensamento Manuel Zapata, nos lembra que as cadeias não estão nos pés, mas, nas mentes. Assim, as reclusões impostas pelas estruturas de gênero, poder, saber, ser são reproduzidas pelas instituições sociais – em uma posição ambivalente que ao mesmo tempo em que a ordem social precisa do discurso científico para se manter, ele é (re) produzido sob a lógica e manutenção dela, ou seja, do eurocentrismo presente na matriz de poder. Assim ao mesmo tempo em que ela pode modificar a realidade, ela pode aprofundar as desigualdades.

As ciências sociais, em conjunto com a formação do Estado-nação, são potentes instrumentos para homogeneizar as diferenças e os conflitos que o Estado produz sob a narrativa de tradutor da vontade geral, neutralizador de conflitos. A materialização das colonialidade se dá pelo Estado que atua como o ponto neutro, ocultando os mecanismos e vontades (Castro-Gomez, 2015; Quijano, 1992). Assim, as instituições como o direito, a universidade e as políticas serão definidas pelo imperativo da modernidade para acalmar as paixões e tensões, reservar seus corpos e seus tempos, orientando para o trabalho através de normas que são definidas e legitimadas pelo conhecimento. “As ciências sociais ensinam quais são as “leis” que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legítima” (Castro-Gomez, 2005).

O Estado e as instituições jurídicas foram elementos essenciais de reprodução da “ordem”, do “progresso” e da “razão” modernos, detentores da violência legítima do Estado moderno (Sales Junior, 2009, p. 36). É importante observarmos a importância do papel do discurso jurídico na construção do modelo político-econômico. Dessa forma, o discurso jurídico e a aplicação do direito atuam como mecanismos de legitimação da matriz colonial de poder e desenvolvem uma colonialidade do gênero, saber, do poder e do ser com suas peculiaridades.

Silvio Almeida (2018, p. 49) faz um convite a questionarmos: o que nos leva a naturalizar a presença quase exclusiva de pessoas brancas em escritório de

advocacia, tribunais, parlamento, curso de medicina e bancadas de telejornais? Ora, para naturalizarmos é necessário observar uma série de mecanismos subjetivos que se perpetua para: i) produzir um sistema de ideias que seja apto a explicar racionalmente as desigualdades; ii) moldar sujeitos para não fiquem perplexos com a discriminação e violências (Almeida, 2018, p. 49).

O legado do colonialismo para o branco é um assunto não comumente discutido, pois, “há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Não se reconhecer como partícipe dessa história é não assumir um legado que acentua o lugar de privilégio que o grupo branco desfruta na atualidade” (Bento, 2002, p. 28). Para Maria Aparecida Bento (2017; 2002), a branquitude silencia sobre local que ocupa nas relações de poder.

Essa falta de compromisso é também uma forma de reiterar as desigualdades raciais ao mesmo tempo em que exerce uma narrativa de que é um problema que eles não estão inscritos, por isso, exclusivamente o negro é estudado, problematizado. Assim há uma espécie de um pacto – acordo tácito entre brancos e aqui imprimos uma leitura sobre os demais privilégios – de não se reconhecer como parte das desigualdades do Brasil (Bento, 2017).

A invisibilização da branquitude é um dos elementos que se vem, por exemplo, ao não possuir dados no marcador raça para os docentes do PPGDs na plataforma Sucupira.

Parece-nos importante considerar que as instituições, as universidades reproduzem a matriz de poder, e não as criam, é necessário observarmos que elas podem atuar e se posicionar dentro desse conflito, que é de classe, raça, gênero, sexualidade, dentre outros.

Diante disso, ao compreendermos as instituições como reprodutoras da ordem social, ou seja, são pré condicionadas pelas estruturas sociais e podem se posicionar ativamente ou negativamente – incluindo as omissões, às práticas racistas/capacitistas/classistas/patriarcais/heterocisnormativas que são tidas como normais. As opressões e violências que venham a se manifestar nas instituições compõem também essa estrutura da matriz de poder moderno colonial.

Sem programas de combate, as instituições irão reproduzir de forma corriqueira as violências raciais, de gênero, de classe, sexualidades, etc. Ao colocarmos essas questões como exemplo, não significa que consideramos essas situações incortonáveis e/ou ações para inclusão nas universidades inúteis para alterar a a matriz de poder. Para Silvio (2018, p.40) “pensar estrutura não retira responsabilidade individual e/ou institucional, muito pelo contrário. Ao compreendermos que compomos a estrutura, há uma responsabilidade ainda maior, pois, compreende-se que a não é necessária intenção para manifestar”.

Silvio Almeida (2018), analisando o racismo como política, observa duas dimensões: i) a institucional – em que o Estado é o elemento para criar meios repressivos/persuasivos para as violências sistêmicas; ii) ideológica – não se resume ao uso de força física – é necessário produzir narrativas que componham a unidade social, a criação e recriação será papel do Estado através de escolas, universidades, etc.

Como já analisamos neste capítulo, a formação do conhecimento, a linguagem, a validação do conhecimento, dependem de referências eurocentradas – ocidentais, tais critérios e imposições são coconstitutivos e derivados da matriz colonial de poder de gênero ladinoamefricano que já trabalhamos anteriormente. Assim, todas as colonialidades permeiam a produção do conhecimento, observando que se trata de uma divisão racial também da produção intelectual.

Considerando também que a colonialidade do conhecimento não se encontra separada da matriz de poder, essas construções, classificações permeiam a construção e formação do pensamento estatal e também o jurídico brasileiro.

O bacharel em direito está apto para formar os quadros de assessoria jurídica das assembleias câmaras e congresso nacional – diversos quadros de produção e reprodução do direito. Porém, onde se formam os professores que vão formar esses bacharéis? Onde se formam os teóricos? Quais teorias são estudadas? Quais mecanismos de fissura às colonialidades as instituições que formam esses profissionais utilizam?

Os pactos narcísicos moldados por estruturas que interpelam os sujeitos não dependem do consciente para a ação ou omissão. Assim, a colonialidade molda não

só o consciente, mas o inconsciente. Ela possui uma ordem de poder que forma materialmente as divisões do trabalho, das posições sociais e dos sujeitos que são racializados e generizados. Porém, somente com a força física isso não seria possível, logo é necessário a criação de uma série de mecanismos para se criar um imaginário combinado a isso e teorias científicas que explicam a subordinação.

Necessário trabalharmos a produção do conhecimento e a formação desses profissionais, sem considerar a dimensão da matriz de poder dentro desse espaço em que, apesar de ter sujeitos que estão ocupando “espaços de poder” e que podem ter inclusive uma boa vontade individual e um compromisso decolonial, podem ser interpelados por critérios como produtividade, necessidade de verbas, etc. Por outro lado, não nos parece razoável ignorar todas essas questões.

Dessa forma, a academia jurídica ocupa uma posição diferenciada, não a nível hierárquico, mas nas relações de poder efetivamente. Ao passo que forma docentes e produzem-se teorias que têm a possibilidade de serem aplicadas no poder legislativo e nas amplas esferas do poder judiciário, também possuem a possibilidade de influenciar nos sistemas de justiça, além das teorias criadas, por formar tanto os futuros bacharéis em direito, que atuarão nesses sistemas de justiça, como os demais docentes do ensino superior que também formarão esses profissionais.

Do saber colonizado: a formação dos cursos jurídicos no Brasil

*Aqui onde estão os homens
De um lado cana de açúcar
Do outro lado cafezal
Ao centro senhores sentados
Vendo a colheita do algodão branco
Sendo colhidos por mãos negras
Eu quero ver
Eu quero ver
Eu quero ver
Quando Zumbi chegar
O que vai acontecer
Zumbi é senhor das guerras
È senhor das demandas
Quando Zumbi chega é Zumbi
É quem manda
Eu quero ver
Eu quero ver
Eu quero ver
(Jorge Ben)*

Para analisar a colonialidade¹⁰³ do saber nas Universidades brasileiras, é importante fazermos algumas reflexões que remetam às raízes da formação dos cursos jurídicos no Brasil, bem como, pensar em alguns pontos específicos de formação e observar outras perspectivas sociais que, juntas, vão gerar as opções políticas pela elaboração desses cursos, as localidades específicas em que foram escolhidas para implantá-los, os fatores econômicos, políticos e sociais (Costa, 1992, pp. 46-47).

¹⁰³ Como já foi trabalhado no capítulo anterior, entendemos a colonialidade enquanto fenômeno a longo prazo, não somente enquanto fenômeno jurídico-político que de alguma forma foi a descolonização.

Assim, contextualizando historicamente o ensino jurídico, podemos compreender a função desempenhada no momento de formação dos primeiros cursos de direito no Brasil (Costa, 1992, p. 17) em relação a geo(corpo)política do conhecimento que determina a divisão intelectual do trabalho materializa nos cursos jurídicos.. O contexto histórico pode nos revelar o continuum das dinâmicas que marcam o ensino jurídico, a academia jurídica e a produção da “ciência jurídica”, tantona teoria como na “*práxis*” nas instituições de ensino.

A criação dos cursos de direito coincide com a formação dos cursos superiores no país e com aprópria concepção de Universidade que por aqui se desenvolveu. Tomando como fundamento epistemológico a racionalidade, o cientificismo e o o conhecimento totalizante próprio do eurocentrismo¹⁰⁴, os cursos de direito baseiam-se em uma narrativa histórica do progresso da nação, com o objetivo de “civilizar” e fundamentar diferenças hierarquizadas. Nesse sentido, a criação dos primeiros cursos de direito do Brasil representaa institucionalização da colonialidade do saber dentro do campo jurídico-acadêmico brasileiro.

No século XIX, o título de doutor¹⁰⁵ era obtido a partir da defesa de uma tese pelo Bacharel perante uma banca composta por 3 membros. Por este motivo, pensar o processo de colonialidade do saber não passa necessariamente pela constituição dos programas de pós-graduação em direito, com a formatação dos dias atuais. Assumimos a hipótese de que no momento de criação dos cursos de direito, já começava a haver produção intelectual e a formação dos docentes, independentemente das formalidades exigidas contemporaneamente. Conforme posicionado no capítulo anterior, entendemos o colonialismo como a violência

¹⁰⁴ Para mais ver capítulo 2.

¹⁰⁵ Os requisitos para ser docente na faculdade era o grau de doutor (titulação superior ao bacharelado). Que era fornecido ao bacharel portador de aprovação *nemine discrepante* e defendia a tese, indicando a congregação ponto para dissertação. “constituída a banca para arguição, os lentes assistentes argumentavam durante período determinado – uma hora – e, após réplica do candidato, avaliavam o desempenho do doutorando. Caso aprovado, lavrava-se o competente termo e se expedia a respectiva carta”. – tal mecanismo de concessão ao título de doutor, não foi alterado pelas reformas Couto Ferraz (1854), Liberato Barroso (1865), Leoncio de Carvalho (1879) e Sá Franco (1885) (Adorno, 1988, p. 146). Para Sergio Adorno (1988, pp. 146-147): “As defesas da tese tinham menos o objetivo de avaliar os progressos verificados pela ciência do direito. O efeito ideológico produzido por essa cerimônia institucional residia em fazer reconhecer, tanto a estudantes quanto a professores, sua filiação comum a uma comunidade que se arvorava quadro dirigente dos destinos intelectuais e políticos da sociedade. As reminiscências acadêmicas contêm relatos memoráveis de defesas de tese, nas quais o que está em jogo são as virtudes pessoais do candidato – memorização, raciocínio, argumentação, cortesia, humildade etc. O conteúdo doutrinário exposto pelo candidato apenas prestava-se apenas a instrumento mediador na aplicação de tais critérios avaliatórios”.

gerada a partir do encobrimento das américas em 1492 (Dussel, 1993), “com o simultâneo aparecimento da raça negra, fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão” (Nascimento, 2016, p. 57). Os autores que analisam a historiografia das Faculdades de Direito no Brasil (Adorno, 1988; Costa, 1992; Bastos, 2010; Wolkmer, 2015; Rodrigues, 1993; Saldanha, 1985), colocam a formação dos cursos jurídicos a partir do processo de independência colonial (Quijano, 2009) e da necessidade da criação de um estado “nacional”. A questão que pretendemos destacar é a de que a “autonomia” jurídico-política representada pela independência não descolonizou a hierarquia étnico-racial do poder político, econômico e cultural constituído na colonização¹⁰⁶ (Figueiredo; Grosfoguel, 2009, p. 225).

Como observa Abdias Nascimento (2016):

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco de matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto Silvio Romero, constitui um ritual de formalidade e da ostentação das salas da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos (...).

Tampouco à universalidade da universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (Nascimento, 2016, pp. 113-114).

Não objetivamos neste capítulo analisar um contexto linear¹⁰⁷ ou evolutivo da história, mas focar em alguns acontecimentos que marcam esses processos históricos e que vão impactar na produção do conhecimento no campo do direito. Sobre as narrativas projetadas na formação do estado brasileiro, interessa-nos identificar que eventos são tomados como centrais e quais discursos são criados a partir dessas escolhas. Por exemplo, a desconsideração da República de Palmares¹⁰⁸

¹⁰⁶ Em suma, essa descolonização não foi completa, porque se limitou a independência jurídico-político, mantendo-se as hierarquias raciais, étnicas, de gênero, epistêmicas e econômicas. Para maiores detalhes, ver capítulo 1.

¹⁰⁷ A crítica da narrativa histórica em uma perspectiva linear ocorre por grande parte dos autores da rede modernidade/colonialidade. Essa construção linear e evolucionista é um dos marcos do eurocentrismo. Para mais detalhes, ver capítulo 1.

¹⁰⁸ O quilombo dos Palmares no século XVII rechaçou mais de trinta e cinco expedições comandadas pelos Portugueses e pelos Holandeses, foi uma estrutura política inspirada no modelo de organização Banto (Munanga, 2009, p. 93).

como o primeiro estado livre do Brasil indica algumas dessas escolhas (Gonzalez, 1985; Moura, 1988b; Nascimento, 2007).

Clóvis Moura (1990) demonstra como a construção do Brasil perpassa a manipulação de discursos históricos e de como essa construção transcorre sob uma narrativa situada na ótica dominante - para demonstrar quem são os vencedores e quem são os vencidos em que as classes dominantes somadas aos privilégios da branquitude escolhem quem serão os heróis e os anti-heróis da história. Assim, nesses processos de tomadas de decisões há escolhas pré-concebidas para estabelecer uma historiografia com uma ótica elitista e parcial do desenvolvimento brasileiro.

Por outro lado, continuam a ser anti-heróis Zumbi, os heróis da Revolta dos Alfaiates na Bahia de 1798 (Luís Gonzaga das Virgens, Lucas Dantas, João de Deus do Nascimento e Manuel Faustino dos Santos Lira), assim como, também, outros heróis populares como frei Caneca, Elesbão Dandaró, Luís Sanim, Pacífico Licutã e os demais líderes do movimento insurrecional de 1835 em Salvador, além de Borges da Fonseca, Pedro Ivo, Padre Roma, Preto Cosme, Padre Miguelinho, Sórora Joana Angélica e todos aqueles que constituem o grande painel de heróis sem monumentos, mas que desarticularam as estruturas de poder em vários momentos da nossa história. Eles não são considerados heróis porque o seu heroísmo passa pela áspera estrada dos derrotados (Moura, 1990, Grifos nossos).

Por entendermos que todo o conhecimento é situado, localizado e produzido a partir de necessidades políticas, achamos necessário propor uma contextualização das Faculdades de Direito que informe o que foi produzido por elas e de que forma produziram, associando a legislação vigente à época e os sujeitos de direitos¹⁰⁹ reconhecidos como tais nesse período histórico.

Dessa forma, nesse capítulo, analisaremos quem poderia entrar na universidade, seja para compor o corpo docente ou o corpo discente - e, por consequência, quem estaria formulando o direito e ensinando aos futuros bacharéis. Interessa-nos ainda perceber em que termos e por quais motivos se dá a formação desses cursos nas cidades do Recife e São Paulo, e não em outros locais. A partir do direito positivado e do contexto de sua aplicação, podemos observar o que vai

¹⁰⁹ O termo refere-se a quem seriam os sujeitos de direito à época é utilizado para fazer referência ao tratamento diferenciado aos diversos sujeitos aos escravizados e indígenas por meio da legislação brasileira. Por exemplo, a atribuição de cidadania era somente para um grupo, os sujeitos que poderiam estudar, os sujeitos que constituíam “propriedade” de outros sujeitos, etc. Essas questões serão analisadas ao longo desta seção.

ser ensinado e, assim, compreender a corpopolítica envolvida naquele espectro-temporal.

Iniciaremos pelo contexto de formação das escolas de direito que dividimos em dois momentos: o período da independência colonial e o medo branco e, em seguida, o contexto jurídico-político. Posteriormente, analisaremos os modelos desenvolvidos pelas escolas de direito em Recife e São Paulo e, por fim, com base nos modelos observados e da constituição político-jurídica dos processos educacionais, analisaremos a construção da colonialidade jurídica.

3.1

Contexto de formação das Escolas de Direito

No período de dominação colonial, Portugal se opõe à criação de cursos superiores no Brasil, com a justificativa de que tais cursos possibilitariam a destruição das redes de subordinação legal e política que deveriam unir metrópole e colônia. Tal resistência pode ser interpretada como um receio de Portugal¹¹⁰ de que o fomento à produção de conhecimento aumentaria os estímulos para revolução, independência ou abolição. Diferentemente da Espanha que inicia a implantação de universidades nas suas colônias a partir do século XVI¹¹¹, o Brasil só passa a ter ensino superior a partir de 1808¹¹².

A ausência de políticas educacionais por parte da metrópole não era somente com relação ao ensino superior. A igreja cuidava do ensino básico no Brasil como cuidava da formação superior¹¹³ na metrópole (Costa, 1992, p. 50). As formações de nível superior se faziam quase que exclusivamente na Universidade de Coimbra.

¹¹⁰ Alguns outros atribuem a ausência de cursos superiores a: “formação centralizada pretendida pela metrópole. Também a cultura inferior aqui encontrada, comparativamente às culturas incas, astecas e maias e a escassez de recursos docentes verificadas em Portugal (Kozima, 2002, p. 358).

¹¹¹ Na América espanhola, na qual a primeira universidade data-se de 1538 em São Domingos, Lima (1551) e México (1553). (Kozima, 2002, p. 358)

¹¹² Os cursos superiores começam a ser instalados a partir de 1808, e são organizados individualmente, não enquanto universidades, mas como cursos especializados, são eles: engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818) (Saviani, 2010, p. 5).

¹¹³ Os jesuítas eram responsáveis pela educação básica, no Brasil, que não tinha ensino superior (Schwarcz, 2007, p. 19) e em Portugal atuaram por longos anos na Universidade de Coimbra (Kozima, 2002, p. 357).

Os brasileiros deveriam ir para Portugal (às vezes para França) para ganhar o diploma de bacharel, como Alberto Venâncio Filho (2004, p.8) observa: “no século XVI, formaram-se, em Coimbra, treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinqüenta e quatro; no século XVIII, mil setecentos e cinquenta e dois, e de 1781 a 1822 ali estudaram trezentos e trinta e nove brasileiros”.

Ressaltamos esse período de formação na Universidade de Coimbra pois são esses juristas que vão produzir - ou reproduzir - o direito no Brasil, como também lecionar nas Escolas de Direito futuramente implementadas aqui. Além do entendimento sobre o direito, trazem também a compreensão que possuem de universidade e de que forma os professores devem atuar (Naspoli Sanches; Bento, 2009, pp. 6188-6189).

A Companhia de Jesus predominou na Universidade de Coimbra do século XVI até primeira metade do século XVII, deixando o país de fora de mudanças estruturais que envolviam o renascimento, primordialmente quanto à cientificidade e ao método experimental (Naspoli Sanches; Bento, 2009, p. 6187). Assim, “o estado português manteve significativa distância das novas ideias e técnicas trazidas pela era das luzes” (Kozima, 2002, p. 359). Isso nos indica porque, a partir da “segunda” modernidade (Dussel, 1993), Portugal passa a ser a “periferia” da Europa e não, como era anteriormente, o centro¹¹⁴.

No período colonial, a estrutura política do Estado incorpora o aparato burocrático e profissional da administração lusitana, desvinculada da realidade e das demandas da população brasileira, funcionando como uma extensão do poder da metrópole absolutista. Nesse contexto, a aliança política formada entre a aristocracia da coroa portuguesa e as elites agrárias possibilitou a construção de um modelo de Estado voltado para manutenção e defesa dos próprios interesses, o que se manteve após a independência (Wolkmer, 2015, pp. 53-54).

Uma outra característica fundamental da formação social brasileira é a exploração da mão de obra escravizada, sendo esta uma das chaves mais importantes para compreender o *ethos* brasileiro (Kozima, 2002, p. 356). Portugal, apesar de exportar a narrativa das relações cordiais e de “bom senhor”, foi o país que sustentou a escravidão por quase quatro séculos e operou as mais cruéis formas

¹¹⁴ Para mais detalhes, ver: capítulo 2.

de controle social, conjugando as atrocidades cometidas pelo regime escravista com as violências típicas do colonialismo (Bertulio, 1988, p. 1). Outro aspecto importante é a desvalorização do trabalho manual e a hierarquização das forças produtivas de trabalho aliada ao processo de “aristocratização por meio da farda ou da beca” (Kozima, 2002, p. 357). As hierarquias raciais, criadas pelo europeu, vão incidir na atribuição de posicionalidades na divisão racial do trabalho, dentro do sistema mundo moderno/colonial, na relação “colônia/metrópole e nas dinâmicas dentro da própria “colônia”, o que podemos compreender como a materialização da colonialidade do poder (Quijano, 2010; Quijano, 2005).

Enquanto o “Norte” da Europa assumia a razão cartesiana da egopolítica do conhecimento (“Penso, logo, existo”), Portugal continuava vinculado à igreja, ou seja, à teologia do conhecimento. Como já abordado no capítulo anterior, a modernidade ibérica é a primeira modernidade (Dussel, 1993) e, com a hegemonia dos países que formam o centro do capitalismo no sistema-mundo, modifica-se também quem serão os portadores da modernidade e a da racionalidade.

Essa forte relação com a igreja, principalmente da Universidade de Coimbra, que era o grande centro formador dos bacharéis, ocorria também pela necessidade de justificação¹¹⁵ religiosa para colonização, dominação e escravidão. Nesse sentido, a igreja católica¹¹⁶ foi uma grande defensora da escravidão, e somente em 1885 é que grande parte dos padres vão se posicionar contra os abusos cometidos pelos senhores (e não contra a escravidão em si) (Bertulio, 1988, p. 34). Nesse contexto, “o mito da influência humanizadora da igreja católica procura exonerá-la de suas implicações na consolidação do racismo, sobre o qual a escravidão se sustentava (Nascimento, 2016, pp. 63-64) ”.

Com a vinda de D. Joao VI¹¹⁷ (1808) para o Brasil, as estruturas coloniais se modificam um pouco devido à criação de instituições que reproduzem o modelo

¹¹⁵ Ainda não havia sido operado o iluminismo forte, que detém a necessidade da razão e da ciência relocando a perspectiva teológica anterior.

¹¹⁶ Nesse sentido, é importante colocarmos que não estamos falando de todos os padres, mas sim de como a instituição se posicionou. Abdias Nascimento (2016, p. 62) corrobora com o fato de que “o papel exercido pela igreja católica tem sido aquele de principal ideólogo e pedra angular para instituição da escravidão em toda sua brutalidade. O papel ativo desempenhado pelos missionários cristãos na colonização da África não se satisfaz com a conversão dos “infieis”, mas prosseguiu, efetivo e entusiástico, dando apoio até mesmo à crueldade, ao terror do desumano tráfico negreiro”.

¹¹⁷ No mesmo sentido José Wanderley Kozima (2002, p. 360), aponta que: “com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, colocou-se na ordem do dia transformar a colônia em lugar apropriado

européu, através de estabelecimentos de caráter cultural tais como: biblioteca, imprensa, museu. O processo se interrompe com sua volta para Portugal, mas é retomado por D. Pedro I (1821) e com o processo de “independência” (1822). As escolas de direito surgem cinco anos depois da independência, com intuito de municiar a elaboração de um ordenamento jurídico desvinculado de Portugal e de formar uma elite intelectual mais “autônoma” (Schwarcz, 2017, p. 31-32).

A criação dos cursos jurídicos no Brasil ocorre após a formalização do Estado “nacional” brasileiro e é discutida pela primeira vez na Assembleia Constituinte de 1823¹¹⁸. Apesar de dissolvida em menos de um ano por Dom Pedro I, os debates na constituinte em torno da criação de dois cursos no Brasil se dava a partir da justificativa de conceder “luzes” aos brasileiros. Nesse momento, havia ainda uma indefinição sobre qual processo educativo deveria ser implantado no Império. A opção pela implantação dos cursos jurídicos caminhou *pari passu* com a opção do Estado em construir um liberalismo conservador, preocupado em favorecer a elite dominante na formação e composição do estamento burocrático (Costa, 1992, p. 53; Rodrigues, 1993, p. 100).

A retórica do liberalismo brasileiro buscava prover “liberdade” - não para todos - ao mesmo tempo que se negava a agir para promover igualdade e democracia reais, visto que a escravidão era legalizada no Brasil. Nesse sentido, é importante atentarmos que os cursos jurídicos são criados também para a manutenção e defesa dos interesses dos proprietários dos meios de produção do Estado brasileiro.

Houve uma série de discussões sobre o local de instalação dos referidos cursos. Tais questionamentos demonstram uma preocupação com os possíveis efeitos que a instalação de cursos superiores ocasionaria na organização política (Oliveira; Toffoli, 2002) ou na possível “desobediência política”. Para desdobrar

para a instalação da corte, datando daí os significativos avanços verificados, a exemplo da inauguração da Faculdade de medicina na Bahia, e a cadeira de Artes Militares no Rio de Janeiro.

¹¹⁸ No mesmo sentido Aurélio Wander Bastos (2010, p. 36): “Os cursos jurídicos surgiram e se desenvolveram no Brasil exatamente com a definição do Estado nacional (imperial) brasileiro. O primeiro projeto de criação e implantação do Curso de Direito no Brasil foi apresentado durante a Assembleia Constituinte de 1823, após a proclamação da independência, em 1822. Foi durante as suas sessões que se iniciaram as discussões sobre os propósitos de um Curso de Direito no Brasil; quais os seus papéis e seus objetivos na sociedade brasileira e, principalmente, da perspectiva curricular e sua formação e estruturação”

alguns desses aspectos, vamos adentrar na análise da independência colonial e de como ela se relaciona com o medo branco.

3.1.1

Independência colonial, medo branco e formação da nação brasileira

O momento da independência é apontado como de marcante protagonismo dos bacharéis¹¹⁹, que ao se formarem nas universidades europeias trouxeram para a colônia ideias iluministas que influenciariam e gerariam o rompimento de laços com a metrópole, trazendo uma renovação do pensamento e expandindo os ideais liberais que fundamentaram o processo de independência (Costa, 1992, p. 51; Venâncio Filho, 2002; Wolkmer, 2015; Rodrigues, 1993, p. 100; Kozima, 2002, p. 364; Bastos, 2010).

Há nessas narrativas silêncio e ocultação de outras disputas de “emancipação” colonial, por exemplo, as revoltas escravas, os “levantes negros” e a importância do quilombismo para o abolicionismo¹²⁰ (Moura, 1989, p. 33). “Assim como em toda a América, os quilombos, os assaltos as fazendas, as pequenas revoltas individuais ou coletivas e as tentativas de grandes insurreições se sucederam desde o desembarque dos primeiros negros em meados de 1500” (Azevedo, 1987, p. 35). Ao mesmo tempo em que a história¹²¹ oficial produzia esses silenciamentos, consolidava uma imagem dos ameríndios e amefricanos como passivos, diante das relações cordiais produzidas pela colônia portuguesa. Para nós,

¹¹⁹ Podemos observar a narrativa do pretenso protagonismo nos Bachareis por: “os Bachareis, guiados pelo ideal da revolução francesa, estiveram metidos em praticamente todos os grandes acontecimentos políticos da história brasileira” (Kozima, 2002, p. 364) e “a inconfidência mineira foi uma revolução de Bachareis, como revoluções de bacharéis – pelo menos de clérigos que eram antes bacharéis de batina do que mesmo padres, alguns educados em Olinda, no seminário liberal de Azeredo Coutinho, em todos os principais ramos da literatura própria não só de um eclesiástico mas também de um cidadão que se propõe a servir ao estado – foram as duas revoluções pernambucanas preparadas ainda por homens do século XVIII: a de 1817 e a de 1824” (Freyre, 1981, p. 579 apud Kozima, 2002, p. 365).

¹²⁰ Beatriz Nascimento (2007) também retrata a potência dos quilombos e dos levantes populares nesses espaços. No mesmo sentido, Célia de Azevedo (1987).

¹²¹ Alex Ratts (2007, p. 57) observa que houve “demora” da academia aceitar o quilombo como linha de pesquisa. Dentre trabalhos de autores negros, as obras de Edison Carneiro, Abdias Nascimento (com a proposta do Quilombismo) e Clóvis Moura (Rebeliões da Senzala) aparecem quase isoladas ou foram desconsideradas no âmbito acadêmico. “Pode-se concluir que aqueles(as) intelectuais vinculados ao movimento negro estavam preocupados em difundir uma noção de quilombo e aplicá-la aos seus projetos políticos e às suas preocupações acadêmicas. De outro lado, havia (e há) intelectuais vinculados direta e hegemonicamente à universidade que procuravam pensar o que se costuma rotular de “questão do negro” (Ratts, 2007, p. 57).

é fundamental entender o papel da independência e dos processos de resistência ao escravismo na construção e implementação dos cursos jurídicos, na medida em que se optou por importar um modelo educacional apto a resguardar as esferas de poder e afirmar um pacto liberal, antidemocrático, escravista e conservador.

Nesse sentido, as abordagens hegemônicas sobre a formação dos cursos de direito (Costa, 1992, p. 51; Venâncio Filho, 2002; Wolkmer, 2015; Rodrigues, 1993, p.100; Kozima, 2002, p. 364; Bastos, 2010) destacam o impacto das disputas de independência nacional pela elite e suas relações com a formação iluminista. Porém, deixando de observar uma série de fatos que vão além do protagonismo das elites, não problematizam as relações de poder materiais e psicossociais que permeavam atuação dessa elite pensante.

O não apagamento do sistema escravista e da correspondente luta pela liberdade nesse processo histórico, oferecem-nos novas possibilidades de encarar o processo de formação dos cursos de direito no Brasil. Ao enfatizarmos a potência dos grupos políticos subalternizados¹²², ou seja, as resistências que rechaçaram os males da escravidão, propomos um olhar para o passado que os reposicionem na condição de sujeitos ativos. Reposicionar e centralizar é reconstituir a força decolonial desses atores locais que, mesmo nas condições mais difíceis de fazer luta, resistiram.

Sérgio Adorno (1988, p. 34) aponta que os movimentos emancipatórios tinham contornos distintos¹²³, a depender de quem estava liderando. Para a elite política, a independência não representaria, nem deveria representar, uma igualdade jurídica, política e social. Para os grupos subalternizados¹²⁴, a intenção era de pôr fim à desigualdade racial, social e à miséria. Essas sucessivas manifestações ocorreram no período regencial (1831-1840) e adentraram ao II Império (1840-1889) contestando o poder central e as discriminações raciais e sociais. Adorno

¹²² No sentido de estar do lado oposto da hierarquia dominante, formada no sistema moderno/colonial pelo homem, branco, heterossexual, cismnormativo, europeu, cristão, capitalista (Grosfoguel, 2008).

¹²³ Nesse sentido, Sérgio Adorno elenca as demandas diferenciadas de cada grupo nas revoltas: “para os grandes proprietários rurais, a independência representava o fim dos monopólios e restrições que repousavam sobre a produção e comercialização de produtos primários tropicais, além de significar a viabilidade de organizar a sociedade de dentro e segundo seus interior” ... “para a população livre empobrecida do campo e das cidades, julgava-se que a independência poria fim à miséria e à toda espécie de privilégios. (Adorno, 1988, p. 39)

¹²⁴ No sentido de sujeito colonial. Ou seja, todos os demais grupos não-brancos, não elitizados.

destaca o protagonismo dos movimentos antiescravistas como motor propulsor da insatisfação das elites e do acirramento de dinâmicas de controle sobre “a rebeldia de escravos, constituição de quilombos, banditismo rural e movimentos reivindicatórios urbanos” (Adorno, 1988, pp. 34-35).

Às vésperas da independência houve vários levantes (Moura, 1988; Moura, 1994), tais como a Revolta no interior de Minas liderada por um escravizado, o processo de independência da Bahia (1821-1823) que gerou uma divisão na Bahia entre portugueses, brasileiros e negros. Essas revoltas fazem com que os senhores de terras e de escravos tomem o rumo do movimento de independência, modificando seu conteúdo. Defendendo um processo de independência tradicional, com foco no comércio e na autonomia política, e com ênfase na manutenção dos privilégios dos proprietários de terra e das hierarquias presentes no latifúndio e na escravidão (Queiroz, 2017, p.101).

A leitura do contexto interno não pode ser dissociada de dinâmicas externas que o influenciam. Para além de marcar os limites dos anseios de independência¹²⁵, é preciso entendermos o protagonismo de Santo Domingos¹²⁶ e o medo¹²⁷ branco de uma insurgência, que ele passa a desencadear: “as insurreições negras se

¹²⁵ Os autores citados que retratam o processo de independência e a criação dos cursos jurídicos, tais como: Costa, 1992; Venancio Filho, 2002; Wolkmer, 2015; Rodrigues, 1993; Kozima, 2002; Bastos, 2010; Adorno, 1998; Napolini Sanches; Bento, 2009; Oliveira; Toffoli, 2012.

¹²⁶ Segundo Ronaldo Laurentino Sales Junior (2009, p. 36): “As narrativas historiográficas oficiais cristalizaram imagens da população negra como apática, infantilizada, desmobilizada e excluída dos processos de participação política”. Argumentando da mesma forma Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016, pp. 67-68) apontam alguns fatores que contribuíram para o equívoco histórico de colocar a passividade da população escrava e o conformismo diante da escravidão que são “a) a visão de um racismo em nossa sociedade, produzindo e disseminando uma visão negativa sobre o negro; b) desconhecimento de uma parte da sociedade brasileira, e até mesmo de intelectuais, dos processos de luta e organização dos africanos escravizados e seus descendentes durante o regime escravista; c) falta de divulgação de pesquisas e livros que recontam a história do negro brasileiro, destacando-o como sujeito ativo e não como vítima da escravidão e do passado escravista; d) a crença de que no Brasil não há racismo e de que os diferentes grupos étnicos-raciais aqui existentes, nos quais está incluindo o segmento negro, viveram uma situação mais branda de exploração comparados com a realidade de outros países”.

¹²⁷ Compreendemos que as dificuldades de recuperar a dimensão histórica do medo nas análises está diretamente associada à colonialidade do saber, que impõe a necessidade de justificação racional para os atos ou para os discursos científicos. Sobre isso, Célia Azevedo (1987, pp. 19-20) destaca: (i) as ações provocadas pelo medo são inesperadas, não possíveis de racionalizar, (ii) muitas vezes não são reconhecidas por quem vivencia o momento histórico, sendo via de regra, mais razoável se valer de argumentos lógicos e sofisticados do que reconhecer o medo, (iii) o medo raramente é incorporado como elemento nas análises dos historiadores, sobressaindo apenas as explicações estruturais, bastante elaboradas e lógicas, que provam que os fatos só poderiam ter ocorrido daquela maneira determinada.

espelhavam por todo o território nacional desde o começo da civilização, e permaneceram até às vésperas da abolição em 1888” (Nascimento, 2017, p. 71).

Era o grande medo suscitado pela sangrenta revolução em Santo Domingos, onde os negros não só haviam se rebelado contra a escravidão na última década do século XVIII e proclamado a sua independência em 1804, como colocaram em prática os grandes princípios da revolução francesa, o que acarretou transtornos fatais para muitos senhores escravos, suas famílias e propriedades (Azevedo, 1987, p. 35).

A revolução escrava do Haiti, o maior símbolo de subversão da ordem escravocrata/colonial no continente, refletiu de forma decisiva no imaginário coletivo e, por consequência, na gênese da formação dos cursos jurídicos no Brasil¹²⁸. Nas três primeiras décadas do século XIX, confirmaram-se as sombrias expectativas de uma reprodução da revolução Haitiana no Brasil com o desenrolar das insurreições baianas¹²⁹ organizadas pelos haussás¹³⁰ e nagôs¹³¹ que, mesmo não atingindo os objetivos de subverter a lógica da escravidão e da colonialidade, atemorizaram as elites escravocratas (Azevedo, 1987, p.35).

Antes disso, em 1798 é possível observar influência dos processos revolucionários que estavam ocorrendo no Haiti na conjuração baiana através de relatos da época que destacavam: “se tivesse vencido teria reproduzido as cenas deploráveis do Haiti” (Moura, 1994, p. 359). Ou de Venâncio de Souza se referindo aos quilombos pernambucanos como: “tem feitos os negros marões nas colônias francesas” (Moura, 1994, p. 359).

¹²⁸ E foi também um dos motivos para pensar a abolição da escravatura.

¹²⁹ Ocorrem várias, no período de 1801 a 1850. Em uma delas no ano 1808, Clovis Moura (1988a, pp. 138-139) “antes de completar um ano que se haviam levantado — os haussás e nagôs dos engenhos do Recôncavo embrenham-se nas matas, fugindo dos seus senhores. Ali ficarão aguardando os escravos da Capital que cedo a eles irão se unir; no dia 28 de dezembro, fogem os de Salvador e fazem junção com os que se encontravam nas matas.

Seguem imediatamente forças da Capital para combatê-los, indo alcançá-los a nove léguas da cidade, entrincheirados junto a um riacho, sendo aí cercados e atacados. Iniciou-se o combate com grande violência, tendo morrido grande número de escravos e sido aprisionados oitenta. Sufocada com certa facilidade, ficou-se sabendo da organização dos escravos: pretendiam estender a luta por todo o Recôncavo baiano, especialmente nos distritos de Jaguaribe e Nazaré (...). Para êxito do movimento, haviam estruturado uma associação secreta que tinha por objetivo aliciar os escravos e dirigi-los na luta contra o cativeiro de poderosíssima influência e que desempenhou importante papel nessa luta, o que explica o relativo sigilo com que se processou sua preparação.

¹³⁰ Povos islamizados provenientes da África ocidental (na área do Sudão ocidental ou área sudanica islamizada) que atualmente encontra-se geograficamente localizada, principalmente, no Níger e na Nigéria (Munanga, 2009, p. 101).

¹³¹ O mesmo que Yorubá, ou seja, grupo étnico da Nigéria, Benim e togo que foram trazidos para o Brasil escravizados e fornecem fortes contribuições religiosas para o Brasil (Munanga, 2009, p. 102).

As dinâmicas que ocorreram em torno da revolução haitiana e o imaginário do medo de uma revolução escrava reorientaram as práticas e políticas da elite colonial brasileira e passaram a estruturar o Estado-nação no pós-independência.

Mas em toda a extensão da escravidão no Brasil, quer até 1850, quer posteriormente, na época já do escravismo tardio, uma coisa é constante na classe senhorial: o medo. O receio da insurreição, especialmente no primeiro período, criava um estado de pânico permanente. O "perigo de São Domingos" (repetidamente mencionado nos documentos da época), as possíveis ligações dos escravos brasileiros com os de outros países, a provável articulação em nível nacional de escravos rebeldes (Moura, 1988c).

Tais influências não ocorreram só no Brasil, é possível observar seus impactos nos processos de independência de vários países latino-americanos.

O Haiti também se transformou em um exemplo de revolução anticolonialista bem-sucedida e contribuiu para a emancipação das colônias espanholas. Simón Bolívar se refugiou no Haiti no início do século XIX, onde recebeu ajuda de Pétion, governador da parte sul da ilha; Francisco de Miranda, um dos líderes da independência venezuelana, esteve na ilha em 20 de fevereiro de 1806; o governo haitiano também colaborou com os irmãos Miguel y Fernando Carabáño, que organizaram uma expedição de 150 homens contra Cartagena, Colômbia; os mexicanos Toledo y Herrera contaram com a ajuda do corsário haitiano Bellegarde no ataque a Tampico e Veracruz; outro mexicano, Francisco Javier Mina, também esteve no Haiti preparando uma invasão ao México colonial, quando foi acompanhado por vários marinheiros haitianos. Com esses exemplos, pode-se inegavelmente atestar como a revolução haitiana contribuiu para a emancipação das colônias espanholas e como foi bem-vista pelos rebeldes anticolonialistas (Santos Nascimento, 2007, p. 471).

No período pós revolução¹³², o Haiti passou a configurar uma realidade completamente diferente das demais colônias nas quais operava o colonialismo, escravidão e a hierarquia racial. A constituição haitiana de 1805, logo no preâmbulo¹³³, localiza a temática da igualdade racial numa perspectiva complexa

¹³² Para Washington Santos Nascimento (2007, p.270) "A revolução, destruiu o sistema escravista de plantação e transformou o Haiti no primeiro país fundado por ex-escravos e seus descendentes fora da África. Os seus impactos foram múltiplos: influiu sobre os preços do açúcar e gerou um grande medo de que uma insurreição daquela escala acontecesse em outros lugares da América escravista". (...) "Sob a liderança de Toussaint L'Ouverture, os negros e ex-escravos conseguem governar a ilha de Santos Domingos, mas continuam sob a tutela da França. Com Jacques Dessalines, no ano de 1804, o Haiti separa-se definitivamente dos franceses e sua independência é proclamada".

¹³³ Preâmbulo: Na presença do Ser Supremo, o qual todos os mortais são iguais e que determinou tantas classes de seres diferentes na superfície do globo para o único propósito de manifestar Sua glória e poder através da diversidade de Suas obras; ante a criação inteira, cujos filhos repudiados nós fomos considerados tão injustamente e por tanto tempo; Declaramos que os termos da presente Constituição são a expressão livre, espontânea e determinada de nossos corações e da vontade geral de nossos compatriotas (Haiti, 1805).

em que afirma a igualdade universal e a diversidade. Apropria-se, inclusive, das categorias universais – geradas pela modernidade/colonialidade-, mas subverte a lógica moderna/colonial e declara que todas as pessoas que vivam no território do Haiti devem ser tratadas como negros¹³⁴ (Queiroz, 2017, p. 73; Queiroz; Duarte, 2016).

Nessa inversão dos conceitos, a força está na afirmação incondicional da humanidade de todos os seres humanos. O texto constitucional haitiano apresentava uma postura de antiescravismo radical e acolhia todas as potenciais vítimas do genocídio, etnocídio e escravidão, ou seja, os ameríndios e amefricanos. Dessa forma, rompeu com o conteúdo moderno/colonial da liberdade, fixado a partir da ideia de branquitude, e o reconstruíram sob a ótica coexistente da liberdade/igualdade¹³⁵ (Queiroz, 2017, p. 77- Queiroz; Duarte, 2016).

Na virada de século que precede a independência do Brasil, a revolução do Haiti e as bases transformadoras da constituição haitiana surgem como grande modelo de insubordinação negra e subversão dos valores brancos e escravocratas (Queiroz, 2017, p. 97). Por exemplo, a Pedrosada, em 1823, foi o movimento das tropas de pardos e negros comandados por Pedro da Silva Pedroso, militante conhecido por revoltas anteriores como a Revolução Pernambucana (1817) que em fevereiro de 1823, causou pavor aos brancos (chamados de “caiados¹³⁶”), entoando pelo Recife versos como “marinheiros e caiados todos vão se acabar porque só pardos e pretos o Brasil hão de habitar” (Carvalho, 1998; Azevedo, 1986).

Um pouco antes da Confederação do Equador¹³⁷ (1824), versos eram cantados, pelo batalhão dos pardos em conjunto com a população pobre do Recife, com referência direta ao Haiti, como mais um demonstrativo que tanto a população tinha conhecimento dos eventos ocorridos em Santo Domingos, como a intenção

¹³⁴ Art. 2. A escravidão é abolida para sempre (Haiti, 1805)

Art. 14. A necessidade de cor deve necessariamente cessar entre os filhos de uma mesma família onde o chefe de Estado é o pai; de agora em diante, os haitianos só serão conhecidos sob o nome genérico dos negros (Haiti, 1805).

¹³⁵ Baldi (2015) observa que o país é o primeiro a conceder o voto feminino.

¹³⁶ Caiados é derivado da palavra cal – usado para pintar as paredes de branco.

¹³⁷ É importante destacar também que o comandante do batalhão, depois de fugir no Recife, refugiou-se no Haiti em 1826 (Santos Nascimento, 2007, p. 473)

de reproduzi-los no território brasileiro (Carvalho 1998; Santos Nascimento, 2007; Moura 2004).

Qual eu imito a Cristovam¹³⁸,
Esse imortal haitiano.
Eia! Imitai a seu povo,
Oh, meu povo soberano
(Carvalho, 1998; Moura 2004).

Sobre o processo de instauração das Faculdades de direito, é importante sinalizar que sua instituição ocorreu não foi acompanhada de iniciativas voltadas à alfabetização. A opção pelo ensino superior, sem fortalecimento de iniciativas que pudessem ampliar o acesso à educação a uma população predominantemente analfabeta indica a assunção de um liberalismo conservador, que mobiliza o aparato jurídico e a formação dos juristas como sustentáculos para manter as relações de escravidão e as hierarquias raciais (Queiroz, 2017, p. 14; Bertúlio, 1989). Dessa maneira, é de fundamental importância situarmos o medo da onda negra no campo histórico da independência.

Foi por meio desse sentimento que a sociedade branca não só articulou percepções sobre antigos processos concernentes às populações negras, como também, ao projetar o futuro, desenvolveu práticas, narrativas nacionais, mitos fundadores e discursos constituidores de estruturas sociais excludentes” (Queiroz, 2017, p.98)

Ao observamos o ensino jurídico a partir das histórias subalternizadas, podemos perceber que esses conflitos ocorrem também por conta das tensões e dos medos próprios do período e tentar inferir qual teria sido sua influência na produção do conhecimento nas Escolas de Direito. A experiência do Haiti amplia o ponto de observação e a ocultação desses processos históricos no Brasil demonstra que as ciências sociais não se comportam de maneira neutra. Para Washington Santos Nascimento (2007, pp. 270-271) a revolução haitiana demonstra para as elites escravocratas que rebeliões internas ou movimentos de independência contra a metrópole poderiam levar à destruição dos regimes coloniais e/ou escravistas que elas tentavam resguardar.

Clóvis Moura (1988a) demonstra como os movimentos políticos e o medo de uma onda negra, principalmente após a Revolta dos Búzios e a Revolução Pernambucana, possuem significados especiais não somente pela organização e

¹³⁸ Cristovam em referência a Henri Cristophe, um dos generais de Toussaint L'Ouverture.

potencial revolucionário, mas pelas tensões raciais produzidas pela participação da população negra. Nessas revoltas, os setores populares¹³⁹ deram caráter mais radical indo contra a intelectualidade branca.

O escravo, no entanto, não aceitava passivamente tal estado de coisas. Revoltava-se constantemente contra o cativo a que estava submetido. O rosário de lutas do negro escravizado contra o estatuto que o oprimia enche todo o período no qual perdurou o sistema escravista de produção. Depois do Haiti, o Brasil é o país no qual ocorreu o maior número de revoltas de escravos, de fugas e de outras formas de manifestações antiescravistas por parte do próprio escravo. Além disto, convém notar a participação dos negros (escravos ou libertos) nos movimentos que reivindicam a nossa Independência de Portugal e nas guerrilhas de movimentos mais radicais da plebe rural, como a Cabanagem, no estado do Pará (1821-1836), quando os camponeses pobres, aliados a negros rebeldes e índios, chegam a tomar o poder e estabelecer estado próprio (Moura, 1988c, p. 7).

As noções racializadas da revolta de búzios¹⁴⁰ e da revolução pernambucana (1817) amplificaram reivindicações como a encaminhada pelos representantes da última, após precária vitória, através de carta aos senhores latifundiários

¹³⁹ No sentido de quem está do lado oposto da hierarquia social dominante, conforma Beatriz Nascimento (2007, p.103): “Num dos pólos desta hierarquia social encontramos o senhor de terras, que concentra em suas mãos o poder econômico e político; no outro pólo, os escravos, a força de trabalho efetiva desta sociedade. Entre estes dois pólos encontramos uma camada de homens e mulheres livres, vivendo em condições precárias, sem meios de vida. Por estar assim definida, a sociedade colonial se reveste de um caráter patriarcal que permeia toda sua estrutura, refletindo-se de maneira extrema sobre a mulher”.

¹⁴⁰ Também chamado de revolta dos alfaiates e conjuração baiana. Sobre a revolução, Clovis Moura (1988a, p. 67) observa que “foi, do ponto de vista do conteúdo político e definição programática, o mais profundo acontecimento que antecedeu a Independência. A participação do escravo tinha, por isto mesmo, um grau de coerência que advinha da coincidência de interesses das camadas artesãs que o estruturaram e a classe escrava”. Clovis Moura (1988a, p.65) afirma ainda que: “Que os líderes populares do movimento contavam com os escravos como força atuante, não há dúvida. Cedo reconheceram a importância desse elemento como aliado. Dirigiram, por isto, suas vistas para aquela classe com muito empenho. Especialmente os batalhões de pardos e pretos eram constantemente trabalhados pelos insurgentes na fase preparatória (...). O conteúdo francamente abolicionista do movimento é colocado com ênfase nos documentos e nas declarações dos principais implicados. A grande participação de pardos e escravos, depois indiciados, por isto mesmo, marca a sua origem popular. João Nascimento era pardo; Manuel Faustino dos Santos, pardo livre; Inácio da Silva Pimentel, pardo livre; Luís Gama de França Pires, pardo escravo; Vicente Mina, negro escravo; Inácio dos Santos, pardo escravo; José, escravo de D. Maria Francisca da Conceição; Cosme Damião, pardo escravo; José do Sacramento, pardo alfaiate; José Félix, pardo escravo; Filipe e Luís, escravos de Manuel Vilela de Carvalho; Joaquim Machado Pessanha, pardo livre; Luís Leal, escravo pardo; Inácio Pires, Manuel José e João Pires, pardo dos escravos; José de Freitas Sacoto, pardo livre; José Roberto de Santa-Ana, pardo livre; Vicente, escravo; Fortunato da Veiga Sampaio, pardo forro; Domingos Pedro Ribeiro, pardo; o preto gege Vicente, escravo; Gonçalo Gonçalves de Oliveira, pardo forro; José Francisco de Paulo, pardo livre; Félix Martins dos Santos, pardo; tambormor do Regimento Auxiliar, além de brancos como Cipriano Barata e outros”.

defendendo os anseios de igualdade a todos os seres humanos. Tal carta¹⁴¹ demonstra as tensões entre o engajamento negro que tendia a radicalizar o movimento - enxergando na possibilidade da revolução a afirmação da igualdade racial e a oportunidade de liberdade – e, de outro lado, as defesas pela inviolabilidade da propriedade e da transição lenta e gradual do trabalho escravo. O temor a Santo Domingos é significativo e pode ser observado por relatos como: “o exemplo da ilha de Santo Domingos é tão horroroso e esta ainda tão recente que ele só será bastante para aterrar os proprietários desse continente”, ou “poderia resultar na expulsão de todos os brancos desse continente e no estabelecimento de uma segunda São Domingos nos territórios brasileiros” (Moura, 1994, p. 359). Com relação à revolução pernambucana, Luiz do Rego Barreto escreve:

Não foram todos os negros nem todos os mulatos que tomaram o partido dos rebeldes e se uniram a eles. Porém, dos homens destas cores, aqueles que abraçaram-na de um modo excessivo e insultante fizeram lembrar com frequência aos moradores dessa capitania às cenas de São Domingos (Barreto Apud Moura, 1994, p. 360)

Uma outra forma de demonstrar o medo da onda negra, a efervescência política e a possibilidade real de emancipação é um documento escrito por um informante, para D. João VI entre 1823 e 1824 que relata a presença do partido negro¹⁴² e o tensionamento que provocavam:

¹⁴¹ Logo após a vitória na revolução pernambucana, o governo provisório divulga uma carta negando a abolição da escravidão, em que o conteúdo é o de: "Patriotas Pernambucanos! A suspeita tem-se insinuado nos proprietários rurais: eles crêem que a benéfica tendência da presente liberal revolução tem por fim a emancipação indistinta dos homens de cor escravos. O Governo lhes perdoa uma suspeita que o honra. Nutrido em sentimentos generosos não podem jamais acreditar que os homens, por mais ou menos tostados degenerassem do original tipo de igualdade; mas está igualmente convencido de que a base de toda sociedade regular é a inviolabilidade de qualquer espécie de propriedade. Impelido destas duas forças opostas, deseja uma emancipação que não permita mais lavra entre eles o cancro da escravidão; mas deseja-a lenta, regular, legal. O Governo não engana ninguém; o coração se lhe sangra ao ver longínqua uma época tão interessante, mas não a quer prepóstera. Patriotas: vossas propriedades ainda as mais opugnantes ao ideal da justiça serão sagradas: o Governo porá meios de diminuir o mal, não o fará cessar pela força. Crede na palavra do Governo, ela é inviolável, ela é santa (Moura, 1988ab, p. 57)".

¹⁴² Segundo Pereira (2018, pp. 78-79): “um terceiro partido brasileiro surgiu no bojo das lutas pela independência, que também teve um caráter étnico, pois foram pelotões constituídos quase que totalmente por escravos ou negros libertos, envolvidos pela articulação dos discursos forjados pela classe dirigente de que as lutas contra os portugueses seriam para livrar o Brasil de se tornar escravo de Portugal com as ações das Cortes de Lisboa recolonizantes à possessão americana. Evidente que os negros que se encontravam na condição de escravizados, associavam suas situações com a do Brasil, libertando a nação, por tabela também se libertariam. Isso porque vários setores de negros-mestiços de escravos, libertos e homens livres, cada qual à sua forma, souberam negociar uma participação no intenso movimento da Independência. Ainda sobre o partido negro, um possível espião de Dom João VI, em documento descoberto por Luis Mott (1982, p. 482) relata, em meados de 1824 que: “Pois embora havendo no Brasil aparentemente só dois partidos, existe também um terceiro: o partido dos negros e das pessoas de cor, que é o mais perigoso, pois trata-se do mais forte

Finalmente: todos os brasileiros, e sobretudo os brancos, não percebem suficientemente, que é tempo de se fechar a porta aos debates políticos, às discussões constitucionais? Se se continua a falar dos direitos dos homens, da igualdade, terminar-se-á por pronunciar a palavra fatal: liberdade, palavra terrível e que tem muito mais força num país de escravos do que em qualquer outra parte. Toda a revolução acabará no Brasil com o levante dos escravos, que, quebrando suas algemas, incendiarão as cidades, os campos, as plantações, massacrando os brancos e fazendo deste magnífico império do Brasil uma deplorável réplica da colônia de Santo Domingos (Mott, 1982, p.482).

A presença do reflexo da revolução escrava haitiana na capitania de Pernambuco e na revolução pernambucana¹⁴³ é expressivo e defende-se que, de alguma forma, ajudou na determinação da instalação da Faculdade de Direito em Pernambuco (Recife), cuja marca epistêmica esteve atrelada ao darwinismo social, à eugenia e ao racismo científico.

Dessa maneira, não é possível desconsiderar que a preocupação da construção de uma homogeneidade nacional e da formação e construção de um povo brasileiro, tem como um dos fatores o assombro da elite em relação à revolta de Santos Domingos.

Dessa forma, o processo de independência colonial foi excludente, porque os escravos continuam escravizados, a legislação continuou portuguesa (ou praticamente uma cópia), os valores iminentemente eurocentrado, a manutenção do poder nas mãos da elite econômica e a divisão racial do trabalho. Tal processo foi forjado, não representou a efetiva liberação do país e a formação dos cursos superiores se deu para atender aos interesses das elites políticas e econômicas, criar uma burocracia pensante e disciplinar.

A Assembleia Constituinte de 1823 é um outro exemplo a ser analisado para compreensão das práticas e ideologias que estão na construção do Império no século XIX. A experiência constituinte nos oferece o contexto das ideologias dominantes e as principais disputas políticas (e, por isso também epistêmicas) a elas

numericamente falando. Tal partido vê com prazer e com esperanças criminosas as dissensões existentes entre brancos, os quais dia a dia têm seu número reduzido”.

¹⁴³ Por exemplo, para Maciel da Costa “apenas “felizes circunstâncias” tinham impedido até aquele momento insurreições do tipo de São Domingos (Azevedo, 1987, p.40)”.

relacionadas. Assim, adentraremos em alguns discursos constituintes, com base nos estudos desenvolvidos por Marcos Queiroz¹⁴⁴ (2017) e no direito posto à época.

3.1.2

Contexto jurídico-político

O processo de colonização ocorreu também no campo da legalidade, com a importação de toda uma tradição cultural alienígena desconsiderando a realidade dos povos que aqui habitavam e suas realidades normativas. A missão civilizatória, ancorada no mito do eurocentrismo e no colonialismo, atribuía aos colonizadores a tarefa de proporcionar avanço e progresso, impondo-se como única referência na formação jurídica apesar dos grupos étnicos que compunham a sociedade brasileira.

Os colonizadores que possuíam os meios de produção - propriedade, engenho e fazenda - impuseram o direito através de uma vontade monolítica. “A colonização foi um projeto totalizante, cujo objetivo era ocupar o novo chão, explorar os seus bens e submeter os nativos ao seu império pela força sempre que necessário. O mesmo se deu com os negros trazidos na condição de escravo” (Cristiani, 2002, p. 333). Assim, a legislação portuguesa “imposta” originou a formação do direito nacional (Cristiani, 2002, p. 335)

A Assembleia Constituinte de 1823 convocada meses antes da independência em 1822, foi formada por deputados que tinham origem nas classes mais altas da sociedade, atuando como bacharéis, juízes, padres, proprietários de terras, militares (Queiroz, 2017, p. 122).

Serão referenciados os discursos e dispositivos constitucionais que regulavam a diferença colonial, a partir de uma pretensa lógica liberal. Ainda que após os debates a constituição tenha sido outorgada, essas discussões influenciaram e deram substrato a muitos dos dispositivos outorgados.

¹⁴⁴ As relações da constituinte de 1824 e a influência do Haiti terão por base o trabalho de Queiroz (2017) porque trata-se da única obra em que observa-se essa relação, a partir dos anais da constituinte, há trabalhos que demonstram a relação Haiti/Brasil a partir das histórias ocultadas e tais como: Azevedo (1987), Moura (1988ab; 1988b;1988c;1994), Mott porém não com as especificidades da constituinte. No campo do Direito e das Relações raciais tomaremos em grande parte a obra de Dora Bertúlio (1988) que inaugura esse campo no Brasil.

Marcos Queiroz (2017, p. 136), pela análise do discurso dos constituintes, conclui que o papel dominante da constituinte era operar a independência e fundar o império sem os princípios democráticos da liberdade e igualdade e as possíveis rebeliões decorrentes dessa narrativa. Um outro princípio articulador que gerava a independência sem choques às hierarquias raciais e aos privilégios era a monarquia constitucional objetivando “afastar qualquer fagulha de reivindicações democráticas” (Queiroz, 2017, p.143).

A necessidade da Assembleia Constituinte em fundar uma ordem constitucional apta a solucionar as tensões da sociedade e manter as hierarquias das classes dominantes intactas e a defesa da atribuição da cidadania aos libertos estava relacionada com o projeto de unidade de nação no qual uma série de mecanismos deveriam ser feitos para incorporar a população negra livre ao processo civilizatório moderno/colonial e a permanência da escravidão.

Dessa maneira não se pode compreender a ideia de nação e homogênea desvinculada do poder das elites brancas através do controle e exclusão política e jurídica dos negros. Outra narrativa em destaque nesse processo é a ausência de dissenso entre os parlamentares quando atribuíam aos índios ou aos escravos nomenclaturas como “bárbaro”, “selvagem” e “sem civilização” que demonstram uma homogeneidade sobre a construção não-humana do outro (Queiroz, 2017).

Nesse sentido, é importante observarmos a construção da constituinte como processo de reafirmação do pacto social gestado na colônia em um sistema de exploração e divisão da força de trabalho e do capital entre os indivíduos.

No funcionamento da Assembleia Constituinte, pode se observar o constante medo no discurso dos congressistas de possíveis revoluções. A monarquia e o imperador surgem como dispositivos asseguradores das não revoluções e a possibilidade de formatação do Estado conservador, antipopular e contrarrevolucionário para gerar um tipo de liberdade exatamente contrária das reivindicações dos grupos subalternos. “Uma liberdade regulada, controlada, que não abalasse as estruturas e hierarquias sociais e raciais oriundas da colônia” e o sujeito constitucional que são os homens brancos proprietários em negação a todos os demais (Queiroz, 2017, p.134). Assim, “A Constituição de 1824 delimita o local

da nação como a como local dos homens brancos proprietários, conectando identidade política nacional à identidade de gênero, raça e classe” (Queiroz, 2017, p.153).

Logo, é necessário recuperar a estruturação do constitucionalismo brasileiro e conexão com o terror dessa onda negra para analisar o processo de continuidades e rupturas na cultura jurídica, na qual o racismo é elemento constitutivo da prática política e dos institutos jurídicos. Nesse sentido, o ensino jurídico também se operará pela manutenção de privilégios e pela justificação de hierarquias raciais, de classe e de gênero.

Nesse processo de formação a branquitude se coloca enquanto sujeito universal constituindo as diferenças quanto aos outros. Articulado cidadania com branquitude (Queiroz, 2017, pp.155-156). A Constituição de 1824 atribuiu cidadania aos brasileiros com as condições de: “nascidos no Brasil, ainda que ingênuos ou libertos”. Além do sistema escravista não considerar a cidadania ao escravo, também não a concedia automaticamente aos que perdessem a condição de escravo porque condicionava ao nascimento ao Brasil. (Bertulio, 1988, p. 154).

Dessa forma, os ex-escravizados que vieram forçados para o Brasil e que no período da escravidão viviam sob as formas mais violentas de controle social e foram a única fonte produtora de bens do período colonial (Moura, 1989, pp. 19-20) não poderiam receber o título de cidadão. Com relação aos direitos políticos estabelecia o voto censitário excluindo quase a totalidade dos cidadãos negros que não tinham renda suficiente em virtude da realidade escravista e de concentração dos meios de produção (Bertulio, 1988, p. 154).

Para eleição de deputados e senadores os critérios eram ainda mais rígidos, pois excluía expressamente “quem não tenha renda líquida anual superior 200 mil reis por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego e os criminosos pronunciados por querela ou devassa e os libertos” (Bertulio, 1988, p. 154). Atribuindo não “somente” a fatores econômicos a possibilidade de exercer a cidadania ativa ou passiva, mas ao privilégio da branquitude.

Se nem ao menos texto constitucional concedia cidadania a muitos corpos não-brancos, resta evidente de que eles não poderiam entrar na universidade. Para

a branquitude proprietária, além da prerrogativa exclusiva de influenciar no direito possuíam também a de figurar nos polos dessas relações jurídicas, ou de ser sujeito dessas relações.

Nos processos de desumanização, os indígenas eram objetos de proteção jurídica (“objeto do direito real”) e os negros que não possuíam direitos pessoais, nem patrimoniais a não ser o direito de ser propriedade¹⁴⁵ (Wolkmer, 2015, p. 60) e o de figurar no polo ativo do direito penal. Como explícito no Código Penal de 1830¹⁴⁶ que elencava normas com o intuito de conter a “rebeldia negra”, seja para escravos, seja para livres e alforriados, dentre elas:

Fixava responsabilidade penal em 14 anos;
Atribuía ao senhor a responsabilidade pela indenização dos danos causados pelo escravo;
Estabelecia pena de açoites e uso compulsório de ferro;
Criou o crime de insurreição;
Punia pessoas livres que encabeçassem insurreição;
Punia a ajuda, o incitamento ou aconselhamento à insurreição, bem como o fornecimento de armas, munições e outros meios para o mesmo fim;
Punia a propaganda de insurreição;
Punia a prática de confissão religiosa diferente da religião católica apostólica romana;
Criou o crime de vadiagem;
Criminalizou a mendicância (Sales Junior, 2009, pp. 20-21).

Em 1835, regulamentou-se a pena de morte, que era aplicada fundamentalmente em pessoas negras, para responder ao aumento de assassinatos de senhores e feitores como fundamento de manter a ordem. Em 1836, entrou em vigor o aviso para que a pena de açoites não poderia ultrapassar o total de 50 por dias, com o número máximo de 200 (Sales Junior, 2009, p. 21).

O surgimento do código penal talvez se explique porque enquanto o direito privado operava para as relações jurídicas da minoria da população que possuía patrimônio, o penal funcionava – e funciona até os dias atuais - para coibir a

¹⁴⁵ “Do ponto de vista civil, o escravo era res, simultaneamente coisa e pessoa. Mas, não participava da vida da civitas, pois estava privado de toda capacidade. Em consequência, não tinham direitos civis, políticos e também não podiam atuar em atos como testemunhar em juízo, testar, contratar ou exercer tutela. Pela mesma razão, sendo civilmente incapaz, não constituíam família, mas apenas uniões de fato (Wehling, 2002, p. 383).

¹⁴⁶ A clara seletividade do sistema jurídico brasileiro, demonstra de forma inversa no funcionamento da lei penal “o escravo sujeito ativo ou agente do crime era considerado pessoa e não coisa, respondendo plenamente pelos seus atos como imputável” (Wehling, 2002, p. 388). Dora Bertulio (1988, p. 148) também afirma que “O silêncio do direito enquanto estruturador e ordenador das instituições do Estado brasileiro era compensado com as regras penais (Bertulio, 1988, p. 148).

violência patrimonial, não poucas vezes geradas pela ordem social que produzia desigualdades fáticas (Souza Filho, 1992, p. 147).

As produções dessas desigualdades jurídicas podem ser observadas em diversos dispositivos legais da época como os das penalidades mais graves para o escravo e as diferentes penas para os agressores com base na conduta das vítimas¹⁴⁷ de estupro, no caso de ser prostituta a pena era reduzida consideravelmente.

A dimensão econômica do direito é demonstrada por Clóvis Moura (1990) ao demonstrar a convivência do judiciário com o tráfico de escravos, bem como com a alteração da legislação a partir de 1850 (extinção do tráfico de escravos) não para proteção ou humanização, mas para a proteção da classe senhorial. Ou seja, a atuação econômica e das relações de poder que operam dentro do aparato do Estado, desde as normas em abstrato como na aplicação delas.

Já o Código Penal de 1890 embora tenha abolido com a pena de morte, mantém artigos com aplicabilidade restrita para a população não-branca, entre eles destacamos: “a responsabilidade penal em 09 anos¹⁴⁸; punição do crime de capoeiragem; punição do crime de curandeirismo; punição do crime de mendicância; punição do crime de vadiagem¹⁴⁹; punição do crime de espiritismo”. Alguns critérios, como a idade diferente na responsabilidade penal, foram desenvolvidos pela escola evolucionista/determinista operantes nas Faculdades de direito (Sales Junior, 2009, p. 21).

Na construção do Estado nacional e na transição para independência é necessário observarmos a narrativa de uma proposta “modernizadora” para o recém “independente” Estado brasileiro. Uma espécie de liberalismo colonial. Já que admite escravidão, possui uma estrutura patrimonialista de poder com bases conservadoras, individualistas, antipopular e antidemocrática (Wolkmer, 2015, p. 93) e empregava o discurso da forma e da neutralidade jurídica.

¹⁴⁷ Além disso, as violações sexuais que os “senhores” cometiam com as mulheres escravas, não estavam tipificadas como estupro.

¹⁴⁸ Raymundo Nina Rodrigues desenvolve a ideia que raças inferiores chegariam a puberdade mais cedo que as demais (Sales Junior, 2009, p. 21).

¹⁴⁹ A criminalização da vadiagem também foi elogiada pelo discurso determinista na qual “selvagens seriam incapazes de trabalho físico continuado e regular (Sales Junior, 2009, p. 21).

Dessa forma, a constituição de 1824 foi outorgada e estabeleceu uma monarquia parlamentarista e um centralismo político com uma fachada de liberal já que ocultava a escravidão declarando “igualdade de todos cidadão perante à lei, excluindo da definição de cidadão a população escravizada, a qual não se reconheciam, dentre outras coisas, os direitos civis” (Sales Junior, 2009, p. 20).

Os dispositivos constitucionais eram racializados, assim: nação, cidadania, liberdade tinha como sujeito específico a branquitude. Assentando os sujeitos não-brancos dentro da zona do não-ser¹⁵⁰.

Até a atribuição de uma simples cidadania (mesmo subordinada) era temida pelos parlamentares (Queiroz, 2017, p.158). As discussões sobre a possibilidade de concessão de cidadania ao escravizado liberto escancaram como era a percepção do europeu, a dicotomia eu/outros, civilizados/bárbaros no processo inicial do constitucionalismo moderno/colonial. Como as que podemos observar do discurso do deputado De Almeida e Albuquerque:

Prescindindo desta razão que me parece mui justa, como é possível que um homem sem pátria, sem virtudes, sem costumes, arrancado, por meio de um comércio odioso, do seu território e trazido para o Brasil, possa por um simples fato pela vontade de seu senhor adquirir de repente na nossa sociedade direitos tão relevantes? Se os europeus, nascidos em países civilizados, tendo costumes, boa educação e virtudes não podem sem obter carta de naturalização entrar no gozo dos direitos do cidadão brasileiros, e lhes é mister *para obterem essa mesma naturalização que eles professam a religião cristã, segundo o projeto, como o escravo africano destituído de todas as qualidades pode ser de melhor condição?* Não posso de maneira alguma convir na opinião do nobre deputado que louvou tanto o artigo, nem admito a sua doutrina, a não ser entender a diferença que eu faço de brasileiro a cidadão brasileiro: embora pertençam os escravos, que obtiverem carta de alforria, à família brasileira, mas não *se lhes dê o título de cidadão, senão quando eles se fizerem dignos de ter.* (Brasil 1823 apud Queiroz, 2017, pp. 160-161)

Neses debates sobre a concessão da cidadania, dividindo em direitos civis e direitos políticos aos libertos (se seriam somente nascidos no Brasil ou se também os de origem africana), em nenhum momento se cogitou o acesso de todos os direitos constitucionais, logo, a população negra ainda que livre não possuía um

¹⁵⁰ Fanon (2008, p. 26) que cria o conceito de zona de não-ser que trata-se de “uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer”.

completo reconhecimento jurídico, nesses debates observamos a hierarquização dos cidadãos galgado na marcação racial (Queiroz, 2017, pp. 160-165).

As ideias que inspiram as desumanidades são legitimadas na modernidade/colonialidade através da ideia de raça e as violências são ditas como normais. Sujeitos não-brancos são os que sofrem os atos viciosos do sistema através desse sistema de representações simbólicas. Se dá então a combinação do escravismo com as combinações raciais dos africanos e seus descendentes para juntar o tratamento dado aos escravizados, com o racismo e a discriminação. Logo, mesmo ao liberta-se da escravidão, mantinha-se na condição de negro (Bertulio, 1988). Inclusive a pena de morte do escravo foi substituída por acoite não para proteção dos corpos escravizados mas para proteção do patrimônio/propriedade dos donos, visando a não ocorrência de prejuízos (Wolkmer, 2015, p.100; Moura, 1988a; Moura, 1990).

O formalismo oculta a postura autoritária e etnocêntrica que possui uma legislação civil que não considerava o escravo como pessoa, mas uma lei criminal que o enxerga nessa realidade (Wolkmer, 2015, p.100). A legislação indígena expressava a necessidade de integração pela razão ou pela força. Ao reconhecer a incapacidade dos indígenas, se quer eram pessoas dentro do código penal (Souza Filho, 1992, p. 156). Os Ameríndios estavam -ou deveriam estar-, portanto, fora da sociedade.

A magistratura se comportava como poder do Estado com finalidade de garantir o sistema dominante e resolver os conflitos de interesse entre membros da elite. A educação influenciava fortemente aos magistrados da época que eram um dos setores essenciais para construção da unidade no espírito nacional – o discurso da neutralidade, da técnica e do rigor além da possibilidade de coerção e aplicação de técnicas adestradoras favoreceram essa relação de poder (Wolkmer, 2015, p. 107) que funcionava como espinha dorsal do fortalecimento das instituições brasileiras, em conjunto com os militares e o clero. Um exemplo da forma como atuava a magistratura à época, é de que apesar do tráfico de escravizados ser proibido a partir de 1831, a máquina estatal atuava como mantenedora e protetora desse comércio, no qual a taxa/comissão que os juízes recebiam para “liberar” o tráfico era de 10,8% (Moura, 1988b, p. 21).

A proibição do tráfico negreiro, além de ser tratada nessa lei, também foi em vários dispositivos, como o tratado português (1818) e o tratado anglo-brasileira (1826), porém, a entrada ilegal não se interrompeu e os traficantes ilegais “donos” dos povos escravizados não foram condenados por crime de redução à condição de escravidão que era previsto no código penal de 1830. A lei Eusébio de Queirós (1850) determinou também o fim do tráfico negreiro, porém, os 760.000 africanos desembarcados até 1856, e seus descendentes, continuaram sendo mantidos ilegalmente na escravidão até 1888 em que vigorou um conluio geral para violação da lei. (Duarte, Scotti, Carvalho Neto, 2015, p. 32). Thula Pires (2018b) observa que a pesar da narrativa dominante na história de proteção aos escravizados, as lógicas dessas leis atuaram para manter as explorações da colônia, assim:

As normas que pavimentaram o processo de abolição formal da escravatura não alteraram a régua da humanidade que definia o padrão do sujeito de direito (Branco, europeu, homem, proprietário, cishetero, cristão, sem deficiência) desde o processo de formação do Estado Brasileiro. Uma leitura atenta da Lei Eusébio de Queiroz (1850), Lei do Ventre livre (1871), Lei dos Sexagenários (1885) e, da Lei Auréa (1888) revela que todas elas atuaram no sentido de manter as estruturas coloniais sobre a vida, os corpos e experiências negras (Pires, 2018b, p. 473).

Embora a Lei e o Direito continuavam sob a narrativa que a “porta estava aberta”, que promovia a igualdade e que o Estado e os serviços estavam para toda a população de forma isonômica, os oprimidos¹⁵¹ ao tentaram acessá-las encontram vários obstáculos. Assim, o Estado e o Direito omitiam e mascaravam as injustiças, ajudando na perpetuação delas (Souza Filho, 1992, p. 146).

Como podemos apreender das considerações de Bertúlio (1988) sobre a constituição do período republicano (1891) que ampliava os direitos civis e políticos (para os homens), porém limitava o acesso dos direitos políticos da população negra masculina – já que as mulheres negras também não teriam direito ao voto pela condição de ser mulher e as mulheres não possuíam direito ao voto quando limitava seu exercício a condição de alfabetização- ou não mendicância.

Nesse período histórico, próximo da abolição da escravatura e consequentemente da extinção do trabalho compulsório (escravizado) obtendo a

¹⁵¹ No sentido de quem não é o padrão do sujeito de direito, definido por Pires (2018b) como branco, homem, europeu, proprietário. Conforme exposto acima.

condição de cidadãos livres, é importante compreendermos que logo no momento posterior à abolição, o Estado voltou-se para o branqueamento da população e instituindo a imigração como política de Estado.

Logo, a política do Estado era tornar os ex-escravos como “franjas marginais do capitalismo”¹⁵² (Moura, 1983; Moura, 1994a) ou capital de reserva (Gonzalez, 1980) que gerava uma população em condições marginais e, portanto, inapta para exercer a cidadania ativa já que estariam em condições de mendicância. Um ponto constatado por Dora Bertulio é com relação à alfabetização, pois “poucos libertos tiveram acesso ao ensino. Menos ainda foram os escravos. Três anos antes da abolição o analfabetismo era quase total da população negra, como era extenso com a população pobre” (Bertulio, 1988, p. 160).

O cerco da cidadania e da participação política na República operava pelo “não dito” mas continuava por legitimar a participação de um único grupo homogêneo que é categoria universal da colonialidade: o da branquitude proprietária e masculina.

As narrativas históricas e políticas são importantes porque os “movimentos da sociedade andam, lado a lado com os movimentos intelectuais, e vice-versa” (Bertulio, 1988, p. 76). Para, dessa forma, notarmos a relação contígua dos discursos científicos com as necessidades de desenvolvimento econômico e político do Estado. Assim, adentramos nas formações das Faculdades de Direito (Recife e São Paulo) e as características da instituição e dos conhecimentos produzidos.

3.2

Faculdade de Direito do Recife e o racismo científico

A necessidade de formar quadros técnicos e uma identidade nacional que os autores¹⁵³ apontam como um dos principais objetivos para criação das escolas de

¹⁵² Para mais detalhes, ver capítulo 2.

¹⁵³ Algumas obras trabalhadas na última seção, referentes à historiografia das faculdades de direito no Brasil, retratam o processo de independência e a necessidade de uma identidade/inteligência nacional como fundamento da criação dos cursos jurídicos, tais como: Costa, 1992; Venancio Filho, 2002; Wolkmer, 2015; Rodrigues, 1993; Kozima, 2002; Bastos, 2010; Adorno, 1998; Napolini Sanches; Bento, 2009; Oliveira; Toffoli, 2012.

direito. Paralelo à isso, consideramos também que origina-se do “pavor” branco com a percepção de um país que, apesar de possuir uma heterogeneidade sócio-racial, poderia ser dividido entre “uma maioria branca, rica e proprietária e uma minoria não branca, pobre e não proprietária” (Azevedo, 1987, p.36). Dito de outra forma, para manter a lógica da exclusão do capitalismo, da desumanização de pessoas e da permanência de apenas poucos dentro do padrão de poder moderno/colonial e, por conta disso, os cursos situavam-se enquanto sedes exclusivas das elites rurais dominantes.

Horácio Rodrigues Wanderlei (1993, p. 13) categoriza as principais características do ensino jurídico na época de sua formação, que serão observados tanto no Recife, como em São Paulo : (i) Controle total pelo governo central, do currículo, da metodologia de ensino, do corpo docente dos e da direção das Faculdades, dos programas de ensino e dos livros adotados; (ii) Dominação do jusnaturalismo enquanto doutrina dominante até o evolucionismo/positivismo ser introduzido em 1870; (iii) Limitação da metodologia das aulas em aula-conferência no estilo de Coimbra; (iv) Formação dos filhos das elites econômicas para ocuparem a elite administrativa e política; (v) Distanciamento das mudanças que ocorriam na estrutura social.

Por conta das diferenças nos pensamentos desenvolvidos dentre as Escolas, das especificidades do papel histórico de cada um e da localização geográfica diferenciada influenciando na economia, política, etc., optamos por dividir a análise das duas Faculdades.

Em Pernambuco, o curso se instala em 15 de maio de 1828 e passa seus anos iniciais no mosteiro de Olinda, ligado a igreja. Diante da ausência de estrutura, havia uma cópia do modelo de Coimbra, currículo, costumes, professores e até mesmos os alunos. Que vinham para o Brasil para dispensar os exames preparatórios para entrar na universidade de Coimbra ou de Paris, uma lei de 26 de agosto de 1830 facilitava a entrada dos estrangeiros (Venâncio Filho, 2011).

A implantação dos cursos de direito possuía como objetivo de criar formar a classe política brasileira e formar bacharéis consolidando uma vida intelectual e

política¹⁵⁴, encaminhando os bacharéis, não somente para essas carreiras, mas sobretudo para a filosofia, literatura, jornalismo, poesia etc. Os cursos jurídicos foram, assim, no Império, o celeiro da formação intelectual encaminhando-os a carreiras jurídicas, à magistratura, à advocacia, à política, à diplomacia, difundindo-se também em áreas afins na época, como a filosofia, a literatura, a poesia, a ficção, as artes e o pensamento social (Venâncio Filho, 2011, p. 273).

Apesar da narrativa da necessidade de criação de um modelo tipicamente jurídico brasileiro, a instalação de instituições de ensino jurídico no território brasileiro e a importação de todo o modelo português da Universidade de Coimbra, seja parte do corpo discente, o corpo docente, as ementas, a didática, nesse momento inicial, não havia um modelo tipicamente brasileiro, mas uma cópia do modelo colonial de “exportação de conhecimento”.

Por conta disto, “a estrutura do curso era idêntica à da escola em Coimbra, assim como os hábitos, já que em pleno verão era comum ver-se acadêmicos usando chapéu alto, fraque e sobrecasaca preta” (Fdr 1925, 3003; apud Schwarcz, 2007, p 189). Logo, a colonialidade vai operar dentro dessa instituição desde o modelo do padrão cientificista ao mecanismo de controle que vai definir a corporeidade, como devem se comportar dentro desse espectro normativo. Vai além da colonialidade do saber.

Para cursar as Faculdades de direito, deveriam ser maiores do que 15 anos e obter aprovação nos exames que englobavam latim, filosofia, geometria e aritmética. Os cursos não efetuavam nenhum tipo de preparação para o exame¹⁵⁵ e devido a educação básica não ser universalizada e as diferenças espantosas de classes na sociedade escravocrata, latifundiária, só teriam acesso ao curso jurídico quem pudesse (financeiramente) frequentar as escolas e seminários. Além dos requisitos explícitos, observamos também requisitos implícitos, um deles é a questão de classe, nas quais só quem poderia pagar seminários teria acesso à

¹⁵⁴ Para Horácio Wanderlei Rodrigues (1993, p. 13) possuía duas funções básicas: (i) sistematizar a ideologia do liberalismo, com intuito de promover o estado nacional que as elites projetou e (ii) formar uma burocracia para operacionalizar essa ideologia dentro da gestão do Estado nacional.

¹⁵⁵ Clóvis Bevilacqua, aponta a existência de escolas de formação para ingresso nas faculdades de Direito, tais informações divergentes nos levam a conclusão de que no período inicial não havia, na época de Clóvis passou a ter, provavelmente posterior a geração de 70. Isso não retira ainda a predominância de quem poderia habitar aquele espaço, ou seja, o homem branco.

educação¹⁵⁶ e realizar o exame de admissão; a étnico-racial, na qual apesar do processo de independência e, conseqüentemente uma possível ruptura com a metrópole, o Brasil permaneceu tendo por base da economia a exploração dos escravizados e, ainda mesmos os libertos¹⁵⁷, não tinham acesso às escolas e possuíam o papel de mão de obra manual na divisão do trabalho por critérios fenotípicos e dos indígenas que sequer eram considerados sujeitos de direitos, ditos como “selvagens” e a de gênero no qual as mulheres não poderiam entrar na universidade¹⁵⁸, muitas sequer alcançavam o ensino básico¹⁵⁹.

¹⁵⁶ A educação pública e universal só foi reconhecida pelo Brasil primeira metade do século XX (Dávila, 2006, p. 23) baseada e fomentada pela ideologia racial. Notadamente por 3 questões raciais: 1. Baseado numa casta branca colonizadora. Durante toda a época de colonização a elite recorreu a Europa para embasamento do que é cultura, como se definir e o que pensar. 2. A elite branca pensante que ainda que se valesse dos valores nacionais e críticos a colônia, vinculavam branquitude com força, saúde e virtude. 3. Políticas educacionais criadas em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático com visão influenciada pelos significados atribuídos a raça. Assim, dotados da incumbência de forjar um Brasil mais europeu e presos a um senso de modernidade vinculado à brancura, esses educadores construíram escolas em que quase toda ação e prática estabelecia normas racializadas e concedia ou negava recompensas com base nelas (Dávila, 2006, p. 26). Em estatísticas de 1940, ou seja, mais de 100 anos depois da criação das escolas de direito, o total de brasileiros brancos alfabetizados era de 46,9% e a de negros alfabetizados era de 22,6% (Bertulio, 1988, p. 161).

¹⁵⁷ No prefácio de Diploma de Brancura, Jerry Dávila (2006) narra a História de Jacyrá, uma índia adotada que não pode entrar na escola de freiras, por ter tido a sua matrícula vetada, na década de 40 do século XX. Nos demonstrando que não somente a política de classe, mas de raça era importante para frequentar ambientes educacionais.

¹⁵⁸ Podemos analisar qual a compreensão do local da mulher na sociedade imperial e a ausência de acesso das mulheres ao ensino superior pelo discurso de Tobias Barreto, em debate na assembleia provincial de Pernambuco, em 1879, que se discutia a possibilidade de subvenção estatal para custear os estudos de Josefa Agueda, no curso de medicina nos estados unidos, sob argumento de que não havia previsão legal de acesso as mulheres ao ensino superior que foi negada sob o argumento de que as mulheres eram inferiores biologicamente aos homens e, portanto, desprovidas de capacidade física e intelectual. Para ele, tal indeferimento, ia contra o progresso do país, contraria ainda a tese da inferioridade biológica das mulheres, já que a ciência ainda não teria definido o tamanho do cérebro humano (Sá et al; 2012, p.12) Nesse sentido, Tobias Barreto “Eu ousou pois confiar na boa causa que trato de defender, e no bom genio que me inspira, o genio do reconhecimento e do culto rendido ás excellencias do bello sexo, ousou confiar, repito, que poderei também contribuir com algumas verdades, seriamente meditadas e francamente expressas, para arredar desta assembléa a immensa responsabilidade de um peccado imperdoável contra o santo espirito do progresso, de um crime de lesa-civilização, de lesa-ciencia, qual seria sem duvida o de ficar aqui decidido, barbaramente decidido e assentado, que a mulher não tem capacidade para os misteres scientificos, para os misteres que demandam uma alta cultura intellectual (Barreto, 1900, pp. 46-47 apud Sá et al; 2012, p.12). Acrescenta Tobias Barreto que “Os argumentos que de ordinario se manejam contra a intelligencia feminina, são do genero daquelle que empregou o velho Aristóteles, quando disse que havia escravos natos, que havia homens nascidos para a escravidão”. (...) Questão da emancipação da mulher não é uma cousa extravagante; é o nome dado a um dos mais serios assumptos da época, em toda sua complexidade (Barreto, 1900, p. 63 apud Sá et al; 2012).

¹⁵⁹ A titulo de exemplo, o artigo 11 do decreto imperial que faculta a criação das escolas femininas a discrição dos presidentes provinciais, sem estabelecer quais os critérios devam ser levados em consideração: “Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosos, em que os Presidentes em conselho, julgarem necessário este estabelecimento” (Peixoto, 2006, p. 24) que possuía um ensino com ênfase maior nos trabalhos manuais do que na leitura, escrita e aritmética.

As Faculdades de direito eram, portanto, o local dos homens brancos e não seria a liberdade (conservadora) que modificaria isso, pois como Afirma Célia Azevedo (1987, p. 33)

Mesmo os negros que já viviam em liberdade durante a escravidão, e que no século passado chegaram a ultrapassar o número de escravos, estavam sujeitos a numerosas restrições legais ou simplesmente impregnadas nos costumes de uma sociedade dominada por uma diminuta branca (Azevedo, 1987, p. 33).

Os requisitos para ser docente na Faculdade era o grau de doutor (titulação superior ao bacharelado) e prestar concurso para admissão. Nos concursos apesar de enumeração de critérios formais para avaliar as qualidades intelectuais e didáticas do candidato para contratação de quadros técnicos e com prestígio no mundo científico, a subjetividade interpelava o processo e adotavam-se critérios estranhos aos elencados acima para escolha dos docentes (Adorno, 1988, p. 148). Assim, embora esforçarem-se nas narrativas de objetividade do método científico, havia uma subjetividade que em algumas ocasiões chegavam ao conhecimento público como atos regulares. Como apreendemos do exemplo a seguir

Em 1859 concorreram a uma vaga de lente substituto Justino de Andrada e Falcão Filho. Justino de Andrade obteve o segundo lugar, mas foi indicado para ocupar a vaga por interferência de João Pereira de Almeida, amigo íntimo do candidato preferido e, à época, Ministro do Império” (...) “Perreira de Almeida não somente interferiu na indicação e nomeação do segundo colocado como também nomearia Falcão Filho numa próxima oportunidade. De fato, no ano seguinte, Falcão Filho concorreu novamente, tendo sido nomeado para ocupar a vaga de lente substituto (Adorno, 1988, pp. 148-149).

Sobre a escolha de Recife para sediar os cursos jurídicos no “Norte¹⁶⁰”, houve questionamentos sobre a opção, se seria para privilegiar em função do espírito democrático e revolucionário ou para punir e controlar (Schwarcz, 2007, p. 188).

Como já demonstrado, atuava e existia na época um forte debate sobre participação política, abolicionismo no período da independência tendo um forte debate na década de 1820 e 1830 sobre o haitianismo “nas ruas, nas conversas, tabernas, pasquins e folhas incendiárias” (Queiroz, 2017, pp.119-120). Marcos

Além disso, havia a vedação do ingresso da mulher nos liceus, ginásios e academias uma vez que não se admitia a co-educação (Peixoto, 2006, p. 24).

¹⁶⁰ Termo referindo-se a a região Nordeste.

Queiroz (2017, p. 146) em análise da Assembleia Constituinte de 1823 capta como inúmeras vezes a Revolução Pernambucana (1817) foi evocada nos discursos como péssimo exemplo do que o excesso de liberdade pode ocasionar. Com expressões como “tempos de horror, foco do jacobinismo, local de inimigos da monarquia e amigos da república” que ganha mais foco “quando lembramos da intensa participação de escravos, forros, mulatos e pobres”. Essas referências são sintomáticas por demonstrar as ideias que saíram das elites brancas, ganharam as ruas e foram reapropriadas para desestabilizar ordem social vigente.

Quanto mais a elite se aterrorizava com Santos Domingos e a possibilidade de uma revolução, maior a tentativa de homegenização e controle social, quanto mais revoltas e resistências para abolição, mais estratégias de dominação pelo discurso científico. Atentas a isso “a intelectualidade europeia não tardou justificativas racistas científicas, racionais e até para encobrir o interesse político e econômico de dominação e concentração de riquezas” (Bertulio, 1988, p. 2).

A intelectualidade brasileira, seguindo o padrão do eurocentrismo e da colonialidade do poder, do saber e do ser, segue a europeia para justificar imposições sociais. Diante disso, é importante percebemos os discursos produzidos pela “neutra” e “onipresente” ciência também como estratégia de dominação para encobrir uma realidade.

No período em que o curso teve sede em Olinda (22 anos) seu perfil pode ser resumido em: “estrutura rígida do curso, reproduções de obras jurídicas do estrangeiro, profunda raízes e influência dos mestres religiosos e do jusnaturalismo católico” (Schwarcz, 2017, p. 191), em 1854 transfere a sede para Recife (Rodrigues, 1993, p. 54) e começa-se a perceber diferenças não em termos estruturais, mas do ponto de vista da estruturação intelectual e produção de ciência. Nessa transição de Olinda para Recife, o corpo discente, também representando a incorporação de setores da classe urbana e novos proprietários, modifica-se um pouco da hegemonia na formação inicial, composta exclusivamente pelos filhos dos grandes latifundiários elites rurais.

Dentre a produção intelectual, Alexandre Bernardino Costa (1992, pp. 65-68) aponta a Escola de Direito do Recife¹⁶¹ como um momento singular do ensino jurídico no Império que pode ser dividida em 03 épocas: (i) a poética, nos anos de 1862 a 1870; (ii) a crítica e filosófica, nos anos de 1870 a 1881; (iii) a jurídico-filosófica que inicia no ano de 1882¹⁶². Para o autor, apesar do segundo momento possuir características renovadora-transformadora não conseguiu se firmar dessa forma e não foi apta a alterar as estruturas do ensino jurídico.

João Mauricio Adeodato (2008, p. 304) analisa que, antes da implementação do positivismo (1870), a faculdade era regida pelo espiritualismo aristotélico, ideias monárquicas e “a tradição do feudalismo nordestino, dos senhores de terras explorando os trabalhadores; vigorava também um certo romantismo no plano intelectual e a mentalidade geral era conservadora” (Adeodato, 2008, p. 304) e que apesar da característica geral de só serem estudados autores de cultura Portuguesa e Europeia, houve uma atenção, por parte de Tobias Barreto, em atualizar-se das novas publicações da Europa procurando observá-las por uma perspectiva crítica.

Assim, o positivismo e o cientificismo arrogados pela Escola de Direito do Recife têm como vantagem a ruptura com o jusnaturalismo e com a dominação da Igreja - ditadora dos parâmetros morais e jurídicos, mas abraça uma nova divindade para guiá-los, qual seja: o conhecimento científico e, portanto, a colonialidade do saber nas suas múltiplas faces.

Essa geração de 1870 da Escola de Direito do Recife que compreende a herança de Tobias Barreto¹⁶³ e Silvio Romero, como uma legitimidade que foi

¹⁶¹ No mesmo sentido, Nelson Saldanha (1985, p. 112), a Escola correspondeu existencialmente ao mundo cultural recifense de fins de 1860 a fins de 1910: a Faculdade enchendo-se de “idéias novas”, os livros evolucionistas sendo cada vez mais lidos, o debate sobre monismo e comtismo ocupando a todos.

¹⁶² “O movimento do Recife foi, a princípio, literário e poético, depois, filosófico e crítico, e, finalmente, jurídico” (ADEODATO, 2008 p. 313).

¹⁶³ Para Dora Lúcia de Lima Bertúlio (1988, p. 136), Tobias Barreto foi ferrenho defensor do positivismo jurídico e defensor do Darwinismo Social. “O que se quer e o que importa principalmente é fazer o direito entrar na corrente da ciência moderna, resumindo, debaixo desta rubrica, os achados mais plausíveis da antropologia Darwinica.” Sobre cultura alegava que “... sem uma substituição da selvageria do homem natural pela nobreza do homem social, não há propriamente uma cultura (...) Cultura é pois, a antítese da natureza no tanto que ela importa uma mudança do natural, no intuito de fazê-lo belo e bom”. Segundo Evandro Piza Duarte (1988, p. 285) “não há neste autor uma visão composta de argumentos raciais do controle social enquanto problema, embora sua forma de compreendê-lo se ajustasse a uma visão típica da sociedade escravista”. “O tema raça, por exemplo, aparece textualmente em Rodrigues e Beviláqua, mas está

tomada para si em ser a “elite escolhida”. Guiadas pelo cientificismo, essa geração rompe com o vínculo religioso, propondo uma visão laica, e consequentemente se desprendendo do Direito natural e introduzindo um modelo evolucionista e darwinista social, ao mesmo tempo que tentava adaptar o direito alienígena as realidades sociais brasileiras.

Assim, ainda que interpretamos que as bandeiras pregadas por Tobias Barreto e seus discípulos possuísem real intenção de modificação, serviram tão somente para atualizar a elite política que se formava, pois substituíam os dogmas jusnaturalistas que justificavam o império escravocrata e atualizam o discurso mais adequado aos novos tempos porque a matriz de poder colonial precisava de novos argumentos teóricos (positivismo) com as novas relações de produção geradas pela abolição da escravatura.

No ocidente, a tradição sobre o pensamento universal, na lógica cartesiana, compreende o conhecimento independente de qualquer fronteira do territorial. Os intelectuais, da época, se colocavam como cumpridores da tarefa de uma missão que deveria ser cumprida pelos docentes e discentes. Como uma elite iluminada que definiria os rumos do Brasil. Como podemos examinar do trecho do discurso do paraninfo da turma de 1900: “o Brasil depende exclusivamente de nós e está em nossas mãos. O futuro nos pertence” (Schwarcz, 2017, p. 190).

A condição de possibilidade política, econômica cultural e social para que um sujeito assuma a arrogância de falar como se fosse Deus, é o sujeito que sua localização geo(corpo)política esteja determinada pela sua existência como conquistador/colonizador (Grosfoguel, 2007, p. 64), no caso da Faculdade de Direito, ainda que não seja tradicionalmente o colonizador, a proximidade desse corpo com o corpo do “conquistador” ou seja, do homem branco, burguês, proprietário autoriza essa soberba epistêmica. Esse discurso é importante para combater as instituições assentadas com o domínio da Igreja na produção do conhecimento, todavia, a problemática ocorre pela assumpção do racionalismo,

ausente em Tobias Barreto (Duarte, 1988, p. 358)”. Embora, não tenha reproduzido totalmente o Darwinismo social e não tenha um discurso essencialmente racista como Silvio Romero, ele o importa para a teoria para Brasil que vai ser utilizada com os mais perversos fins, além disso pouca importa se o discurso explícito ou não porque houve a legitimação pela teoria. Não queremos aqui “crucificar” certos autores sociais, mas os nomes elencados aqui são os mais tocados dentro da historiografia dos cursos de direito, por isso o apontamento.

positivismo e darwinismo. A Faculdade de Direito do Recife é o centro que se relaciona mais fortemente com as doutrinas positivas e as éticas científicas (Schwarcz, 2017, p. 197). O valor que a ciência possui para eles vai além do *ethos* da pesquisa e da posição do pesquisador com relação aos objetos pesquisados, é uma compreensão de signos relacionada com o “ser pesquisador”.

Para Lilia Schwarcz (2017, pp. 201-202), um dos representantes da Escola de Direito do Recife que mais se preocupou em orientar sua vida enquanto homem de ciência e o fez de forma quase patológica foi Silvio Romero¹⁶⁴ que teve em sua produção destaque pelo radicalismo das posições, apego ao naturalismo evolucionista, contrapondo-se ao positivismo francês, via na mestiçagem¹⁶⁵ a solução para uma homogeneidade do Brasil. Possuía na etnografia enquanto marco de análise para desvendar os problemas nacionais¹⁶⁶ e o critério biológico da raça como modelo comum de análise para todo o conhecimento, logo, deveria ter esse modelo de análise para explicar o futuro do Brasil. Ele encontrou na mestiçagem a possibilidade de supremacia branca no Brasil, e, portanto, a “evolução” da sociedade brasileira e apesar de incorporar alguns valores do evolucionismo como eleição de raças mais fortes e possibilidade de evolução, não negou o cruzamento de raças que eram condenadas por esse mesmo evolucionismo.

O elogio a mestiçagem não pode ser entendido como uma defesa da igualdade entre raças, muito pelo contrário, o autor reconhecia as diferenças e, conseqüentemente, a inferioridade das raças não-brancas. Como podemos apreender do seguinte trecho: “A minha tese, pois, é na vitória na luta pela vida, entre nós pertencerá, no porvir, ao Branco” (Romero apud Nascimento, 2016, p. 85). Questionamos assim, como Celia Azevedo (1987, p. 22)

Até que ponto a imagem de uma massa inerte, desagregada e inculta, sem grande importância histórica naquele momento, não surgiu do âmago de formulações

¹⁶⁴ “Na mesma linha de racismo aberto, científico, de Pereira Barreto, o crítico literário, promotor, juiz e deputado Silvio Romero não hesitava em afirmar o seu profundo despreço pela raça negra (Azevedo, 1987, p. 70)

¹⁶⁵ “Fez na mestiçagem um exemplo de como a raça branca pode emprestar ao negro e índio seus atributos e criar um povo prospero” (Bertúlio, 1988, p. 42).

¹⁶⁶ Segundo a autora, não somente Silvio Romero, como boa parte dos intelectuais da Faculdade do Recife concordavam com essa abordagem. (Schwarcz, 2017, p. 201)

étnico-racistas que justamente procurariam com isso justificar a necessidade de imigração europeia em substituição ao negro?

Mais do que denunciar particularismos dos racismos praticados por Silvio Romero a referência específica ao seu nome se dá porque observamos uma constância na citação do seu nome nas análises do racismo científico proposto à época (Nascimento, 2016; Azevedo, 1987; Munanga, 1999; Shcwarz, 2017; Bertulio, 1988; Ramos, 1957).

É na predileção do tema da mestiçagem; no apego aos modelos deterministas biológicos e etnográficos, que vemos a força desse mestre que elabora a teoria e cria um grupo. A partir de Romero, o Direito ganha um estatuto diferente no Brasil. Passa a combinar com Antropologia, se elege como “sciencia” nos moldes deterministas da época e se dá o direito de falar e determinar os destinos e os problemas da nação. (Schwarz, 2017, p. 203)

A década de 1870 é compreendida como um “marco” histórico das ideias no Brasil, com a entrada do modelo positivista-dawnisita em que a raça é um dos componentes. O marcador social pela raça não é uma característica exclusivamente dessa época, desde o período de criação (e bem mesmo antes de haver a criação dos Cursos de Direito), porém há um fortalecimento institucional e a ideia de produzir ciência. São essas teorias científicas que “forneceram suporte vital ao racismo arianista que propunha erradicar o negro” (Nascimento, 2016, p. 85) e desenvolveram um trabalho com a intenção de provar para nação que “a miséria e o subdesenvolvimento era devido à formação do nosso povo” (Bertulio, 1988, p. 38).

Com a consolidação do positivismo, da cientificidade se reverbera para além do discurso jurídico, influenciando na literatura, música, poesia e as unindo com métodos científicos. Na literatura era comum encontrar ideias evolucionistas, referências a cientistas da época e elogio a imigração. Como podemos perceber nesse trecho de Graça Aranha.

Falando-lhe com a maior franqueza, a civilização dessa terra está na imigração dos europeus, mas é preciso que cada um de nós traga vontade de governar e dirigir... e no futuro remoto a época dos mulatos passará para voltar a idade dos homens brancos... aceitando como reconhecimento o patrimônio dos seus predecessores mestiços que terão edificado alguma coisa porque nada passa inutilmente na terra (Aranha, 1921, apud Schwarz, 2017, p. 199)

O elogio à política de imigração e branqueamento não é exclusivo de Graça Aranha, essa medida foi referendada pelos seus professores na Faculdade de Direito do Recife absorveram o discurso positivista e preocupavam-se em dar uma resposta ao Brasil de forma científica. Confrontando essa informação, Abdias Nascimento (2016, p. 85) afirma o que objetivo real era “o desaparecimento do negro através da “salvação” do sangue europeu, e este alvo permaneceu como ponto central da política nacional” como o de “concentrar as desvantagens sociais no grupo e perpetuar a sua subordinação social ao branco” (Nascimento, 2016, p. 85). Denotamos, portanto, evidências que o Estado e os grupos políticos e econômicos desejavam os não-brancos fora da composição da população brasileira (Bertulio, 1988, p. 110).

A reivindicação de imigrantes brancos tem claramente o objetivo de substituir o negro em todos os setores, não só os rurais como também urbanos. Longe de pretender que o imigrante ocupasse lugares vazios, de atender, enfim, ao problema da escassez de braços – um dos argumentos centrais com que a historiografia convencionou para justificar a imigração do país – deslocar o escravo como um todo e substituí-los pelos agentes da civilização, os trabalhadores europeus (Azevedo, 1987, p.67)

O pensamento evolucionista e a política de imigração interpelaram não somente na academia, todavia o conluio dos intelectuais e dos cientistas na formulação dessa política foi fundamental para sua aceitação. Na década de 1920 quando o Brasil estimulava através de imigração de brancos europeus, “científicos” endossos a essa política encontravam-se amplamente disponíveis” (Nascimento, 2016, p. 87). Dessa forma, as narrativas possuem o intuito de arianizar o território brasileiro, “apagar as marcas da escravidão e inflar nosso território com sangue branco e europeu para livrar essa terra da preguiça, da criminalidade e da malandragem” (Bertulio, 1988, p. 38).

Iray Carone (2018, p. 15) atesta que, com as afirmações de Gobineau¹⁶⁷ após visita ao Brasil (1869), a elite abolicionista – composta majoritariamente por juristas e médicos – fica balançada entre condenar a mestiçagem ou adaptar o discurso racista para o Brasil.

¹⁶⁷ A afirmação de Joseph Artur de Gobineau: “Nem um só brasileiro tem sangue puro, porque os exemplos de casamentos entre brancos e negros são tao disseminadas que as nunces de cor são infinitas, causando uma degeneração do tipo mais deprimente tanto nas classes mais baixas como nas superiores”.

Para Maria Aparecida Bento (2018, p. 25) a ideologia do branqueamento (século XIX e século XX), como uma espécie de darwinismo social, que normalmente é apresentado como um problema do “negro” que, desconfortável com a sua posição, identifica-se com o branco para dissolver suas características, esconde na realidade um processo intelectual e ideológico da elite branca brasileira que constrói o seu grupo como o padrão de referência da espécie humana possibilitando além do fortalecimento da autoestima a legitimação da supremacia política econômico e social desse mesmo grupo.

As teorias raciais aparecem como um modelo viável para justificação do jogo de interesses e das clivagens tradicionais na sociedade, todavia, para Lilia Schwarcz (2017, p. 24) essas hierarquias só começavam a ser públicas com o fim da escravidão. Achamos que não é nesse sentido porque as hierarquias já eram públicas, com a onda negra e o Haiti. Porém a construção, como ciência sim começam a ser públicas “não por acaso, a recepção da criminologia como ciência se deu no processo jurídico-político de transformação do Império em República” (Pires, 2018b, p. 474).

Os mecanismos de legitimar as dominações já não se sustentavam, sendo necessário a criação de outras formas. É importante observar que nesse período a Igreja legitimou bastante a escravidão e a resignação às diferenças. Mas somente eles já não se sustentavam, então tem que se buscar outros meios para argumentar as diferenças raciais, estabelecer critérios/hierarquias de cidadania, manter esses corpos em um estrato social marginalizado e a sustentar a supremacia branca do capital.

O discurso científico evolucionista como modelo primordial de análise que Lilia Schwarcz (2007) chama de imperialismo interno é o mesmo modelo utilizado pelos europeus para inferiorizar e explicar o atraso da ex-colônia, era se reapropriando e utilizado para mostrar a inferioridades dentro do Brasil, negros, mulheres, etc.. Como objetos de ciência e não como produtores de conhecimento. Dentro dessa lógica, se são objetos da ciência, responsáveis pelos males da sociedade, culpados pelo atraso, tendentes à criminalidade ou com funções típicas para afazeres domésticos, podemos observar como a intelectualidade se utiliza da ciência e do discurso racional-científico para justificar a diferença e a inferioridade.

“A manipulação da ciência e das ideias sobre as discussões de raça e relações raciais” (Bertulio, 1988, p. 77) na qual a elite brasileira foi buscar no pensamento na ciência europeia ocidental, tida como desenvolvida, para teorizar e explicar a situação racial do seu país (Munanga, 1999, p. 50).

Em 1891¹⁶⁸ a primeira revista acadêmica da Faculdade de Direito do Recife começa a circular e desde o seu primeiro número já adotava o discurso da cientificidade, criticando a ausência dela no país e traça um modelo evolutivo do Direito. Com a presença de autores que se reproduzirão nos inúmeros exemplares, tais como: Hackel¹⁶⁹, Darwin¹⁷⁰, Le Bon, Lombroso¹⁷¹ e Ferri e analisavam a compreensão de crime observando o indivíduo, tipo físico e raça, direito enquanto prática científica (Schwarcz, 2017, p. 205).

Nas teorias adotadas pela antropologia criminal, examinava-se com intenção de mapear um perfil criminoso baseado nas características fenotípicas dos não-brancos/as e para explicar o “fracasso” e a “marginalidade” do povo brasileiro. Para Lilia Schwarcz (2017, p. 216) pode-se observar uma radicalização da teoria de Silvio Romero¹⁷². Diante disto, “literatos, acadêmicos, cientistas políticos, todos se articulam estabelecendo consensos e alimentando a corrente ideológica racista interagindo com o poder social, político e econômico” (Bertúlio, 1988, p. 49).

¹⁶⁸ A revista foi resultado da reforma Benjamim Constante em 1890 (Schwarcz, 2017, p. 204).

¹⁶⁹ “Zóologo, em 1867 dizia que “os negros, com pelos lanoso eram incapazes de um desenvolvimento mental mais elevado” (Bertulio, 1988, p. 84).

¹⁷⁰ “A aplicação de Charles Darwin sobre a origem e evolução das espécies à sociedade, convencionou-se chamar darwinismo social. Para os cientistas que assim encaminharam suas pesquisas e ideias, aplicando à categoria raça a seleção natural da espécie humana e partindo da discussão e proposição da biologia sobre as hierarquias de raça, o resultado seria raças puras. É a base da Eugenia” (Bertulio, 1988, p. 83).

¹⁷¹ Para Evandro Pizza Duarte (1988, p. 136) “as analogias lombrosianas aproximam os encarcerados (criminalizados ou reclusos psiquiátricos) que estavam submetidos à degradação do sistema penal, em primeiro lugar, às classes pobres dos países centrais submetidas à degradação do sistema capitalista, em segundo lugar, aos selvagens, ou seja, aos povos submetidos ao processo de incorporação compulsória e constantemente negados em sua diversidade (...)”. Portanto, o diferencial de Lombroso consiste em formular no seu discurso uma explicação coerente com o disciplinamento e a negação de qualquer comportamento real e potencialmente desconforme aos padrões e aos interesses da burguesia branca europeia (Duarte, 1988, p. 137).

¹⁷² “Uma nação mestiça é uma nação invadida por criminosos” artigo de Laurindo Leão ou “somos o que somos será porque sejamos uma sub-raça, um paiz de mestiços, uma fusão de elementos ethnics inferiores ou porque sejamos de uma nacionalidade em vias de formação o que explica o estado de delinquência social do povo brasileiro (Rafrd, 1919, p. 44; apud Schwarcz, 2017, p. 218).

O momento da criação das revistas¹⁷³ científicas na Faculdade de Direito do Recife era o de abolição da escravatura e proclamação da República, todavia o discurso de branqueamento, mestiçagem e inferioridade racial, atrelados a posturas higienistas, continuavam imperando dentro da intelectualidade que sempre pensava o lugar do “outro”, o lugar do negro e/ou o problema do negro. E diante desses discursos que favoreciam a colonialidade do poder, do gênero, do saber e do ser, provavelmente não era o local do “não-branco” na produção de conhecimento.

A Independência e a abolição suscitaram a redefinição da presença do negro e qual seu significado na sociedade brasileira, a qual se pretendia branca, cristã, europeizada (QUEIROZ JUNIOR, 1999, p.9), que, embora eivado de falhas e contradições, chegava aqui com aura de ciência e era recebido como verdade incontestável. A revolução Haitiana também figura como elemento mediador do tipo de abolicionismo que será defendido no Brasil, e a liberdade irrestrita e súbita aos escravizados que dá densidade aos tímidos reclames abolicionistas das elites brasileiras que queriam manter as estruturas raciais e sociais intactas e até consolidadas. Na qual o abolicionismo branco não foi além de administrar os “negros” e dá sequência à supremacia branca (QUEIROZ, 2017, pp. 166-167).

Podemos observar isso quando Silva Lisboa sustenta que a emancipação deve ser de forma lenta e com instrução moral na qual os escravizados seriam atrasados e sem conhecimento em que a contribuição somente dos libertos “industriosos e subordinados” – que poderiam acessar a condição de cidadãos – e para os “vadios” o que resta é a “polícia”. Os dois espaços que teriam na sociedade seriam ou o trabalho disciplinado e subordinado à lógica da branquitude ou encarceramento (Queiroz, 2017, pp. 167).

¹⁷³ O perfil das revistas é formado por um grande número de revistas da antropologia criminal e do direito penal, maioria de publicações por professores que estavam em postos de comando ou que se destacassem de forma mais ampla. É uma grande repetição no número de autores, como no caso de Clovis Beviláqua que quase sempre iniciava ou finalizava os exemplares da revista (Schwarcz, 2017, p.206). Pelo padrão da revista, observa-se o paradigma incontestável da ciência e da teoria da evolução que foi assumido (ao menos pelos conteúdos analisados na revista) de maneira pacífica pelos intelectuais da faculdade. Como podemos observar em escritos de Clovis Beviláqua em 1897: “Em nome da ciência não se ergue mais hoje o venâmbulo da crítica para ferir a teoria da evolução. O que as vezes surge nos acampamentos científicos são modos diferentes de compreendê-la. Uma supõe a evolução única e universal outra a multiplicidade, mas ela já não se discute mais” (Rfdr 1897, p. 117; apud Schwarcz, p. 206).

O princípio da liberdade para população não-branca passa pela adequação ao mundo de trabalho. Logo a cidadania já nasce dentro da lógica do controle social e da necessidade de disciplina.

A defesa abolicionista, principalmente aquela fora dos movimentos e oriundos da academia, relaciona-se muito com o desenvolvimento do Brasil perante a ordem internacional, não se preocupava com a cidadania do negro, com a inclusão na vida nacional ou quando se preocupava isso não era questão fundamental. Alguns (poucos) abolicionistas defendiam reforma de base, principalmente reforma agrária no país, para possibilidade de integração, outros lutaram pela indenização aos senhores que teriam prejuízos com a abolição escravidão (Bertulio, 1988, p. 3).

O debate constante - direta ou indiretamente - na Faculdade de Direito do Recife sobre “o que fazer com o negro? ”, por si só já suscita o caráter racista no bojo da sua formulação, pois a categoria “outro” ou “não- branca” como o negro e o índio, pois ninguém questionava: “o que fazer com o branco”, (Eisenberg, 1987, p. 13).

Não bastando a ausência de políticas compensatórias por mais de 400 anos de escravidão, houve, então, a criação de outras formas de dominação para amparar o modelo institucional-econômico das elites que contavam além da proteção da legislação constitucional as teorias científicas produzidas pelos centros universitários que “demonstravam” a inferioridade racial ou a propensão a cometer crimes (Pires, 2018b, p. 474).

O discurso com viés higienista começa a ser incluído na Escola de Direito do Recife, no qual racismo “científico, agora, se acomoda fora dos chavões de inferioridade, degenerescência ou incapacidade nata, para outro emaranhado de signos. Todavia os pesquisadores não modificaram os comportamentos racistas entre si, não há desenvolvimento positivo do elemento negro na sociedade e dentro dessa academia, como um igual. E esse é exatamente o papel da ciência, na perspectiva colonial (Bertulio, 1988, p. 20).

O mesmo discurso racista repassado à população, agora, coloca-a como responsável pelo subdesenvolvimento, com a tarefa do melhoramento da raça e do futuro do Brasil. Na prática, a proposta de miscigenação deveria ser cumprida por quem já vivia à margem da sociedade: negros e brancos pobres. Note-se que as

elites brasileiras mudam o discurso racista do alijamento total da população negra (inferior biológico, cultural e intelectualmente), para assumir outro discurso, igualmente racista, de aceitação do mestiço enquanto formador do povo brasileiro na medida de sua percentagem de sangue branco, que deveria ser crescente” (Bertulio, 1988, p. 50).

Além disso, a obsessão pelo homem científico, focalizada no sujeito que enuncia como um mito desconectado com a localização epistêmica nas relações de poder que o permeiam. “A perspectiva particular do homem branco se ergue como a norma universal de produção de conhecimentos, por meio do qual se medem e avaliam todas as formas de produzir conhecimentos” (Figueiredo; Grosfoguel, 2009, p. 228).

Em suma, a Egopolítica do conhecimento que serve para encobrir as hierarquias raciais (e de gênero) no ambiente científico/acadêmico e o sujeito da enunciação, ao contrário da corpo-política do conhecimento que não possui pretensão de neutralidade ou objetividade já que todo conhecimento se encontra nos sujeitos que possuem histórias de vida. Essa ideia da Egopolítica serve para potencializar o domínio econômico, político e cognitivo da Europa sobre o mundo (Grosfoguel; Castro-gomez, p.21) ou do que se aproxima do Europeu sobre quem não se aproxima.

Talvez, essa postura que beira a arrogância científica foi criada para estabelecer uma relação de poder dentro das regionalidades, já que estavam distantes dos centros de produção política e assim possuir legitimidade na produção do conhecimento.

Dessa forma, podemos observar que a FDR se constitui com um discurso científico racialmente marcado, Dora Bertúlio (1989) analisa como o discurso racial convém para negar atribuição de direitos para as populações não-brancas e demonstra uma relação entre as intervenções de um discurso aparentemente privado na esfera pública. Diante das análises da Faculdade de direito do Recife, nas próximas páginas iremos investigar o modelo teórico investido na escola direito de São Paulo e as semelhanças e diferenças com o modelo pernambucano.

3.3

Faculdade de direito de São Paulo e o liberalismo escravista

A inauguração da Faculdade de Direito de São Paulo em 1 de março de 1828 também possui origens na independência colonial, apesar das inúmeras discussões sobre o local de instalação, São Paulo foi escolhida entre os argumentos que estava localizada próxima ao porto de Santos, custo de vida razoável, clima moderado e localização que poderia abrigar estudantes de Minas e de Santos (Schwarcz, 2017, p. 226) além de facilidades do comércio e proximidade com outras províncias (Adorno, 1988, p. 82).

A criação ocorre, efetivamente, para atender a necessidades burocráticas do Estado Nacional e diante disso, privilegiou-se a formação política, em lugar de uma formação exclusivamente jurídica. Os bacharéis de São Paulo foram recrutados para os mais altos cargos do Estado em que suas carreiras profissionais dispersou-se pelas mais diversas instâncias do Poder Legislativo e do Poder Executivo, como senadores, deputados, presidentes de conselho e presidentes de província e, em menor número, na magistratura e no magistério (Adorno, 1988).

Para Adorno (1988), a preocupação para criação dos cursos jurídicos vai da necessidade de construir quadros para a burocracia estatal, como também para influenciar no controle ideológico dos intelectuais, que prevaleceu um ideal da liberdade em detrimento da igualdade. O espectro político-ideológico é o individualismo político e o liberalismo econômico, além da profissionalização da política que atribuiu um papel diferenciado para o Bacharel que figurava como o principal intelectual da sociedade brasileira.

Será na Faculdade de direito do Largo do São Francisco, em que pese a ausência de um efetivo ensino jurídico no Império, que observaremos a gênese do processo de profissionalização da política na sociedade brasileira, na qual a vida social e cultural se desenvolvia nos interiores da academia¹⁷⁴ (Adorno, 1988, p. 81).

Desde os anos iniciais, possuiu uma efetividade na formação do intelectual politicamente disciplinado com os fundamentos do Estado, profissionalizado para

¹⁷⁴ Devido também a precariedade habitacional e ausência de políticas públicas e higienísticas constantes à época no município de São Paulo. (Adorno, 1988, pp. 81-82)

concretizar o controle do aparato administrativo e habilmente convencido senão da legitimidade, pelo menos da legalidade da forma de governo instaurada (Adorno, 1988, p. 92). Transformou-se em um dos maiores centros “intelectuais” do Brasil, que não se limitava ao jurídico, possuindo como uma das características primordiais da escola a heterogeneidade das produções que ia do jornalismo à política (Schwarcz, 2017, p. 227). Uma outra característica dessa escola estava relacionada com o caráter autodidata do corpo discente. E da importância do ambiente extra ensino. (Adorno, 1988, p. 92).

Apesar da formação “autodidata”¹⁷⁵ e das críticas aos conteúdos ministrados em sala de aula, a estrutura da instituição, ao currículo e do bacharelismo, podemos observar que não é esse processo de auto formação que vai fissurar a colonialidade do saber e do poder. Porque o simples fato de ter um diploma já capacita e fornece “status” não sendo esse corpo titular de uma mão de obra “braçal” (colonialidade do poder) e a possibilidade de uma vinculação meramente formal com o curso superior como atribuidor de “algum saber legítimo” ou “iluminado” capaz de diferenciar aqueles sujeitos dos demais na sociedade (colonialidade do saber).

É importante retomarmos a temática do local específico de produção de conhecimento e/ ou de hierarquia social na atribuição de um status possui “dono”, não é “qualquer um” que poderia ser estudante das Faculdades de direito. Não é qualquer um que poderia ser político e ter a, ao menos, a prerrogativa de frequentar esse espaço já gerava distinção social.

Um outro ponto é a ausência de uma educação libertadora, assim bacharel atuava como peça fundamental para manutenção da ideologia dominante, Como podemos extrair do trecho abaixo:

O ensino jurídico no Império teria se caracterizado por uma visão lógica e harmônica do direito, por uma cultura abertamente desinteressada, por uma percepção ingênua da realidade social, por uma concepção do mundo voltada para perpetuação das estruturas de poder vigentes e por um saber sobre o presente como algo a ser normatizado e sobre o futuro como uma eterna repetição do presente. (...) Situou as faculdades de direito como instituições encarregadas de promover a sistematização e integração da ideológica jurídico-política do Estado Nacional, vale dizer, do liberalismo. (...)

¹⁷⁵ “A elite de então se “formava” nos grêmios políticos, jornais literários, clubes filosóficos etc..., e não nos cursos jurídicos, onde nem sequer a presença em sala de aula era exigida, e a aprovação nos exames era garantida” (Costa, 1992, p. 57).

Atender exclusivamente às necessidades de reprodução das estruturas de dominação mantidas pelas elites políticas (Adorno, 1988, p. 92).

O corpo discente da escola era composto por uma elite da região sudeste, influente política e economicamente e a Faculdade funcionava como um centro de poucos escolhidos, para conduzir o futuro da nação. Já que se encontrava afastado das decisões políticas no período monárquico, mas no período republicano a região sudeste tem sua ascensão “com uma clientela privilegiada em termos financeiros, a escola de direito de São Paulo transforma-se em um dos grandes legitimadores do jogo político vigente” (Schwarcz, 2017, p. 233).

Uma questão importante é que com a ascensão econômica do café a partir de 1850 é possível começar a perceber diferenças regionais entre os centros de formação. Ficando um dos centros econômicos mais aquinhoados que as outras localidades, ao contrário de Recife que estava em um período de déficit financeiro, logo, a Escola de Direito de São Paulo concentrará o predomínio econômico e político (Schwarcz, 2017, p. 227).

A escola de São Paulo será a maior produtora de intelectuais que se incorporarão a burocracia estatal e aos poderes políticos da época, assim, o nascedouro do direito é vinculado com a política (Rodrigues, 1993, p.100) seja na produção e utilização dos discursos para legitimar o status quo, seja na profissionalização dos cargos públicos e políticos nos quais os titulares deveriam ser os bacharéis em Direito.

Com relação às produções intelectuais e o currículo da época, observa-se uma contradição do modelo paulista e a retórica da modernização e do progresso, atrelada a uma grade curricular com fortes tendências jusnaturalistas que foram até pelo menos 1870 e com uma profunda relação da Igreja com o Estado. (Adorno, 1988, pp. 94-100). Podemos relacionar essa observação com a necessidade do jusnaturalismo como sustentação científica da monarquia, instaurada à época, no momento em que há a transformação pelo positivismo, ocorre da mesma forma, sem radicalizar os princípios democráticos (Costa, 1992, p. 64).

As revistas criadas terão um perfil diferente das revistas da Faculdade de Direito do Recife, era entendida como um instrumento institucional, possuindo,

portanto, um condão mais variado de temática nos artigos com intenção didática¹⁷⁶ a fim de colocar o leitor em contato com demandas da profissão e não era o único mecanismo de difusão de pensamento dos do corpo discente – que possuíam próprias revistas- ou do corpo docente – que comumente escrevia em jornais e revistas. Tais meios de difusão, principalmente por parte do corpo docente, era favorecido pela localização geográfica (no centro) e pela situação política e econômica que fervilhava no local e os utilizavam como trampolim para ocupar cargos na república, como tinham acesso aos órgãos influentes de comunicação (Schwarcz, 2017, pp. 228-229).

Apesar de não ser tradicionalmente um centro propulsor de intelectuais, a Academia de Direito paulista gerou grande parte da inteligência brasileira e os principais dirigentes. Na cultura da Faculdade paulista havia um desprestígio pela carreira docente e pela intelectualidade, ao contrário do perfil recifense (Adorno, 1988, p. 138).

O modelo evolucionista também se encontra presente com certa frequência e com uma abordagem um pouco diferenciada do modelo Recifense, no qual “o direito aparece sujeito às determinações evolutivas e sua meta consiste sobretudo em ajudar a descobrir as leis que presidem a evolução da humanidade” em que compreendiam o direito enquanto produto de evolução, mas também como mecanismo necessário na produção do progresso.

É possível observarmos então uma arrogância nos dois modelos (recifense e paulista) na qual na recifense os homens da ciência eram os escolhidos para pensar o Brasil e o futuro da nação dependia das ideias produzidas por eles e no paulista observa-se uma superioridade paulista que tinha um papel civilizador de retirar o País da barbárie, semear a luz pelo País, “ encontrava em si mesma- e só em si- o modelo de progresso tão adequado” (Schwarcz, 2017, p. 231).

Além disso, encontramos uma missão civilizatória em ambas as escolas, uma centrada no papel do pesquisador e a outra na missão civilizatória do direito enquanto prática profissional apto a garantir o Brasil na lista dos países mais civilizados do mundo. Uma mais preocupada com a teorização da ciência e a outra

¹⁷⁶ Inclusive pela linguagem utilizava, pareciam com aulas magistrais. (Schwarcz, 2017, p. 230)

na prática científica do profissional e do direito. O direito possuía então uma missão especial e os operadores do direito importância reconhecida inclusive por divindades

Essa missão fundamental que Deus nos deu sobre os homens, torna a nossa profissão uma verdadeira profissão de exceção. Somente os eleitos della devem se aproximar. Que ides ser? Advogados, juizes, diplomatas, legisladores, administradores públicos. Sempre homens de direito, homens de Estado (Rfdsp, 1929, p. 169, apud Schwarcz, 2017, p. 233).

Também influenciados pelo positivismo, na criminologia, mas a introdução da teoria é incorporada de forma mais “crítica” do que o modelo recifense. Assim, havia uma preocupação da realidade com a apreensão da teoria e a realidade local, havendo também um caráter subordinado da medicina pública para garantir a primazia do jurista.

Porém, o modelo paulista é caracterizado, sobretudo pelo elogio ao liberalismo no qual o Estado era visto como um resultado natural de evolução, todavia, o modelo de liberalismo paulista nada tem a ver com o constitucionalismo haitiano ou, até mesmo, com o liberalismo da revolução francesa. No Brasil é incorporado com caráter antidemocrático, elitista e antipopular em que se convivia com a escravidão e com o latifúndio no período imperial e com o autoritarismo do período republicano (Schwarcz, 2017, p. 237).

A Liberdade pensada como independência e autonomia pela elite, nos constantes processos de apropriação, deveria ser controlada das ameaças externas e internas – e como propriedade exclusiva das elites, deve-se manter apartada da própria liberdade (Queiroz, 2017, p.102)

No período republicano, que a crítica ao modelo determinista/evolucionista era moderada, já que possuíam uma compreensão da sociedade em constante “evolução”, com um Estado “harmonioso” acima das diferenças raciais (Schwarcz, 2017, p. 237).

Assim como a dita liberdade era de fachada e uma pretensa convivência pacífica, apesar das diferenças raciais. Porém questionamos harmonia para quem? A quem serviria o discurso do consenso? A suposta simetria servia de narrativa para

legitimar a sustentação das esferas de poder hegemônicas, seja ele o poder político, econômico ou racial através da perpetuação da matriz de poder da colonialidade.

Defendiam a democracia como fruto da evolução do Estado, servindo então enquanto modelo de legitimação do status quo era conservador e autoritário e atuavam como defensores das ações estatais combinando um evolucionismo moderado e um liberalismo elitista e escravista, camuflando os interesses regionais, de classe e raciais (Schwarcz, 2017, p. 238).

A Faculdade de Direito de São Paulo é o centro formador do bacharelismo que não apenas um “fenômeno” do Brasil, mas foi incorporada a cultura brasileira com particularismos revestindo com um simbolismo muito grande na sociedade escravagista em que se desprezava o trabalho manual – colocando-o inclusive como desonrado- e supervalorizava o letramento (Santos; Cassimiro, 2013, p. 268). O bacharel foi uma figura imprescindível e constante no Brasil que representava o ideal de vida e a possibilidade de ascensão de status social devido ao prestígio social e a possibilidade de controle do poder político (Wolkmer, 2015, p. 114; Adorno, 1988, p. 94) foi, assim, predominante na vida política do País e ocupava os cargos mais importantes, tanto no Império como na República (Kozima, 2002, p. 364), utilizando-se da universidade como uma atribuição do “status”.

Dentre a herança do bacharelismo liberal uma das figuras que o é a materialização do padrão de bacharel e o sintetiza e o personifica é o Rui Barbosa¹⁷⁷ no protótipo do advogado identificado com a cultura jurídica tradicional, individual e formal. Dentre esses comportamentos, há o proselitismo das letras, culturalismo

¹⁷⁷ Sobre Rui Barbosa, também é importante mencionar que em 1899 enquanto ministro das finanças, ordenou a “incineração de todos os documentos – inclusive registros estatísticos, demográficos, financeiros, e assim por diante – pertinentes à escravidão, ao tráfico negreiro e aos africanos escravizados Assim supunha-se apagar a “mancha negra” da história do Brasil” (Nascimento, 2016, p. 93). “Em novembro de 1907, Rui Barbosa publicava um despacho que ordenava a queima de livros e documentos referentes à escravidão negra”(Sales Junior, 2009, p. 37). Para além de críticas pessoais, é importante referendar tal momento porque a negação da humanidade se dá também no apagamento da memória ou a impossibilidade de uma memória porque um “governante” teria determinado a queima dos arquivos da história da escravidão (Duarte, Scotti, Carvalho Neto, 2015, p. 28).

Além disso, Dora Lúcia Bertúlio (1988, p. 137) aponta um desabafo de Rui Barbosa descontente com as instituições “o regime presidencialista criou o mais chinês, o mais russo, o mais asiático, o mais africano de todos os regimes”.

ornamental e na fidelidade rigorosa a um legalismo constitucionalista (Wolkmer, 2015, pp. 117-118), além da advocacia descomprometida com a vida cotidiana.

Sobre Rui Barbosa também é importante mencionarmos que ele ordenou a incineração de todos os documentos referentes à escravidão, ao tráfico negreiro e aos africanos escravizados (Nascimento, 2016; Sales Junior, 2009; Bertulio 1988; Bento, 2002; Duarte, Scotti, Carvalho Neto, 2015). “Assim supunha-se apagar a “mancha negra” da história do Brasil” (Nascimento, 2016, p. 93). Ressaltamos esse fato histórico porque a negação da humanidade se dá também no apagamento da memória ou a impossibilidade de uma memória.

O domínio da linguagem, nesse sentido, tinha uma forte conotação de poder. E tinha um viés diferenciador. O domínio da retórica era visto como uma um costume de uma elite social que por meio da escrita e da oratória diferenciava-se da maior parte da sociedade brasileira, por torná-lo possuidor de um código que atribuía status (Gomes, 2015, p.2). Dessa forma, na tentativa de europeizar-se, os bacharéis em direito assumiram o maior número de símbolos que os caracterizassem e comportando-se como a representação de ascensão social. Assim, podemos observar essas ideais de elitismo, brancura e representação social em comparação ao desenvolvido por Mara Viveros Vigoya (2013), tratando sobre as masculinidades brancas, em mesmo “mestiço” embranqueciam-se para seguir o padrão de masculinidade dominante, a partir de signos e comportamentos do Europeu. Um outro ponto sobre o bacharelismo e essa cultura de ascensão social relaciona-se com a construção do mito da democracia racial em que supostamente havia uma convivência pacífica e uma relação amistosa entre todos as raças que habitavam o tecido brasileiro proporcionando a possibilidade de todos os indivíduos ascenderem a posições sociais elevadas pelo esforço e merecimento que mascaram as violências fáticas e simbólicas geradas pela colonialidade do poder.

Antônio Carlos Wolkmer (2015, p. 116) faz uma diferença entre o bacharelismo e o jurisdicismo, em que este estaria ligado a posturas teóricas, abstração inerente as ciências modernas, apta a extrair o direito a partir da dinâmica da realidade enquanto aquele se caracterizava com questões exegéticas, de estilo e interpretativa e um apego às formas consagradas e aos fatores de conservação e o

bacharelismo¹⁷⁸ mais como a forma, exterioridade, comportamento e linguagem. Assim, o juridicismo estaria mais relacionado com a colonialidade do saber e com a egopolítica do conhecimento, do papel do pesquisador e do objeto. Em ambos os casos, o ponto em comum são os corpos que estavam aptos a habitar aquele espaço homogêneo. Assim havia um único padrão – de raça, de gênero, de classe e de sexualidades - nos corpos que se apresentavam naquelas localidades de poder/saber/ser.

Optamos por não fazer diferenças entre o período imperial e o período republicano, no tocante aos cursos jurídicos, porque a transição desses períodos não gerou ruptura com a classe dominante, com relação ao poder político e econômico havendo, portanto, um “remanejamento entre os detentores do poder” (Betúlio, 1988, p. 148). Assim, “o capital cultural familiar (como também capital financeiro) dos estudantes, somados ao capital cultural adquirido nos anos de estudo e formação política, asseguravam a homogeneidade conservadora dos futuros dirigentes do Estado” (Costa, 1992, pp. 63-64).

Em pontos comuns, com relação aos modelos do Recife e de São Paulo podemos observar a valorização da profissão (um com um critério mais cientificista e outro mais jurídico), e a utilização da teoria evolucionista (em maior ou menor escala) até meados da década de 1930 (Schwarcz, 2017, p. 239). Seja no discurso racista, que vai legitimar a criminalização, seja a suposta liberdade e defesa das instituições do Estado, o direito que vai ser aplicado atuará sobretudo de maneira coercitiva “sobre a população miserável dos Estados: a maioria. Sobre esta atuam a polícia e a estrutura penal para atender a um requisito do “bem comum” da sociedade: defender a propriedade e evitar a violência” (Bertulio, 1988, p. 30)

Recife com uma produção voltada à formação de cientistas, juristas produtores no centro intelectual produtor de ideias autônomas de ciência, São Paulo responsável pela formação dos quadros políticos e burocráticos do Estado, responsáveis pela direção política do País. Todavia, em que pese os modelos diferenciados, as supostas análises evolucionistas criticadas por alguns intelectuais

¹⁷⁸ Para Kozima (2002, p. 370) dentro da cultura bacharelesca há características como falar difícil, vestir-se adequadamente, ostentar uma cultura literária e mesmo o conhecimento de textos legais tornou-se uma prática verificável fora do círculo restrito dos bacharéis”.

de São Paulo, serviram de pressuposto teórico para barrar a entrada de imigrantes não brancos pelos parlamentares, oriundos em grande parte da Faculdade de Direito de São Paulo. Isso pode ser observado com decreto 528 de 1980, que permitia a imigração de pessoas “capazes” para o trabalho desde que não estivessem em processo criminal em seu país de origem, com exceção dos africanos e asiáticos¹⁷⁹.

O Estado e as instituições jurídicas foram os principais elementos de reprodução da “ordem”, do “progresso” e da “razão” modernos, detentores da violência legítima do Estado moderno (Sales Junior, 2009, p. 36). Assim há um papel simbólico em que opera o discurso jurídico na construção do modelo político-econômico com uma função “ideológica materialmente constitutiva” (Rodrigues, 1993, p. 85).

Os acadêmicos da Faculdade de Direito de São Paulo levavam inclusive para os jornais as aflições provenientes de uma imigração de baixa qualidade e a necessidade de se pensar uma política eugenista, nesse sentido é importante observar como em 1892 se referiam aos chineses e aos negros:

O que são os chineses... os escravos com todos os horrores e vícios não foram tão perniciosos como a contratação dos chineses... O negro só sabia ser sensual, idiota, sem a menor ideia de religião... Já os chineses são gente lasciva ao último grão, escoria acumulada de países de relachadíssimos costumes... são todos ladrões, jogadores a um grau incompreensível... admitindo a possibilidade de introduzir esses leprosos de alma e corpo quanto gastará o Estado de São Paulo em cárceres com o aumento da criminalidade (Schwarcz, 2017, pp. 242-243)

São Paulo também tinha um projeto higienista, com seu liberalismo escravista, conservador, que convivia com as clivagens raciais, de gênero, de classe. Havia também a preocupação com o futuro da nação brasileira, condenada ao fracasso pela mistura das raças e vislumbravam em geral uma única saída para o

¹⁷⁹ Sobre o debate de imigração é importante observar que o debate era frequente, com “avanços” e retrocessos, em 1892 se proibia a absorção de africanos (projeto do Senador Monteiro Barros), no mesmo ano um projeto previu a livre entrada de imigrantes sancionado por Floriano Peixoto, na assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, há referências a contratação de 15 mil trabalhadores europeus e 500 asiáticos, em Minas Gerais também recepcionou trabalhadores asiáticos desde que separados dos Europeus, todavia, São Paulo absorveu todo o discurso racista e eugenista da escola do direito (que pretensamente negava em algumas publicações da escola) e especificou que só aceitavam imigrantes dos continentes europeus, americanos e africanos e ainda limitou quais seriam os países de cada continente (Da Europa: italianos, suecos, alemães, holandeses, noruegueses, dinamarqueses, ingleses, austríacos e espanhóis, Da América: canadenses da província de Quebec e os naturais de Porto Rico, da África: os canarinos) (Schwarcz, 2017, pp. 241-242).

problema: o clareamento ou branqueamento da população brasileira e partir dessas sucessivas mestiçagens o desaparecimento da população negra (Figueiredo; Grosfoguel, 2009, p. 226).

Por isso, é importante analisarmos pela leitura da localização epistêmica e as posições defendidas (Figueiredo; Grosfoguel, 2009, p. 225) nessas localizações sociais que tinham no liberalismo e numa pretensa neutralidade quanto aos discursos racistas, mas era hábeis para invocá-los quando necessário para justificar e legitimar as desigualdades. Ou seja, “trazer essa diferença para hierarquizar e dominar ou exterminar população, indivíduos – eis a tarefa para qual as ciências se prestaram, alimentando e/ou incentivando os comportamentos e atitudes racistas” (Bertulio, 1988, p. 93).

A política de imigração é a explicitação mais autêntica do comportamento racista frente à população negra nacional e estrangeira, quer nos idos do império quando dos incentivos e auxílios aos colonos europeus e proibição tácita e expressa de imigração não europeia, quer na república, especialmente até a 2 guerra mundial, quando os constituintes definem por cor/raça, quem contribuirá, geneticamente para a formação do tipo nacional (Bertulio, 1988, p. 150)

Quando falamos de uma localização particular nas relações de poder e, portanto, dentro da instituição de conhecimento que é a universidade, tanto no Recife, como em São Paulo, em que pese suas particularidades é possível observar o direito e a narrativa jurídica construída pelas universidades no intuito de assegurar os privilégios das classes dominantes (política e economicamente) e como mantenedora do privilégio branco na sociedade.

Dessa forma, o discurso jurídico e a aplicação do direito serviam como mecanismo de legitimação da matriz colonial de poder e desenvolvem uma colonialidade do gênero, saber, do poder e do ser com suas peculiaridades.

Em São Paulo ao formar uma elite coesa, disciplinada e devota às razões do Estado; desenvolve a colonialidade do poder porque está implícita a divisão social do “trabalho” da branquitude, bem como em quem pode ser político, ter ascensão profissional. Porque vai estar pensando a sociedade, dividindo o trabalho a partir do conhecimento como também a partir da branquitude. Também ao profissionalizar a atividade da política e ao desenvolver com maior fervor a ideia do bacharel, com seus signos, com a linguagem específica; ao desenvolver o

liberalismo conservador, antidemocrático que atuava na manutenção das esferas do poder. Na colonialidade do poder que vai manter estruturas em dois processos: na divisão internacional do trabalho em âmbito global e nas relações de poder entre raça e classe dentro do território (Figueiredo; Grosfoguel, 2009, p.225). Ainda sobre a colonialidade do poder e divisão do trabalho

O trabalho assalariado, quer na cidade, quer no campo, coube aos imigrantes e brasileiros pobres já existentes no período escravista. Aos libertos, restaram os serviços ditos de periferia - não inseridos no contexto do capital, embora necessários: doméstico, biscates, carregadores e uma pequena elite de trabalhadores artesanais como sapateiros, alfaiates, marceneiros” (Bertulio, 1988, p. 106).

Ao falarmos em divisão do trabalho, a partir dos critérios fenotípicos, importante relembrar as considerações de Clovis Moura (1988, pp. 19-20) sobre os trabalhadores escravizados que trabalhavam em todos os níveis da divisão do trabalho, contribuindo com técnicas e profissões exigidas para a prosperidade dos engenhos, sendo, portanto, a única fonte produtora de bens do território Brasileiro. O que retira completamente a narrativa de ausência de agência, ausência de conhecimento e ausência de humanidade tão propagada tanto naquela época como reproduzida nos dias atuais pelo pacto narcísico da branquitude.

A Faculdade de Direito do Recife ao importar e produzir teorias racistas já se encarregara de estabelecer espaços permitidos aos negros e estratificar, no senso comum, a neutralidade desses espaços. “A vida política do Império não estava aberta, formalmente, àqueles que, embora “cidadãos”, não perderam (e jamais perderiam) a característica de ser negro. Assim, escravidão, negritude e liberdade estavam paradoxalmente ligadas (Bertúlio, 1988, p. 155)”. Dessa maneira, ao inferiorizar o “outro” e fazer isso de maneira científica, também produz a divisão e classificação do trabalho, inclusive ajudando-a a legitimar.

Ou seja, os dois discursos, seja nas teorias racistas, que legitimam práticas racistas, de segregação e incentivam a política de imigração europeia e o embranquecimento, seja no discurso pretense liberal que incorpora essas teorias quando é conveniente e que retira do direito e da política corpos que não sigam o padrão da branquitude e da masculinidade. “A propaganda pró-imigração trazia, entre outras, a bandeira do branqueamento, e o uso das teorias racistas pela

intelectualidade e políticos, neste período, estavam em plena ascensão (Bertúlio, 1988, p. 156)”. Apesar de não estudar ou de perseguir o ideal do homem científico, no caso paulista, ainda assim observa-se a colonialidade do poder porque o simples fato de frequentar a universidade já o torna hábil para exercer esferas de poder, para ser reconhecido como intelectual.

A inferioridade dos povos negros, pode, assim, grosso modo, ser entendida como capacidade intelectual infantil ou reduzida da capacidade de raciocínio ou racionalização. É desta concepção racista que se generalizou a “típica” sensualidade e emotividade do negro, a musicalidade “inata” dos negros; O branco é a razão, o negro a emoção. Isto induz toda população negra ao lugar de subalterno que ocupam nas sociedades ocidentais e justifica a colonização na África: aos brancos cabe desenvolver, civilizar e utilizar de forma adequada os recursos e riquezas naturais do continente, já que os nativos são incapazes de fazê-lo (BERTULIO, 1988, p. 95).

Lugar da universidade como lugar privilegiado da produção de conhecimento. A universidade é vista, além de um lugar que se produz conhecimento, como um local que conduz ao progresso moral e material da sociedade. Ela estabelece a fronteira entre o pensamento útil e inútil entre o conhecimento legítimo (que tem validade científica) e o conhecimento ilegítimo (Castro-Gomez, 2007, p. 80). A colonialidade do saber ressalta a dimensão epistêmica da colonialidade do poder, se refere então ao efeito de subalternização, folclorização ou invisibilização de conhecimentos que não são relacionados com a ciência moderna ocidental. Ela não somente institui o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, como também descarta qualquer tipo de produção oriunda dos não-brancos deslegitimando totalmente a capacidade intelectual (Walsh, 2007, p. 104).

No caso do Recife, a colonialidade do saber opera em diversas esferas, seja por dimensões simbólicas da reprodução do homem da ciência, seja pela exportação dos teóricos europeus ou pela enorme necessidade de se estabelecer enquanto pesquisador neutro e Universal e que os demais sujeitos não estão aptos para produzir conhecimento. Para Lélia Gonzalez (1979) a pretensa universalidade e neutralidade das ciências europeias e a imposição da ficção da separação do pesquisador e do objeto de estudo invisibiliza o caráter parcial e os locais de enunciação da ciência porque há outras formas de demonstrar ciência e produzir conhecimento e possuir racionalidade.

No momento em que o excluído assume a própria fala e se põe como sujeito, a reação de quem ouve só pode se dar nos níveis acima caracterizados. O modo mais sutilmente paternalista é exatamente aquele que atribui o caráter de “discurso emocional” à verdade contundente da denúncia presente na fala do excluído. Para nós, é importante ressaltar que emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam numa renúncia à razão, mas, ao contrário, num modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no nosso caso, de uma outra razão (Lélia Gonzalez, 1979).

Além disso, nas duas (Recife e São Paulo) operacionalizavam o processo de desumanização dos corpos. A ciência (conhecimento) não pode ser separar da linguagem entendida não somente enquanto fenômeno cultural mas onde se encontra a identidade, ou seja, o local em que o conhecimento esta inscrito. E a linguagem não são coisas que os seres humanos possuem, mas o que eles são. (Maldonado-Torres, 2007, pp. 127-128) que vai produzir uma relação entre sujeitos, não horizontal, mas vertical. Ou seja, há uma formulação implícita na lógica cartesiana em que dentro do “eu penso” está o “outros não pensam” ou “não pensam adequadamente” e dentro do “sou” está incluído “os outros não são”, ou possuem uma existência dispensável. Dessa maneira, o privilégio do conhecimento e a negação de faculdades cognitivas em sujeitos racializados oferecem base para a negação ontológica em que não pensar se converte em sinal de não ser na modernidade (Maldonado-Torres, 2007, p. 144) no qual toda a existência do colonizado faz com que se assemelhe a uma morte incompleta. Todo o racismo científico vai operar pela zona do não ser, ou seja, pelo olhar branco que o corpo negro é esvaziado de resistência ontológica e remetido à zona do não-ser. (Bernardino-costa, 2016, p. 514)

Assim, mesmo uma tendo a categoria da colonialidade do poder como mais forte e a outra a colonialidade do saber ambas, em conjunto com a colonialidade do ser, atuam no que Santiago Castro-Gomez (2007) chama da tripla colonialidade que é a função típica da universidade, à qual, somamos a colonialidade do gênero.

Nos dois modelos nós percebemos também a colonialidade de gênero como um dos modelos gerais como Maria Lugones (2012, pp. 134-145) aponta o sistema de organização social que opera uma dualidade entre humanos e não humanos. Os europeus e as europeias burgueses e burguesas possuem o signo da humanidade e dentro desses dois o europeu, homem, branco e burguês seria o padrão de excelência do ser humano que possui razão, habilidade de governar, capacidade de usar os

recursos naturais de forma correta, o único titular de direitos e o único que pode produzir conhecimento, em suma: o civilizado e o moderno.

A mulher europeia burguesa, ou descendente, possui humanidade por ser a esposa do homem branco e apta a reproduzir novos corpos de raça “superior”, mas, devido fragilidade física e ausência de razão, não está apta a trabalhar, a governar ou a produzir conhecimento. Essa diferença é fundamental para observarmos, por exemplo, o discurso na assembleia legislativa que negava acesso superior a toda a categoria de mulheres. Porém os não brancos, são identificados como não humanos, logo animais, sem gênero e sendo utilizados tão somente para os fins utilitaristas da branquitude europeia colonial e da sua racionalidade (Lugones, 2012, p. 135). Logo, todos esses corpos, a partir da racialização, serão violentados por não possuir humanidade, não poder produzir ciência e ter um local específico na divisão do trabalho.

Os dois modelos são exitosos em garantir a ordem e manter as mesmas relações de poder, que ao mesmo tempo que negava subjetividades, violentava os diferentes, em uma aplicação do “direito” de maneira seletiva a partir da raça, gênero e classe e criaram teorias em acordo com a vontade do Estado para conter insubordinação. Assim “o sistema de empregos, educacional, econômico e jurídico são exemplos dessa ação racista institucionalizada” (Bertúlio, 1988, p. 103), confirmando nossas premissas do local diferenciado que a academia jurídica possui.

3.4

Colonialidade Jurídica

Como demonstrado nos tópicos anteriores, os dois modelos que formam o ensino jurídico brasileiro e, portanto, os profissionais de direito no Brasil não se encontram desvinculados da matriz de poder moderna/colonial. As incisões das diversas colonialidade(s) são exemplos de como o funcionamento do Estado se operacionaliza através dessas instituições, que em nosso campo de estudo são as Faculdades de Direito e a Academia Jurídica. Nesses espaços, além de formar profissionais das carreiras jurídicas, foram educados também os pensadores do modelo de Estado, os quadros político e burocrático do Brasil e os teóricos para o

desenvolvimento de teorias mobilizadas para justificar o modelo de Estado-nação e as hierarquias de humanidade sobre o qual se assentou.

Através de diversos exemplos na legislação e na construção das teorias observamos como, apesar de travestido de humanista, o sistema jurídico no Brasil, em sua formação, funda-se para preservar os interesses das classes dominantes, sob uma narrativa da influência nobre e libertária da Europa. A legislação do período imperial e republicano, assim como os estudiosos e práticos do direito tomaram muitas atitudes nitidamente racistas, por ação ou omissão, no cumprimento de suas funções estatais (Bertúlio, 1988, p.147).

Dentro do direito é necessário observarmos como a matriz colonial de gênero amefricano operou para que as estruturas jurídicas da sociedade - desde a colonização- se voltassem para os interesses das classes e grupos dominantes e, como tal elemento que compõe uma força político-administrativo do Estado, também não vai estar separado dessas relações.

A academia estabiliza um quadro de exclusões ao afirmar, legitimar e construir doutrinas nas quais a liberdade como atributo exclusivo de poucos se sustenta na negação das possibilidades de existência de muitos. A liberdade no contexto da Constituinte de 1823, como analisado, é contrária aos levantes negros e às revoltas contra hegemônicas que surgiram anteriormente à independência. Assim, o modelo liberal do constitucionalismo brasileiro e seguido pelas faculdades de direito é racialmente marcado e, por isso, a função da academia paulista foi o de homogeneizar e neutralizar o conceito de liberdade para que se constitua “apartada da população, sobretudo das classes subalternas e das paixões e espíritos excessivos: a liberdade é uma liberdade regulada e destina-se às elites brancas proprietárias (Queiroz, 2017, p. 152).

Como desenvolvemos no primeiro capítulo, o pensamento racional – dentro dos moldes eurocêtricos – determina os sujeitos capazes de produzir conhecimento, o que considera como conhecimento válido e em que termos ele precisa ser entendido. Esse movimento enseja, como contrapartida, que a cada escolha dessa, há a determinação do quem não está apto a produzir conhecimento, que saberes são deslegitimados como epistemologia válida e quais são os termos

considerados palatáveis para essa conversa. Tudo isso, destacamos, produz impactos significativos dentro das estruturas do aparato político-judiciário. Ao mesmo passo que as instituições são formadas por pessoas, os indivíduos são interpelados pelas estruturas de poder e esse caldo informa não apenas a produção do direito como sua aplicação.

Tendo em mente essas questões, é fundamental refletirmos que a colonialidade jurídica opera tanto no nível de definição sobre o que é o direito (e a matriz jurídica), como nos momentos de elaboração legislativa e de aplicação efetiva da norma.

Santiago Castro-Gomez (2005) defende que ao analisarmos a modernidade como projeto, é necessário atentarmos para a instância central de controle: o Estado - entendido como a esfera que todos os interesses da sociedade entram em síntese, com possibilidade de traçar metas coletivas e *locus* universais – canalizando os interesses, desejos e emoções dos cidadãos. Dessa forma impõe a narrativa da aplicação de critérios racionais, adquirindo o monopólio da violência e o utiliza para aplicar racionalmente às atividades do cidadão, a partir de formulações organizadas cientificamente. Dessa forma, a invenção do outro na modernidade eurocêntrica não se trata somente a projeção mental de observar o outro como a si mesmo, mas uma série de mecanismos de saber/poder que possuem função de estruturar essas elaborações, gerando produção material e simbólica.

Para tal fim, como analisado neste capítulo, as ciências sociais e a academia jurídica são fundamentais no projeto do Estado-nação brasileiro e para o controle da existência. A produção do conhecimento é constitutiva e necessária para a formação do Estado, já que é necessário criar mecanismos de observação científica para o que se quer governar. Santiago Castro-Gomez (2005) afirma que: “sem o concurso das ciências sociais, o Estado moderno não teria a capacidade de exercer controle sobre a vida das pessoas, definir metas coletivas de largo e de curto prazos, nem de construir e atribuir aos cidadãos uma “identidade” cultural”.

A estruturação da economia, com base nas exigências do capitalismo, como também na definição de legitimidade política, identificação dos valores representantes de cada nação, todas essas questões necessitam de elaborações teóricas sobre o funcionamento da realidade e, a partir delas, são definidas as

execuções dos programas governamentais. Ou seja, a elaboração das ciências sociais surge da necessidade de reger a vida dos cidadãos aos meios de produção (Castro-Gomez, 2005), não como um sistema abstrato.

A formação do Estado-nação brasileiro, no pós-independência permeia-se pelo imaginário do pavor¹⁸⁰ branco de uma revolução nos moldes da do Haiti e a centralidade de pensar o problema do “negro” no período pós-abolição. Assim, não faltaram estruturas jurídicas para materializar essas relações de problema de Estado, que mesmo travestidas de universais, atingiam um grupo específico, tanto na norma como na aplicação da norma.

Observamos que a legislação e a aplicação do direito, que seguem a lógica da matriz colonial de poder com as imbricações das relações em que gênero, classe, raça e sexualidades, operam a formação do pensamento jurídico, a formação do Estado nacional do sistema mundo moderno/colonial.

Apesar da retórica de sua criação para o combate às ilegalidades, o judiciário brasileiro surgiu e permeou-se na proteção da ilegalidade desde que satisfizessem os interesses da classe senhorial que eram também os interesses do Estado-nação. Nesse caso, não só o judiciário, mas toda uma estrutura de Estado (Moura, 1994; Moura, 1988b) em que há desde legislações que regulavam o sorteio de escravizados, como se rifava uma casa, no estabelecimento de leis protecionistas, que funcionavam na verdade para proteção da propriedade da classe senhorial, no momento em que se impede o tráfico, assim como a seletividade do sistema de justiça em que o judiciário recebia a porcentagem para decidir contra lei favorecendo ao tráfico dos povos escravizados (Moura, 1994; Moura, 1988b). Nesse sentido, Clovis Moura (1994b) afirma que:

Da mesma forma como a Constituição do Império omitiu a existência da escravidão e o jurista Teixeira de Freitas tenha se recusado a colocá-la quando redigiu o projeto do Código Civil do Império, assim também esse sistema classificatório racista não foi codificado e institucionalizado, embora tenha atuado dinamicamente durante quase quinhentos anos. Pelo contrário. Enquanto as classes dominantes, suas estruturas de poder e elites deliberantes aplicavam essa estratégia discriminatória, através de uma série de táticas funcionando em diversos níveis e

¹⁸⁰ Maria Aparecida Bento (2002) diferencia o medo do pavor. Para a autora o pavor é o medo desmedido, injustificado. Para a autora o medo branco que permeia a formação do Estado brasileiro, encontra-se até os dias atuais.

graus da estrutura, elaboraram, em contrapartida, como mecanismo de defesa ideológica a filosofia do branqueamento espontâneo via miscigenação e como complemento apresentavam-nos como o laboratório piloto da confraternização racial, cujo exemplo deveria ser seguido pelos demais países poliétnicos (Moura, 1994b, p.7).

A operatividade da estrutura jurídica no período colonial ocorria para a manutenção da escravidão (do capitalismo) e para reprimir qualquer insubordinação. Como a estrutura social pouco se modifica com a Lei Áurea os mecanismos ideológicos foram mantidos e aperfeiçoados. O Código Penal de 1890, dois anos após a “libertação” da escravidão apontava como criminosos justamente os beneficiários da “Lei Áurea”: vadios e capoeiras (Gonzalez, 1982c).

Para Lélia, a classe dominante continua com o caráter colonizador - apesar do fim da colonização (1982c), afirmando como o pensamento brasileiro é marcado pelo eurocentrismo com as políticas de branqueamento que devem ser entendidas em sentido macro, ou seja, a ideia de branqueamento não esta apenas em cor e critérios fenotípicos, mas de fazer as relações do jogo de poder, para ser concebido como titular de direito.

O Direito, a vontade do Estado e a matriz de poder das colonialidades andam juntos nesse momento. Ao mesmo tempo em que se traça uma política de branqueamento no Brasil (e a necessidade de recebimento de imigrantes para essa evolução, embora, como Clóvis Moura demonstra, o Brasil tivesse um contingente de trabalhadores suficiente e qualificados para isso), há também a lei de terras que não concede propriedade territorial aos escravizados, mas aos europeus que vem trabalhar aqui. Assim, conforme Lélia (1988a), a afirmação de que todos são iguais perante a lei assume um caráter claramente formalista em nossa sociedade. Há suposta igualdade de existência de uma harmonia racial “desde que estejam sob escudo do grupo branco dominante” (Gonzalez, 1982c).

Ao analisar o colonialismo jurídico em *Nuestra América*¹⁸¹ Rita Segato (2014a; 2014b; 2015d) e Karina Bidaseca (2011) demonstram em exemplos concretos no Brasil e na Argentina como a normatização e a aplicação dela através

¹⁸¹ Pires (2018b) que com Referência ao termo *Nuestra América*, designado para referir-se a América Latina, propõe o *Nuestra América* realocando-o com uma leitura que compromissada com a experiência Amefricana em nosso continente.

do judiciário desconhece a alteridade e baseia-se ainda pela lógica colonial em que não somente as normas são postas de cima para baixo - ou do norte para o sul - como também operam a partir do modelo de poder moderno/colonial como padrão. O colonizador, ao chegar em *Abya Ayla*, não somente nega humanidades, potências e racionalidades como racializa, generiza, heterocissexualiza compulsoriamente os habitantes daqui. Com os processos de independência, impõem os elementos de organização estatal eurocentrados que negam outro tipo de organização e baseiam-se em um universalismo abstrato que desconhece, por exemplo, os modelos de organização indígena que já ocorriam no “mundo-aldeia” bem antes do período de colonização. As autoras observam que não somente na norma especificamente (no texto da lei), mas na aplicação do direito ocorre o colonialismo jurídico. A partir da lógica eurocêntrica, o jurista branco pensa o outro a partir de categorias monolíticas e através das gradações de humanidade que organizam socialmente a realidade.

Assim, o monolítico retira as alteridades, as falas e decide a partir das lógicas da “racionalidade” eurocentrada (Segato, 2015d; Segato 2014b). Negam o pluralismo jurídico, valorizam uma legislação que não necessariamente tem aderência com o contexto que pretende regular, pois para ser “evoluído” tem que se parecer com os modelos avançados – do Norte.

A narrativa do direito como universal, que “todos são iguais perante à lei”, mascara todas as diferenças ao mesmo tempo em que se cria uma narrativa de acesso igualitário aos sistemas de justiça. A matriz liberal burguesa do constitucionalismo (e também do direito moderno) não é capaz de responder aos processos fáticos de desumanização (Pires, 2018a, p.467) produzidos e (re)produzidos pela matriz de poder moderna/colonial.

Thula Pires (2018a, p.463) observa como o tratamento hierarquizado ao povo negro é dado mesmo pelos processos constituintes que pretenderam promover uma ruptura com a lógica colonial. Por exemplo, as constituições oriundas do Novo Constitucionalismo Latino-americano possuem como uma das maiores marcas o reconhecimento dos povos ameríndios – o que deve ser aplaudido. Porém, o reconhecimento dos direitos dos povos americanos mantém-se lateralizado e quando muito aplicado de maneira subsidiária aos povos indígenas. Sobre tais silêncios reproduzidos no plano legislativo/constitucional é importante refletirmos

que: “a partir dela [constituição] é perpetuada a estrutura social-colonial, de base escravista, que hierarquiza identidades sociais e reproduz a subalternidade da população negra e os privilégios da branquitude” (Pires, 2018b, p. 286).

Para Rita Segato (2015e), as heranças jurídicas e patrimoniais dos Estados coloniais iniciam-se na colonização e na sucessão dos estados nacionais para ser controlado pelas elites brancas ou branqueadas que continuaram expropriando os bens e trabalho dos povos não-brancos. Assim, uma estratégia essencial para pensar movimentos que rompem a colonialidade deve essencialmente considerar o significado político da raça estruturando toda a colonialidade. A colonialidade do poder encontra-se encrustada em toda a formação do Estado nação. Assim, nos moldes atuais, mesmo com a ocultação de características explicitamente racializadas, o direito constitui-se como instrumento de dominação e punição de grupos dentro da escala de racialização criada a partir da modernidade colonial.

A colonialidade jurídica pretende também observar esses pretensos discursos neutros do legislativo e do poder judiciário que tomam o direito como justiça. Um endeusamento desse operador que também se assemelha ao deus do ponto zero cartesiano – já que ao mesmo tempo em que pensa e teoriza sobre, também pode decidir.

Garzon Lopez (2018) define colonialidade como o ponto cego do jurista que estão inscritos dentro da universalidade abstrata da ciência jurídica moderna, em que o direito oficial possui um substrato epistemológico eurocentrado que desconsidera a diferença jurídica, por exemplo, entre os povos originários.

Dentro dessa perspectiva de um fenômeno da colonialidade jurídica é importante observar percepções que vão desde a dimensão política tanto na produção das normas como nos momentos fundacionais, bem como na aplicação dessas normas por um sujeito que possui a “autorização pública” para pensar o universal, o abstrato.

O universalismo do judiciário brasileiro, ao passo que considera os pactos narcísicos que amparam as relações de poder no Brasil, é direcionado ao sujeito de arquétipo ideal: que é o sujeito portador de branquitude, masculinidade dominante e do capital. E sob um juiz, que possui um ponto de vista universal e totalizante a

partir das suas compreensões de sujeito universal mas com sua experiência de polo ativo na matriz colonial de poder, que permeiam privilégios materiais e subjetivos da branquitude e da masculinidade dominante, mas é também com relação a todo o modelo da lei em abstrato (que não pensa o sujeito concreto/ ou pensa para diferenciar “inferiorizar”), como toda a lógica procedimental que acaba por gerar mais injustiças. A lógica dos procedimentos e dos sujeitos abstratos e universais é gestada para demandar mais tempo, mais clivagens sociais e para alimentar a colonialidade do poder em vários aspectos.

Porém, mais do que isso, a colonialidade jurídica ressalta também a dimensão coercitiva da colonialidade, assim, há uma imposição de uma violência que em vários casos não é explícita na intenção de normatizar. A imposição do monismo jurídico nos moldes eurocêtricos desmantela qualquer tipo de saber originário, a imposição de uma legislação que, apesar da retórica de neutralidade, possui objetivos de exclusão e apagamento; e a aplicação balizada pelas hierarquias de humanidade faz com que a colonialidade jurídica também se apresente através de fatores que remontam a colonialidade do poder, do ser e do saber.

Geo(corpo)política do pensamento jurídico brasileiro: rompendo a matriz colonial de poder Ladino-amefricana e com pactos narcísicos na academia jurídica

Meus dentes são a localização física, dentro do meu corpo, da alienação de ser excluída causada pelo racismo do feminismo branco e por suas relacionalidades afetivas excludentes. Devemos lembrar que ser excluída se refere tanto à exclusão física quanto à marginalização/apagamento intelectual em contexto nos quais o(a) homem(mulher) é institucionalmente dominante (...).

Eu ranjo meus dentes não porque nasci uma rangedora de dentes, mas sim porque fui transformada em uma. Fui transformada em uma rangedora de dentes por causa da raiva que sinto em trabalhar numa instituição branca, que produz a dor como efeito negativo, em termos afetivos e materiais, do racismo e do heteropatriarcado.

A dor de ranger os dentes com tanta a força a ponto da mandíbula doer, a dor de ser silenciada pessoal, política e epistemologicamente, a dor da solidão por estar absolutamente sozinha na convicção que a injustiça ocorreu, a dor que emerge por meio do ostracismo e da sua ocorrência real (Shirley Anne Tate).

Para analisarmos as materializações da matriz colonial de poder na academia jurídica, elegemos como lente, o pensamento decolonial – a colonialidade do poder e do gênero ladino-améfricana com a intenção de examinarmos a possível materialização dessas estruturas na academia jurídica. Nessa ótica, o elemento racial, assim como o de gênero e das sexualidades surgem e estruturam a colonialidade e permitem a formação do capitalismo em nível global.

Como já examinamos nos capítulos anteriores, a partir dos processos de colonização, os colonizadores, para estabelecer-se hegemonicamente, categorizam e classificam a população do sistema-mundo por elementos raciais ao mesmo tempo em que impõem padrões binários de gênero e de cisheterossexualidade

compulsória, negam a humanidade aos colonizados. Tal sistema não se rompe com os processos de independência político-administrativas e estruturam o capitalismo global entre centro e periferia dentro do qual a produção do conhecimento é central para a estabilidade desse sistema.

A criação dos cursos jurídicos no Brasil, contemporâneos aos processos de independência, é marcada pela sistemática do medo branco para sustentar e fortalecer um estado-nação que pela narrativa moderna/colonial atuaria como estabilizador dos dissensos da sociedade.

Com relação aos cursos jurídicos, examinamos que a colonialidade do poder, do saber, do gênero e do ser operaram conjuntamente, em maior ou menor escala. E, especificamente, dentro da colonialidade do saber, observamos que colonialidade atua delineando quem pode produzir, como se pode produzir, onde se pode produzir e de que forma pode produzir o conhecimento nutrido pelo paradigma eurocêntrico da geopolítica do conhecimento em que o sujeito se encontra deslocalizado do espaço e do tempo para ser apto a produzir um conhecimento racional e neutro sobre o mundo.

Por entendermos que esses elementos são históricos e heterogêneos (Quijano, 2000), ou seja, se modificam no espaço e tempo, buscamos analisar como ocorrem essas materializações a partir do seguinte caminho¹⁸²: mapeando os dados sobre os programas de pós-graduação em direito, tanto os de natureza quantitativa quanto qualitativa. Para além das informações relacionadas ao perfil/composição dos programas, busca-se saber também como têm operado temas relacionados à geopolítica do conhecimento: aplicação das leis¹⁸³ 10639/03 e 11645/08, idiomas

¹⁸² Poderíamos ir seguir outros caminhos: um deles seria analisar especificamente os editais ou as produções realizadas pelo corpo docente e/ou discente, um outro seria trabalhar com regiões mais isoladas e/ou uma universidade específica. Não optamos por essa via, por entender também a problemática de “julgar” a produção do conhecimento e como já afirmamos no segundo capítulo, não estamos questionando o conhecimento produzido sob o signo do eurocentrismo e quem utiliza esses referenciais teóricos. Mas, questionamos o porquê somente eles? Porquê não outros? E nesta tese especificamente como se dão a aplicação das leis à nível nacional. Bem como pela intenção de não nomear uma universidade específica e obter o máximo de informações sobre as instituições em geral.

¹⁸³ As leis 10639/03 e 11645/08 estabelecem o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos. Nesse sentido, o artigo 26- A dispõe que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no

exigidos nos programas, aplicação da portaria normativa n13/2016 do MEC sobre ações afirmativas nos PPGs, por exemplo.

Por conta disto, neste capítulo analisaremos os dados mapeados na pesquisa, relacionando-os com as temáticas trabalhadas nos capítulos anteriores, isto é, com as relações de poder que formam colonialidade – matriz colonial de poder- e como isso se insere/reproduz nos cursos jurídicos e, mais especificamente, na academia jurídica. Os mapeamentos foram feitos através de: i) dados constantes na plataforma sucupira; ii) os editais dos programas de pós-graduação em direito, disponíveis nos sites oficiais do programa, para observar os idiomas trabalhados e a implementação de políticas afirmativas para o corpo docente e discente; e, iii) os questionários¹⁸⁴ apresentados a docentes e discente, no modelo survey, via google formulários.

Sobre o terceiro ponto ressalvamos que foram realizados dois questionários: o primeiro direcionado para o corpo docente dos PPGDs e o segundo para o corpo discente com a finalidade de complementar questões ausentes na plataforma sucupira e/ou nos sites oficiais dos programas.

No caso do corpo docente¹⁸⁵ (apêndice A) produzimos um questionário com intenção censitária para mapear os dados ausentes na plataforma sucupira que são: raça, sexualidade e informações sobre deficiências. A identidade de gênero não está constante na plataforma sucupira, que ocorre sob a nomenclatura de sexo, porém nos trabalhos o lemos como identidade de gênero - pressupondo que as pessoas se autodesignaram dessa forma. O questionário incluiu predominantemente perguntas

Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

¹⁸⁴ Nos dois questionários elaborados, não os submetemos ao CEP (Conselho de ética) com base nas ressalvas constantes no artigo 1, parágrafo único, inciso I, IV e VII da resolução 510 de 2016 em que não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: pesquisa de opinião pública com participantes não identificados, pesquisa censitária e pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito.

¹⁸⁵ Sobre maiores detalhes da distribuição do questionário, período da pesquisa, ver: metodologia constante na introdução.

fechadas e duas questões abertas¹⁸⁶, que serão retratadas aqui sob identificação com numeração¹⁸⁷.

No caso do survey voltado ao corpo discente (apêndice c), a intenção era outra. Há outros marcadores na plataforma sucupira que não são incluídos dentro do corpo docente, como identificação racial e por deficiência, mas faltavam classe e sexualidade. No segundo questionário, além do perfil dos/as discentes, queríamos saber sobre o perfil da instituição em que estão ou estavam¹⁸⁸ inseridos/as. Nesse sentido, o questionário teve a intenção exploratória¹⁸⁹ sobre os dados que não existiam nos sites oficiais do programa e vamos descrevê-los ao longo deste capítulo. Esse segundo questionário, assim como o aplicado aos/as docentes, centrou-se também em questões fechadas, com alguns questionamentos abertos¹⁹⁰, que permitiram manifestações¹⁹¹ que também serão retratadas neste capítulo¹⁹²

Assim, retratamos esses dados dividindo-os três momentos. No segundo momento vamos analisar a geopolítica do conhecimento, por meio da aplicação das

¹⁸⁶ As perguntas abertas foram: 1. Em caso tenha marcado que é pessoa com deficiência gostaria de nos relatar qual? (não obtivemos respostas) 2. Gostaria de complementar algumas das informações? (obtivemos 15 respostas). Havia também uma pergunta sobre qual a IES que estava inserido, que iremos ocultar, para evitar identificação.

¹⁸⁷ Serão retratadas sob o codinome: docente 1, docente 2, etc. Nem todas foram utilizadas no trabalho, mas é possível observar todas no apêndice B que contém a tabela com resultados do *survey*. Em tal tabela foi retirado as colunas em que possuíam dados que pudessem gerar a identificação do docente. Sobre a tabela das respostas elas são geradas automaticamente pelo google formulários, não sendo possível a identificação de quem respondeu. Porém, tanto no survey docente como no survey discente retirados alguns dados, como o da região de quem respondeu para evitar qualquer possível identificação nos dados respondidos.

¹⁸⁸ Colocamos a possibilidade de ex-alunos do mestrado e do doutorado responderem, já que não se tratava de uma pesquisa quantitativa e sim com a intenção de maior heterogeneidade possível.

¹⁸⁹ Dentro disso, optamos por explorar o máximo de dados sobre a instituição dos discentes como mecanismos institucionais de combate às discriminações, ações afirmativas para docentes e discentes, aplicação das leis 10639/03 e 11645/08, mecanismos de inclusão a pessoa com deficiência, abordagem de linguagens como libras e brailes, etc. Tais informações podem ser vistas no questionário disponível no apêndice C e serão analisadas neste capítulo.

¹⁹⁰ As perguntas abertas foram: 1. Em caso tenha marcado que é pessoa com deficiência gostaria de nos relatar qual? (1 resposta) 2. Caso tenha respondido sim acima (para ações afirmativas no PPGD), poderia nos relatar qual? (obtivemos 77 respostas) 3. Caso tenha respondido sim acima (para políticas institucionais de combate à discriminação), poderia nos relatar qual? (obtivemos 7 respostas) 4. Gostaria de complementar algumas das informações? (obtivemos 16 respostas). Havia também uma pergunta sobre a IES que o aluno estava vinculado que será ocultado das respostas para evitar qualquer identificação.

¹⁹¹ Nesse ponto, é importante justificarmos que as manifestações (tanto dos docentes como dos discentes) ocorreram espontaneamente, comentando algum ponto do questionário. Iremos descrevê-las, ao longo do trabalho, quando relativas aos pontos trabalhados. Porém todas, podem ser observadas no apêndice B e D do trabalho, relativos às manifestações docentes e discentes.

¹⁹² Serão retratadas sob o codinome: discente 1, discente 2, etc. Nem todas foram utilizadas no trabalho, mas é possível observar todas apêndice D que contém a tabela com resultados do *survey*. Em tal tabela foi retirado as colunas em que possuíam dados que pudessem gerar a identificação do discente.

leis 10.639/03 e 11.645/08, idiomas reconhecidos nesses espaços. Por fim, examinaremos as fissuras à colonialidade que têm sido impulsionadas pelas instituições, ou seja, os mecanismos institucionais utilizados por essas instituições para enfrentar a colonialidade na academia jurídica.

4.1

Corpopolítica do conhecimento: mapeando as imbricações de branquitude e masculinidades

Nessa parte vamos observar o perfil da academia jurídica brasileira, ou seja, quais os corpos estão ocupando os espaços de produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Direito. Dentro da noção de corpo-políticas, há o questionamento de que os corpos que podem localizar os espaços de poder e, nesse caso, podemos perceber que as esferas do conhecimento estão mais próximas à matriz do referencial eurocentrado. Porém, devido a heterogeneidade da sociedade e do capitalismo (Quijano, 1999; Quijano, 2010), essas matrizes de poder se deslocam no espaço-tempo. Portanto, questiona-se, quais seriam os prolongamentos dos pactos narcísicos nesse espaço?

É necessário retomarmos o conceito de corpo-política do conhecimento que visibiliza a classe, cor, o gênero e a sexualidade do corpo pensante (Mignolo, 2010) marcando que o “conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento” (Grosfoguel, 2005). Conforme já tratamos, ao fazer esses delineamentos, pautarmos e analisarmos a corpo-política do conhecimento não pressupomos uma crítica essencialista/ identitária/representativa e nesse sentido utilizamos o conceito de imbricação¹⁹³ desenvolvido por Ochy Curiel Pichardo (2002; 2016) e seguido por Yurdekys Espinosa Miñoso (2012; 2014). Reconhecemos, portanto, que há estruturas de poder que sustentam corpos marcados e imbricados na multiplicidade de fraturas que constituem os sujeitos

¹⁹³ Em que há uma mesma matriz de poder para as opressões, não se trata de um somatório de opressão – ou de uma opressão de gênero comum, como construído pelo feminismo branco ocidental, mas de uma matriz de gênero racista moderno-colonial (Minoso, 2014). Para as autoras o conceito de interseccionalidade como utilizado atualmente é insuficiente. Para mais ver: capítulo 1.

a partir de raça, classe, gênero, sexualidades na realidade ladino-amefricana a partir do sistema moderno colonial de gênero.

Maria Aparecida Bento (2002) aborda os privilégios oriundos da branquitude no ambiente de trabalho, observando que empaticamente profissionais de Recursos humanos tendem a contratar seus semelhantes pois narcisicamente se reconhecem neles. Porém, como ela mesmo afirma, na questão da discriminação no trabalho importa pouco a intenção do agente, o que interessa são os efeitos de sua ação que só se verificam, por exemplo, quando perguntamos o número de negros e mulheres nos diferentes postos de trabalho da empresa (Bento, 2002). Fazendo os paralelos, com os devidos cuidados, investigamos quais as marcações desse local de poder – a academia jurídica brasileira - e como ela se faz em termos numéricos.

Nossas análises permeiam-se pelas relações de poder que constituem o sistema-mundo moderno/colonial, por conta disto, vamos observar a partir de uma lógica estrutural como ocorre nas universidades e – especificamente – na academia jurídica a imbricação de opressões. Iniciaremos nossas análises pela estrutura do corpo docente, seguindo pelas marcações de gênero, sexualidades, pessoas com deficiência e pertença racial e, posteriormente, examinaremos o corpo discente.

4.1.1

Corpo docente

No âmbito do Direito, as carreiras privadas e públicas da área jurídica, até a última metade do século XX foram preenchidas principalmente por homens brancos e o ensino do direito também se enquadrava nesse padrão (Bonelli, 2017). A extração e análise dos dados a seguir têm com objetivo de descrever e explicar como se encontra o cenário na atualidade, se houve utilização/ampliação dos programas de ações afirmativas¹⁹⁴ nos programas de pós-graduação em Universidades Federais ou outra alteração no perfil dos/as docentes.

¹⁹⁴ Conforme já exposto, a portaria do MEC 13/2016 estabelece prazo de 90 dias para estabelecer ações afirmativas, para inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência, a portaria foi publicada em 11 de maio de 2016 e refere-se a IES federal. nesse sentido: Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito

Como já exposto ao longo da tese, somente a alteração dos corpos que atuam nesses espaços não é suficiente para alterar a matriz de poder. Mas, os efeitos de suas presenças podem provocar rachaduras nos espaços e quando essas alterações são somadas a outras políticas, pode-se perceber um movimento mais amplo por parte das instituições em relação às dinâmicas estruturais de (re)produção das desigualdades.

Nesta seção, apresentaremos os dados na seguinte ordem: iniciando por gênero, posteriormente, sexualidade, pessoa com deficiência e pertença racial.

Em termos gerais, os dados encontrados mostram um maior número de mulheres se formando nos cursos de direito¹⁹⁵, ou seja, há uma tendência a um deslocamento do padrão de masculinidade nesse espaço, se comparados aos perfis anteriores da formação dos cursos jurídicos.

Já com relação à docência, na graduação dos cursos de direito, com base em relatório de 2012, há 61,6% de docentes homens e 38,4% de mulheres. O curso de direito fica abaixo da média geral de mulheres docentes, que é de 44%. Se tomarmos por base somente a rede pública de ensino superior, 36% das mulheres são docentes do curso de direito no Brasil, enquanto os homens representam 64% dos cargos. Nas instituições privadas, a proporção do gênero feminino na docência dos cursos jurídicos aumenta e atinge o percentual de 39% (Fgv, 2013).

Nos programas de pós-graduação em direito, dentre os dados oficiais na plataforma sucupira¹⁹⁶ na avaliação quadrienal da CAPES de 2017, é possível observar somente o sexo¹⁹⁷ dos/as docentes, diante do perfil (gênero) que pretendemos analisar. A avaliação foi feita a partir da área de avaliação (direito),

inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Art. 2º As Instituições Federais de Ensino deverão criar comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas.

¹⁹⁵ Conforme dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2017 apresentou direito como o segundo curso com maior número de estudantes que possui 486.422 mulheres matriculadas e 392.812 de homens.

¹⁹⁶ Tais dados, são possíveis acessar a partir do link: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/coleta-de-dados-docentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil-2017>

¹⁹⁷ Na plataforma sucupira está sexo, colocamos aqui como gênero.

encontrando 2450 docentes¹⁹⁸ distribuídos entre mestrado acadêmico/doutorado e mestrado profissional¹⁹⁹. Isolando os mestrados acadêmicos²⁰⁰ e doutorados, ficamos com um total de 2344 docentes, que será o nosso universo de análise.

Dos 2344 docentes, 680 são mulheres e 1664 homens, o que em termos percentuais configura a média nacional de 29% de mulheres docentes em direito nos PPGDs do Brasil. Como podemos ver no gráfico a seguir:

¹⁹⁸ Somando tanto do tipo profissional, como do tipo acadêmico, observamos uma divisão de gênero em 715 mulheres e 1735 homens. Ao isolarmos essas análises para o mestrado e doutorado acadêmico, que são o objeto do nosso trabalho, observou-se uma população total de 2344 docentes.

¹⁹⁹ A capes autoriza a criação de mestrados e doutorados na modalidade profissional que possui como objetivos, conforme portaria n. 60/2018:

Art. 2º São objetivos dos cursos de mestrado e doutorado profissionais:
I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;

II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;

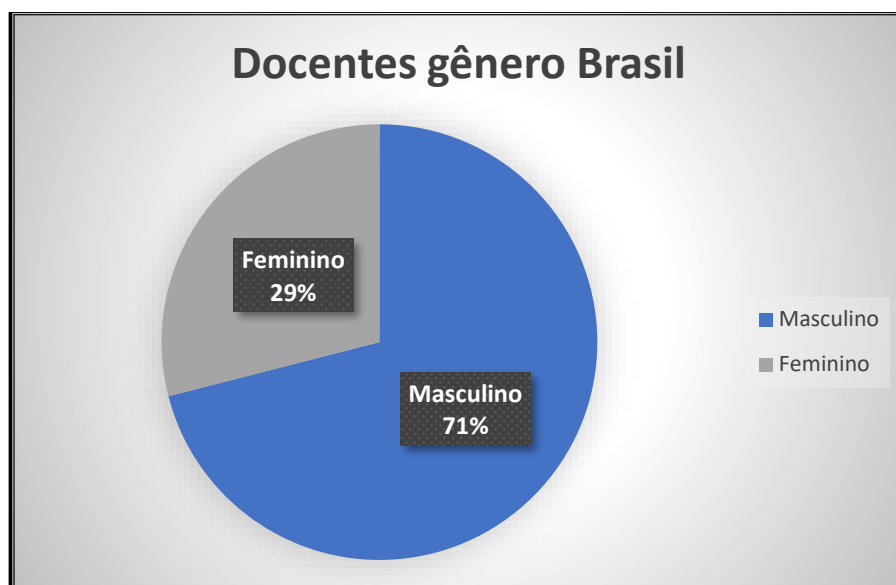
III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;

IV - atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados;

V - formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação.

A área de avaliação do direito que foi objeto de nossa análise possui a divisão em “tipos” de mestrado/doutorado em acadêmicos e profissionais. Em nosso estudo, isolamos os acadêmicos para exame.

²⁰⁰ Excluindo os mestrados profissionais pois como abordamos nos capítulos anteriores, centramos nossas análises nas colonialidades dos cursos jurídicos, observando que esse espaço específico há um potencial além de ser o espaço de produção acadêmica, também é um espaço que gera novos doutores. Nos mestrados e doutorados acadêmicos são voltados para produções mais acadêmicas que é o objeto da nossa pesquisa. Além disso, no caso do mestrado e doutorado profissional, apesar da portaria da capes autoriza o doutorado profissional, no Brasil, ainda não existe essa modalidade, dessa forma, observamos os acadêmicos.

Gráfico 1: Docentes PPGDs - gênero no Brasil (%)

Fonte: Sucupira (2017) Elaboração própria

Dividimos as regiões do Brasil para observarmos em termos numéricos como se retrata a divisão dos docentes. Pelos critérios regionais, podemos observar que somente a região norte se destaca positivamente em termos de paridade de gênero entre os/as docentes.

Tabela 1: Dados numéricos de docentes em gênero por região

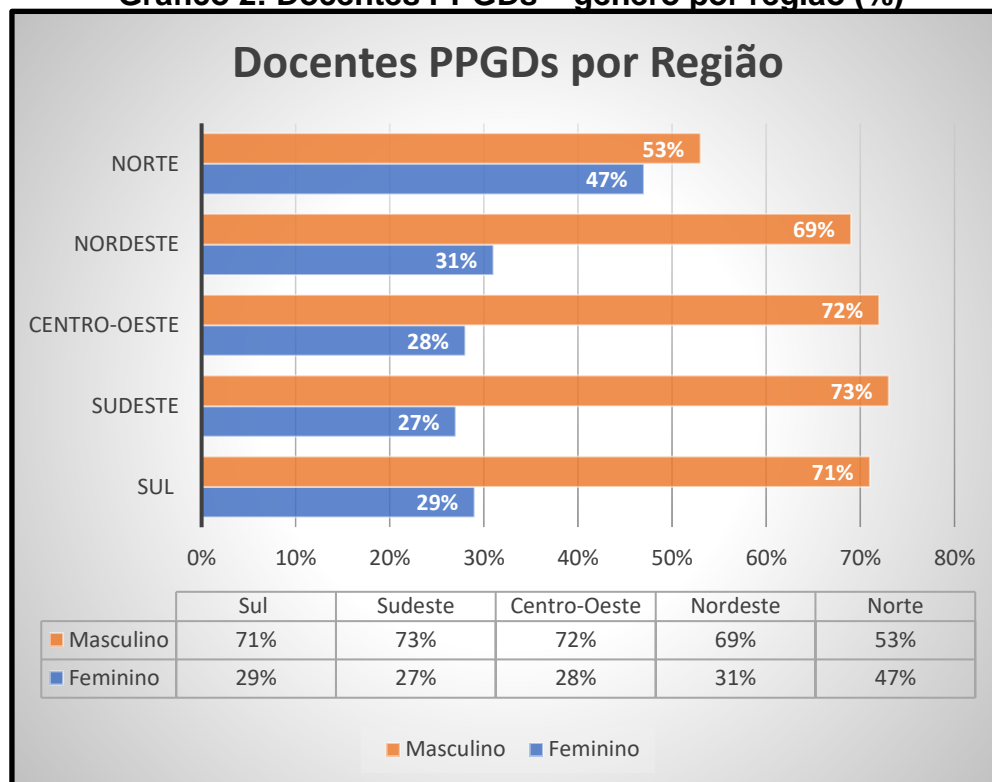
REGIÃO	FEMININO	MASCULINO
Norte	36	40
Nordeste	104	233
Centro-oeste	45	115
Sudeste	317	851
Sul	178	425
Total	680	1664

Fonte: Sucupira (2017). Elaboração própria

Em termos percentuais, a região norte possui percentuais indicando paridade de gênero, com 53% de docentes homens e 47% de docentes mulheres. Já as demais

regiões do Brasil possuem mais de 70% de homens docentes, com exceção do Nordeste que possui 69% de homens. Os piores índices encontram-se na região sudeste que possui 73% de docentes homens e somente 27% de docentes mulheres.

Gráfico 2: Docentes PPGDs – gênero por região (%)



Fonte: Sucupira (2017). Elaboração própria

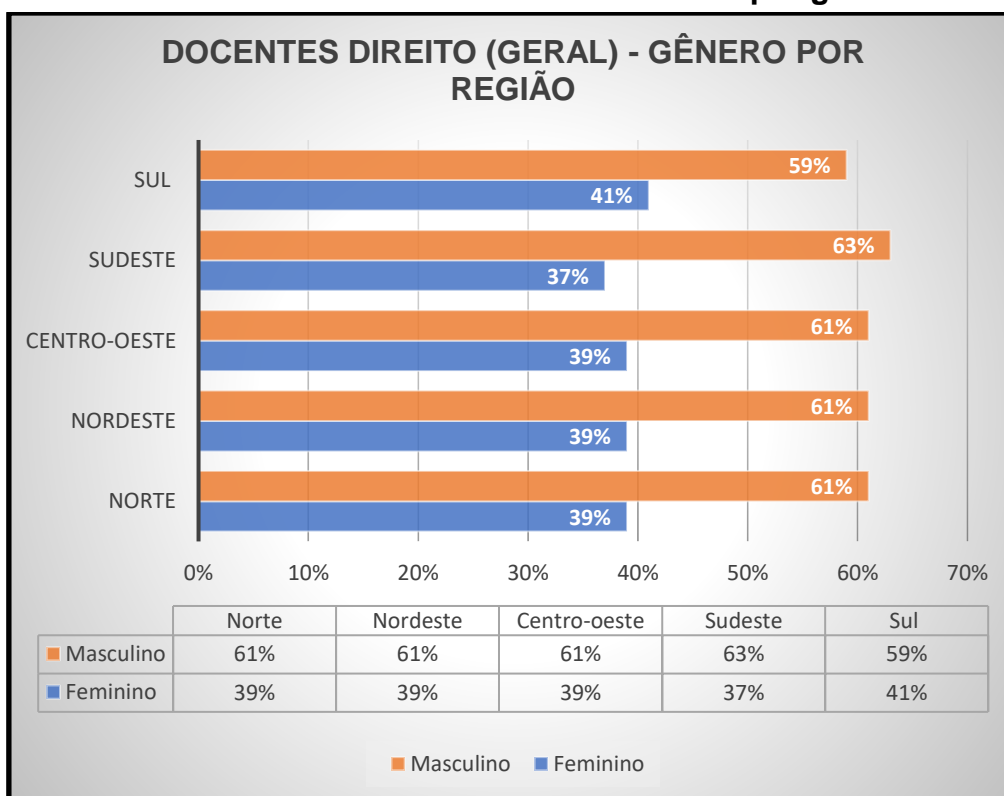
Os resultados apresentados pela região norte²⁰¹ nos estimula a buscar outras respostas. Uma primeira questão que podemos levantar é se a paridade de gênero, nesses espaços de poder, significa equidade de gênero – pois, somente a representatividade não altera uma série de estruturas de poder, porém, revela a possibilidade de interpretação de instituições comprometidas com as desigualdades fáticas da sociedade. Uma outra questão a ser levantada refere-se ao número de PPGDs na região - que são quatro no total, possuindo dois em universidades públicas e dois em universidades privadas - e como se apresentam as dinâmicas de gênero em cada realidade. Todavia, nos estreitos limites desse trabalho não foi

²⁰¹ Analisamos os numéricos da população para tentar averiguar se teria alguma diferença dentro disso, porém não é possível estabelecer isso. A partir de dados do IBGE, em 2010, A população dessa região é de 15.864.454, dentre os quais há 8.004.915 homens e 7859539 mulheres.

possível fazer uma análise mais detida, algo que pretendemos fazer em outro momento.

Retomamos a pesquisa da FGV²⁰² (2013) para observar se houve um alargamento do percentual de docentes por gênero na região norte e em geral, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Docentes em direito – Geral por gênero



Fonte: Fgv (2013). Modificada. Elaboração própria

Apesar dos índices de evasão feminina na escola serem menores, de mais mulheres se formando na área jurídica, observa-se como a matriz de poder alarga-se quando examinamos os topos dessas carreiras, como no caso dos PPGDs.

Pelas análises de Maria Lugones (2007; 2008), o aspecto visível da modernidade constrói hegemonicamente as relações de gênero, determinando as vidas de homens e mulheres brancos/as burgueses/as e organizando o significado moderno/colonial de homens e mulheres. A pureza sexual e a passividade são

²⁰² Mesmo considerando um lapso temporal de 05 anos, pois a pesquisa foi feita com base nos dados do INEP (2012) e a nossa com base nos dados da Sucupira/Capes avaliação quadrienal (2017) é possível observar qual era a tendência para analisar se há uma diferença grande.

características cruciais das mulheres brancas burguesas que reproduzem a classe e a posição colonial e racial dos homens brancos. Porém é marcante também a ausência dessas mulheres brancas nas esferas da autoridade coletiva, da produção de conhecimento, do controle sobre os meios de produção (Lugones 2007; 2008). Pois, atribuir debilidade na mente e no corpo é fundamental para a redução e reclusão das mulheres burguesas brancas de grande parte dos domínios da vida.

Um ponto a se considerar para essas numerações discrepantes em determinados locais de poder é trazida por uma discente que aponta a dimensão de gênero em relação ao trabalho, estudo e maternidade, como podemos observar do seguinte relato: “*Difícil consolidar o mestrado com a maternidade quando o bebê nasce durante o curso. Trabalhar, fazer o mestrado e cuidar do bebê é difícil (Discente 93)*”.

Também nos relembra do movimento *Parent in Science* que, em pesquisa realizada em 2018, revelou que quase 54% das mães cientistas são as únicas responsáveis por cuidar dos filhos. Diante disso, as pesquisadoras vinculadas à rede além de elaborarem pesquisas no âmbito do gênero/maternidade na academia, laçaram uma carta²⁰³ ao CNPQ reivindicando a inclusão do período de licença maternidade na plataforma *lattes* e denunciando as cobranças desproporcionais, exclusões e discriminações ocorridas a partir da maternidade.

Essas iniciativas demonstram as dificuldades das mulheres nos espaços de pesquisas, as discriminações encontradas nesses espaços imininentemente masculinos que apesar de exercerem a partenidade não possuem as mesmas “obrigações” impostas pelo patriarcado, como a tripla jornada de trabalho.

Uma outra possível conclusão desses números proeminentemente masculinos no PPGDs é que diante da possibilidade de “ausências” geradas pela maternidade, as docentes sequer sejam convidadas para esses espaços.

Sylvia Marcos (2012) sustenta que o patriarcado impõe as mulheres o dever de criação dos filhos e cuidados com parentes doentes e idosos, mesmo que trabalhem fora de casa, fazendo-as suportar uma dupla/tripla jornada. As trabalhadoras ainda possuem várias “contas” a serem acertadas no mundo do

²⁰³ O conteúdo integral pode ser acessado através do link: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_cnpq_2018assinada.pdf

trabalho como: a compatibilidade entre a maternidade, o direito ao trabalho, previdência social e a equidade de rendimentos em relação aos homens. Para Marcos (2012) há inclusão das mulheres no trabalho, mas as colocam em funções menores que lhes “permitam” combinar com os seus outros deveres como mães e esposas. Nesse ponto, é importante considerarmos também que os espaços de pesquisas e das docências são locais de produção científica, mas também locais de trabalho.

O relato exposto pela discente também nos faz observar a lógica público/privado mobilizada pelo patriarcado de alta intensidade dentro modernidade/colonial (Segato 2015c; Segato, 2016b), que captura as práticas anteriores e resguarda às mulheres a dimensão do privado enquanto aos homens a dimensão do público.

Dessa forma, e diante dos números apresentados, observamos que o padrão imposto pela colonialidade do gênero ainda se concentra na esfera de produção do conhecimento em que a masculinidade é um fator predominante, principalmente, nas maiores esferas de poder. A “autoridade” exigida para produção de conhecimento condiciona a ascensão dessas docentes. Porém de quais masculinidades estamos tratando? Seriam todas? Quais masculinidades recebem os privilégios do patriarcado nesse espaço de poder?

Devido a não marcação de aspectos raciais e de sexualidade nesse quadro, elaboramos um questionário para observar a imbricação de outros fatores que vão permear esse espaço que como já examinamos é eminentemente masculino. No caso dos questionários dos docentes, da população total de 2344 docentes de mestrado acadêmico/doutorado, obtivemos um total de 121²⁰⁴ respostas.

Observamos uma certa resistência de alguns docentes para responder ao questionário, que foi enviado inicialmente a todas as coordenações dos PPGDs acadêmicos no Brasil, via e-mail²⁰⁵. Pensando nos signos que influenciam uma

²⁰⁴ Cento e vinte e duas (122) pessoas responderam o questionário, porém uma pessoa respondeu a pergunta inicial: gostaria de participar dessa pesquisa? Não. Por conta disto, estamos considerando 121 respostas. Apesar de inicialmente a intenção era de uma pesquisa censitária e diante das resistências de responder os dados, optamos para fazer uma análise descritiva. Optamos por não fazer análise de cálculos de margem de erro, (que com um nível de confiabilidade de 90% gera uma margem de erro de 7,31%.) levando em consideração que os dados circularam - Optamos então para utilizarmos como descritivos então por descrever os questionários. Analisando também quem foram os respondentes, dentre outros.

²⁰⁵ Para maior detalhes dos processos de envio, ver: metodologia constante na introdução.

pessoa para responder ou não e para acessarmos esses dados, levantamos alguns fatores que podem ter fomentado/dificultado a resposta ou não dos questionários, dentre os quais: a instituição na qual a tese estava sendo desenvolvida (identificada no e-mail de apresentação do questionário), o nome da pesquisadora, da orientadora e da coorientadora do trabalho e a descrição²⁰⁶ da pesquisa, que aborda a ausência de marcação racial na plataforma sucupira para as nossas análises.

Atribuímos às dificuldades em receber as respostas – a omissão e o silêncio - um elemento narcísico, de autopreservação, porque de alguma forma acompanhado de um investimento histórico de construção de um grupo que possui o controle dominante desta e de outras instituições, como observado por Bento: “O narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gera aversões ao que é estranho, diferente. É como se o diferente, o estranho pusesse em questão o “normal”, o “universal” exigindo que se modifique” (Bento, 2002, p. 32).

Diante disso, retomaremos a análise do *Survey*, observando que as não respostas configuram também respostas e a ausência de dados também nos oferece informações. A possibilidade de renunciar ou não agir para alteração do cenário de estratificação racial, social e de gênero nos PPGDs, de acordo com os estudos críticos da branquitude podem estar relacionados a possibilidade de abrir mão/perder esse espaço de poder ou ao fato de que a constatação da desigualdade desses espaços, de um lado pressiona por alterações, de outro produz resistências de diversos setores. A opção por nomear e categorizar branquitude e masculinidade nesse trabalho, para além de colocar em destaque as dinâmicas estruturais de tais

²⁰⁶ A descrição inicial do questionário que possui o logo da PUC-Rio, instituição ao qual nos vinculamos, possuía o seguinte conteúdo:

“Em minha pesquisa, procuro fazer reflexão sobre ensino jurídico no Brasil, com enfoque nos Programas de Pós-Graduação strictu sensu em Direito.

Na análise de do perfil docente e discentes dos PPGDs, uma das dificuldades consiste em pesquisar os critérios raciais e de gênero do corpo discente e do corpo docente dos Programas, pois o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) só acrescentou a definição racial (facultativamente) em 2012 e a plataforma sucupira não coloca os critérios raciais nos dados dos docentes. Desta forma, pedimos sua participação Docente em um Programa de Pós-Graduação em Direito, para responder este questionário (que leva menos de 2 minutos para ser finalizado), agradecendo desde já por sua atenção e pelo seu apoio para a realização desta pesquisa. Este questionário foi elaborado por Ana Cecília de Barros Gomes, discente do Doutorado em Direito no do Programa de Pós-graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), sob orientação da professora Dra. Thula Rafaela de Oliveira Pires e co-orientação da professora Dra. Marcia Nina Bernardes. Destacamos que os seus dados serão mantidos em sigilo e analisados apenas de maneira coletiva (não nomeando as instituições ou as pessoas individualmente) e, consequentemente, pedimos sua colaboração e autorização para apresentar os resultados desta pesquisa científica, garantindo seu anonimato. Estou à disposição para outras elucidações pelo e-mail: anaceciliabgomes@gmail.com”

marcadores, tem também o condão de expor a insuficiência/inadequação do mito da democracia racial e da convivência pacífica e amistosa entre grupos sociais no Brasil como justificativa para o cenário apresentado.

Com relação aos respondentes, por região, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 2: Região IES – Survey docente

Pergunta: Região da IES que está vinculado?	
Região	%
Norte	0,8
Nordeste	16,5
Centro-oeste	17,4
Sudeste	42,1
Sul	23,1

Fonte: Survey docente. Elaboração própria

Com relação a identidade de gênero, obtivemos 62% com identidade de gênero masculina e 38% possuem identidade de gênero feminina

Tabela 3: Orientação sexual – Survey docente

Pergunta: Qual a sua identidade de gênero?	
Identidade de gênero	%
Masculina	62
Feminina	38

Fonte: Survey docente. Elaboração própria

No caso de sexualidades²⁰⁷ se mostra um perfil homogêneo, em que obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 4: Orientação sexual – Survey docente

Pergunta: Qual a sua orientação sexual?	
Orientação sexual	%
Heterossexual	90,9
Não respondeu	0,8
Homossexual	7,9
Lésbica	0,8

²⁰⁷ No questionário, tanto com relação a sexualidades como com relação a identidade de gênero, mantivemos as categorias “tradicionais” com a possibilidade de inserir: outras. Mantivemos as tradicionais com o intuito de estabelecer o diálogo com o público, no caso dos docentes, na tentativa de obter o máximo de respostas.

Fonte: Survey docente. Elaboração própria

Dentro da colonialidade do gênero observamos como a matriz colonial de gênero transforma não somente o gênero dentro da América-Latina, mas as sexualidades atribuindo uma cisheterogeneridade como padrão de comportamento. A mulher, que hoje em dia lemos como a mulher sob os signos da branquitude e da classe, não recebeu os mesmos dividendos da colonialidade do poder do que o homem (de mesma pertença racial e de classe), pois, nos espaços de poder mais privilegiados a masculinidade é hegemônica. E, a masculinidade dominante é heterossexual.

O sistema de gênero é heterossexual, pois a heterossexualidade permeia o controle patriarcal racializado sobre a produção, incluindo a produção de conhecimento e a autoridade coletiva. A heterossexualidade é tanto compulsória quanto perversa entre os homens e mulheres branco-burgueses, já que o arranjo impõe significativa violência aos direitos das mulheres burguesas brancas e serve para reproduzir o controle sobre a produção e reprodução dessas mulheres (Lugones, 2007).

É necessário observamos, como apontado por Lugones (2008; 2007; 2009) e por Segato (2016a; 2015c), que em várias sociedades pré-coloniais era aceito com normalidade tanto a transatividade de gênero como as relações entre pessoas “mesmo sexo”. Dessa forma, o cisheteropatriarcado não é somente fictício e criado a partir dos processos de colonização, é também obrigatório e se constitui como estrutura de poder, não apenas como orientação sexual na colonialidade (Lugones, 2008, p. 93).

Um outro marcador que consideramos relevante de visibilizar nessa pesquisa foi o de pessoa com deficiência. Dentre as 121 respostas que obtivemos, somente duas responderam sim, como podemos observar no gráfico a seguir:

Tabela 5: Pessoa com deficiência – Survey docente

Pergunta: é pessoa com deficiência?	
PCD	%
Sim	1,7
Não	98,3

Fonte: Survey docente. Elaboração própria

Nos percentuais de pessoas com deficiência as duas pessoas que responderam o questionário docente como sim, optaram por não escrever qual era a deficiência. Mas, pelos números das respostas é necessária uma outra investigação mais detida sobre essas questões para que possamos entender como a deficiência atua como um fator impeditivo para exercício da docência, seja pelas dinâmicas dos concursos, pelas estruturas do programa (acessibilidade) ou pelas linguagens trabalhadas (há previsão de libras, braile?), etc.

Como analisamos no capítulo da formação dos cursos jurídicos no Brasil, podemos perceber que os cursos de direito são formados e criados para e por uma elite, branca e masculina. Podemos perceber a negação do acesso pleno à educação, tanto pelo racismo científico do Recife como pela profissionalização da carreira política e do liberalismo de fachada em São Paulo, ambos elitizados e permeados pelo padrão da masculinidade branca dominante (Adorno, 1988; Costa, 1999).

Se no âmbito das deficiências e das sexualidades, os silêncios são significativos, em relação à pertença racial a questão se agrava. A ausência de marcação racial para docentes na plataforma sucupira (CAPES) amplia-se com a resistência de oferecer respostas ao questionário sobre esse aspecto. É possível observamos uma espécie de aversão para observar ou retratar o critério racial no âmbito dos PPGDs.

O silêncio e o receio indicam como o Brasil enfrenta seus processos de desigualdades estruturais. A permeabilidade da ideologia da democracia racial desresponsabiliza o Estado, a sociedade e as instituições pela estratificação racial dos espaços de poder e sobre-onera aqueles que ficam excluídos desses ambientes. Os locais de trabalho mostram a segmentação racial da nossa sociedade, atitudes discriminatórias nos processos seletivos reafirmam as desigualdades estruturais da sociedade, “conscientemente ou não, o resultado dessas ações é o mesmo: reproduzir as desigualdades raciais. Há outras questões: onde estão negros e mulheres no quadro funcional” (Bento, 2002, p. 52).

No caso de docentes de direito em geral, considerando apenas docentes nos quais houve autodeclaração²⁰⁸ (total de 78%), a maioria absoluta é de brancos

²⁰⁸ A autodeclaração do perfil racial na plataforma do INEP é opcional. Em termos gerais, observou-se que 22% dos docentes não declaram a raça (Fgv, 2013).

(78%), seguida de pardos (20%) e pretos (2%), os indígenas não chegaram a atingir 1% na pesquisa (Fgv, 2013). Isolando apenas as instituições públicas, 81% das funções foram ocupadas por docentes de cor branca, 16% por docentes de cor parda, 2% por docentes de cor preta e 1% por docentes de cor amarela (Fvg, 2013).

Há uma grande dificuldade na obtenção de dados estatísticos sobre o universo pesquisado, ou seja, perfil racial na academia e/ou dos docentes. Tal dificuldade é apontada por diversos pesquisadores (Carvalho, 2003; Carvalho, 2006; Crisostomo Reigota²⁰⁹, 2010; Arboleya; Ciello; Meucci, 2015; Ribeiro, 2001).

Desde 2003, José Jorge de Carvalho aponta a necessidade de um censo racial dos/as docentes, porém tal critério ainda não se incorporou na plataforma Sucupira. Observando tal déficit e contando com a ajuda de docentes negros²¹⁰, demonstrou que a média de docentes negros nas Instituições de Ensino Superior é de menos de 1%. Tal média seria provavelmente menor do que nos anos 1960, perpetuando o que o autor chama de confinamento racial do mundo acadêmico (Carvalho, 2003), que podemos observar a partir da sistematização dos dados na seguinte tabela:

²⁰⁹ A quantidade de professoras negras universitárias na cidade de Sorocaba (SP) foi o total de três (03), representando, 0,91% (Cristomo;Reigota, 2010) . Para Maria Solange Ribeiro (2001) houve um congelamento no número de vagas de docentes negros nas universidades, em que a grande parte dos professores ingressaram na década de 80, pois eram originários de um ensino público de qualidade – em sua pesquisa observa uma série de relatos de docentes que narram essa questão.

²¹⁰ Para elaborar a pesquisa, o autor obteve ajuda de professores não brancos de outras instituições de ensino superior: Valter Roberto Silvério, José Carlos dos Anjos, Dora Bertulio, Joaze Bernardino, Nilma Gomes, Leda Martins, Zélia Amador de Deus, Raimundo Jorge, Benilda Regina, Kabengele Munanga, Moema Poli e André Brandão. E dentre os números, Carvalho (2003) utilizou uma margem de erro para mais para professores negros.

**Tabela 6: Docentes negros nas universidades em 2003
(todos os cursos)**

UNIVERSIDADE	DOCENTES	DOCENTES NEGROS
UNB	1500	15
UFSCar	570	3
UFRGS	2000	3
UFG	1170	15
UFMG	2700	20
UFPA	2200	18
PUC-MG	1700	17
UFRJ	3200	20
UERJ	2300	30
UNICAMP	1761	4
USP	4705	5

Fonte: Carvalho(2004). Adaptada. Elaboração própria

Mesmo com as políticas públicas de ações afirmativas de corte étnico-racial para discentes em muitas das universidades pesquisadas, a presença negra na docência persevera em percentuais muitos pequenos. Um dos mecanismos desencadeadores disto é o projeto de Estado que associa branquitude com civilidade e modernidade. Tal perspectiva marca o período da abolição da escravatura, as políticas de embraquecimento da população e a consolidação das universidades (Arboleya; Ciello; Meucci, 2015).

Desde a criação das primeiras faculdades de direito, o percentual de mulheres nas carreiras jurídicas, que eram nenhum, conseguiu um avanço de 25% (ainda aquém do necessário). No caso dos docentes ameríndios e amefricanos que à época do surgimento dos cursos também eram impedidos da entrada, com o

percentual da pesquisa²¹¹ apresentada acima, estaria atualmente em 1%. Ou seja, uma alteração de 1% em quase 150 anos.

O racismo pode ser abordado sob o prisma individual, ou seja, tomando um comportamento de individual reconhecido como racista; sob a ótica institucional, na qual as instituições se comportariam de maneira racista (direta ou indiretamente); ou sob a ótica estrutural, na qual a ordem social se estrutura de maneira racializada, logo, pessoas, grupos e instituições reproduzem o racismo que é estruturante na política, na economia, no direito (Almeida, 2018).

O desconforto da branquitude ao ser nomeada representa a constatação das matrizes de poder na qual o indivíduo está inserido. É a constatação de uma marcação de privilégios²¹². Um dos exemplos deste desconforto pode ser caracterizado pela resposta de um docentes ao questionário: “*No sul há muitos*

²¹¹ José Jorge de Carvalho (Carvalho, 2004) compara os dados obtidos em sua pesquisa com a tese de Solange Ribeiro- que em São Paulo de mil professores pesquisados, encontrou 5 negros - concluindo que “Se usarmos a tese de Solange Ribeiro como referência e fizermos uma simulação otimista (de que a situação racial não piorou nas últimas décadas), podemos inferir que serão necessários um mínimo de vinte anos para que essa porcentagem passe de 0,1% a 0,2% - um salto relativo, ainda que irrisório, de 100% no número de professores negros. Se não houver uma aceleração nesse ritmo de inclusão proporcional, somente daqui a 160 anos a porcentagem de docentes negros na Universidade de São Paulo poderá chegar a 1%! Imagine o leitor, a partir daí, quantos séculos serão necessários para chegarmos a um patamar minimamente digno de integração racial no nosso sistema acadêmico como um todo (Carvalho, 2004, p. 8)”.

²¹² Lourenço Cardoso (2014) observando o trabalho McIntosh, nos trás alguns exemplos dos privilégios do signo da branquitude, independente da classe social: i) Eu posso estar segura de que meus filhos vão receber matérias curriculares que testemunhem a existência da sua raça; ii) eu não preciso educar os meus filhos para estarem cientes do racismo sistêmico para a sua própria proteção física diária; iii) Eu nunca sou pedida para falar por todas as pessoas do meu grupo racial; iv) eu tenho bastante certeza de que se eu peço para falar com a ‘pessoa responsável’, eu vou encontrar uma pessoa da minha raça; v) eu posso me preocupar com racismo sem ser vista como auto interessada ou interesseira; vi) eu posso escolher lugares públicos sem ter medo de que pessoas de minha raça não possam entrar ou vão ser maltratadas nos lugares que escolhi; vi) Eu posso ter certeza de que se precisar de assistência jurídica ou médica, minha raça não irá agir contra mim (Cardoso, 2012). José Jorge de Carvalho (2004, pp. 11-12) também observa privilégios oriundos da branquitude, dentre os quais descreve que: Todos nós, brancos, nos beneficiamos cotidianamente, e de um modo ilícito, por vivermos em uma sociedade racista. São inúmeros privilégios, pequenos, médios e grandes, que nos ajudam a manter vantagem e concentrar mais recursos. Na medida em que o racismo brasileiro opera no cotidiano, nós brancos somos diariamente favorecidos com algum capital (social, econômico, cultural) que foi distribuído desigualmente segundo critérios raciais: do tempo menor de espera para ser atendido no espaço público a uma carta de recomendação, a um contato importante no mundo do trabalho, a um reforço psicológico da imagem pessoal, ou a uma nova fonte de renda. Ser branco no Brasil é levar vantagem diária sobre os negros. Mesmo não existindo raças no sentido biológico do termo, a representação social da diferença é racializada fenotipicamente – basta olhar para a televisão, das novelas à publicidade”.

brancos pobres. Sou um deles. Só para lembrar que nem todos os brancos heterossexuais são racistas conservadores. Boa pesquisa” (Docente 74²¹³).

Ao nomearmos a branquitude²¹⁴ estamos atribuindo uma categoria racial a quem não se constitui racialmente, mas como representativo do universal, cuja racialidade “não precisa” ser marcada. Quando falamos de supremacia branca frisamos que não existe uma essência branca que arquitetou a dominação, mas que há um sistema de determinações políticas, econômicas e culturais que posiciona de forma hierarquizada e desigual indivíduos de grupos raciais distintos (Almeida, 2018). Alguns acessam os privilégios de uma maneira mais ampla, outros de maneira mais reduzida, pois, a matriz de poder que co-constitui os indivíduos imbricam-se desde o seu nascimento a partir, por exemplo, de classe, gênero, raça e sexualidade.

Sobre essas ressalvas, podemos chegar a algumas considerações: i) assumindo a perspectiva estrutural, não nos deteremos às dinâmicas de racismo manifestadas individualmente, conscientemente ou não, pois, as instituições reproduzem e produzem o racismo que se manifesta na ordem social; ii) somente a representatividade²¹⁵ não é suficiente. Como já expomos ao longo da tese, somente a alteração do perfil dos corpos que atuam nesses espaços não é suficiente para alterar a matriz de poder colonial, mas suas presenças são capazes de provocar alterações significativas nas dinâmicas de violência racial, de gênero, entre outras.

Nomear-se branca nesse processo, diz respeito a reconhecer-se na dinâmica dos privilégios materiais e simbólicos que a branquitude fornece, como podemos observar na resposta da seguinte docente: “*Considero-me parda, face a miscigenação social do brasil, em respeito da política de cotas, declaro-me branca*” (Docente 14). As relações de poder que se hierarquizam a partir dos fenótipos, mesmo que os indivíduos sejam conscientes do racismo e sejam antirracistas, em seus corpos estão inscritos significados racializados, que

²¹³ Relatório do questionário encontra-se no apêndice, os dados da instituição estão cobertos, ou de outras referências que ensejariam a uma possível indicação (conforme foi indicado na plataforma e no texto de apresentação dos questionários, os dados não seriam expostos por instituição, ou seja, na pesquisa haveria a garantia do anonimato).

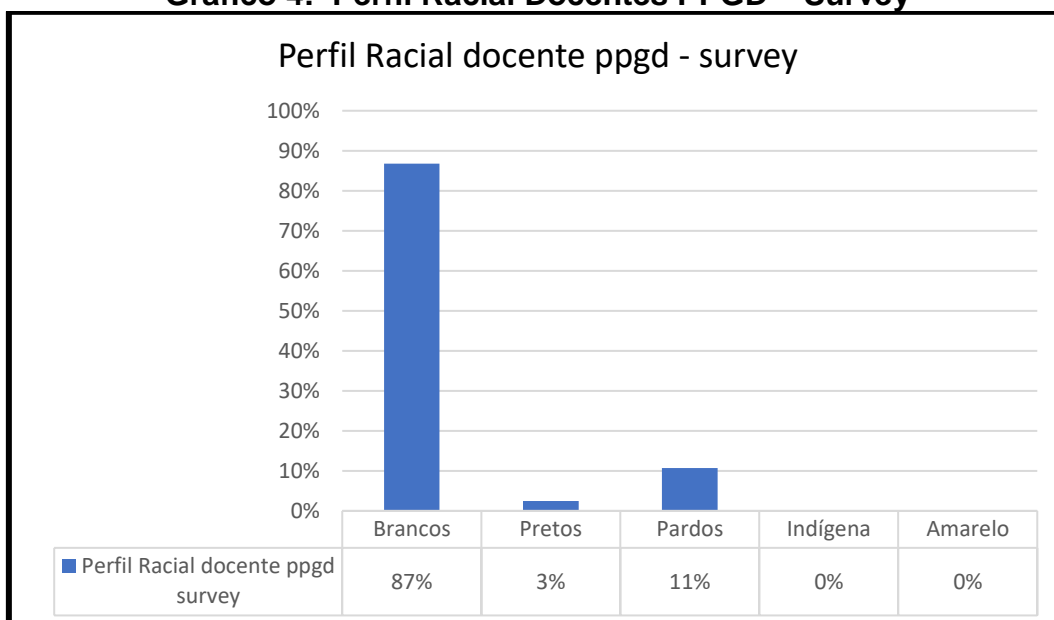
²¹⁴ Os estudos sobre branquitude surgem na década de 90 nos Estados Unidos (*whiteness studies*) em que se reposiciona o elemento de análise sobre as relações raciais para quem se inicia com as categorizações raciais, ou seja, sobre a branquitude (Schucman, 2014). Para maiores detalhes, ver: capítulo 2.

²¹⁵ Entendidas como a participação de minorias em espaço de poder (Almeida, 2018).

estruturam a ideologia racista. Diante disso, é importante perceber que os sinais e marcações físicas que são atribuídas à branquitude delimitam uma hierarquia na escala de valores sociais, em que alguns brancos possuem maior *status* do que outros (Schucman, 2012, p. 88).

Sobre o perfil racial, em nosso survey, observamos que 87% dos/as docentes que responderam a essa pergunta se autodeclararam brancos, 11% pardos e 3% pretos. Ou seja, um percentual de 14% de negros. Não tiveram respostas: professores indígenas e amarelos²¹⁶. Nesse sentido, percebemos que a branquitude ainda atua como um marcador essencial nessa área de atuação, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Gráfico 4: Perfil Racial Docentes PPGD – Survey



Fonte: Survey Docente. Elaboração própria

O fato da plataforma sucupira não ter uma opção para identificação do marcador racial impede que se conheça a real composição dos PPGDs e dificulta que sejam tomadas medidas (políticas públicas ou privadas) de aperfeiçoamento. Nesse ponto, é necessário pensarmos em políticas para o ingresso de professores e professoras não-brancas nos programas de pós-graduação, bem como mecanismos

²¹⁶ Essa classificação teve por base a classificação racial do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística.

de inclusão racial, acessibilidade e paridade de gênero nos processos de ingresso de discentes junto aos programas de pós-graduação

A Lei federal 12.990/04²¹⁷ que reserva 20% das vagas dos concursos públicos do poder executivo federal para pretos e pardos, possui baixa efetividade. Nas universidades e institutos de ensino federais de ensino superior o percentual de aplicação das reservas de cotas nos concursos é em torno de 7%, já em concursos que exigem formação superior nos quais os percentuais máximos de efetivação da lei, ou seja, da reserva de vagas chegam em 14% (Penalva; Duarte; Pereira; Queiroz, 2016).

No caso do magistério superior, como a oferta de vagas não chega a uma ou duas a leis acabam por não surtir efeito pois a aplicação da reserva de vagas se dá sempre que o número de vagas for igual ou superior a 3 (Penalva; Duarte; Pereira; Queiroz, 2016). Descaracterizando-se, assim, a finalidade da lei e esvaziando o seu conteúdo.

Já houve atuação do Ministério Público Federal e da Defensoria Pública da União²¹⁸ sobre o desmembramento de vagas nos Institutos Federais. No IFMA, por exemplo, das 210 vagas ofertadas apenas 6 foram reservadas para pretos e pardos. No IFSP das 166 vagas, não houve qualquer reserva. Para que a lei seja efetivada é

²¹⁷ Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei.

§ 1º A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três).

§ 2º Na hipótese de quantitativo fracionado para o número de vagas reservadas a candidatos negros, esse será aumentado para o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos).

§ 3º A reserva de vagas a candidatos negros constará expressamente dos editais dos concursos públicos, que deverão especificar o total de vagas correspondentes à reserva para cada cargo ou emprego público oferecido.

Art. 2º Poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Parágrafo único. Na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do concurso e, se houver sido nomeado, ficará sujeito à anulação da sua admissão ao serviço ou emprego público, após procedimento administrativo em que lhe sejam assegurados o contraditório e a ampla defesa, sem prejuízo de outras sanções cabíveis.

Art. 3º Os candidatos negros concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no concurso.

²¹⁸ Houve pronunciamento do TRF 1, em liminar, determinando a incidência do percentual da lei (20%) sobre o número total das vagas ofertadas (Penalva; Duarte; Pereira; Queiroz, 2016).

necessário que se reformule os concursos públicos nas universidades. A UnB (Universidade de Brasília), ao condensar o número de vagas e não as desmembrar, como normalmente se faz nos concursos de docentes para IES superior, elabora uma seleção comprometida com a igualdade material no curso de direito.

Dessa forma, a universidade inova ao observar que a divisão por disciplinas tem a potencialidade de esvaziar o risco da lei, o que exige dos candidatos um conhecimento mais abrangente do conteúdo, mas não saiu da especialização que era Direito, além de cumprir o princípio da eficiência em que ao invés de realizar três certames, realizou um único, pois, a exigência de docentes especializados na área não implica necessariamente na segmentação dos concursos já que dentro do cotidiano da universidade é comum o professor lecionar disciplina de áreas afins (Penalva; Duarte; Pereira; Queiroz, 2016).

A observância da legalidade para o ingresso dos docentes não está dissociada do respeito às políticas afirmativas e da correta aplicação da Lei Federal. Para Jose Jorge de Carvalho (2004) os concursos públicos para docente envolvem uma série de variáveis, tais como:

A política acadêmica (pressões externas e internas em favor de determinados candidatos); as redes de relações dentro da comunidade acadêmica (linhas de pesquisa, filiações teóricas, campos de atuação); além, é claro, do desempenho e da trajetória acadêmica (artigos e livros publicados, experiência em pesquisa), cuja relevância varia de acordo com o perfil do candidato desejado (pesquisador sênior, ou pesquisador júnior e etc.). Enfim, que fique claro que os concursos para professores não são regidos (apenas) pela impessoalidade (Carvalho, 2004, pp. 6-7).

Essas questões já foram examinadas na origem das faculdades de direito de Recife e São Paulo ao longo da tese. Conforme já indicado, as regras para composição do quadro docente eram permeadas por critérios intelectuais, virtudes oratórias, prodigiosa capacidade de memorização, qualidades carismáticas, presença na vida pública, demonstrando que “atitudes morais prevaleciam sobre julgamento nos julgamentos sobre a capacidade intelectual do candidato ou sobre a qualidade de docente” (Adorno, 1988, p. 120) e que interferência política na Faculdade de Direito do Recife para o docente que foi aprovado em segundo lugar assumir o concurso.

Dessa forma podemos observar como o pacto colonizador – colonizado, apontado por Rita Segato (2015c; 2016b) e Maria Lugones (2007; 2008) gerou um

patriarcado pautado na restauração da virilidade retirada pelo colonizador, sem o reconhecimento da humanidade para os homens colonizados. Pelos dados observados, ainda que as mulheres negras e indígenas estejam abaixo da pirâmide os homens não-brancos também se encontram em uma situação de desvantagem, inclusive com relação as mulheres brancas dentro do campo acadêmico. O patriarcado não é único e universal, tem classe, raça e sexualidade, como apontado do Ochy Curiel (2016).

A reprodução desse padrão de masculinidade, concentrado na branquitude, na cisheterossexualidade compulsória e na condição de proprietário, se irradia para a determinação de quem está apto a produzir racionalidade a partir da abstração das emoções. É possível observar a partir dos padrões desenvolvidos por Mara Viveros Vigoya (2015) que a dominância da masculinidade se dá por associação a valores produtivos e, no âmbito da produção acadêmica, o padrão de comportamento desejado é avaliado e associado com a branquitude e com a assunção de valores capitalistas. A afirmação da masculinidade no campo acadêmico relaciona-se, portanto, com a da racionalidade e produtividade impostos pela modernidade/colonialidade.

Através dos dados acima destacados, observamos que pouco se alterou na pirâmide da colonialidade do poder, ou seja, na divisão racial do trabalho, analisada no último capítulo. Dessa maneira, podemos observar que brancos mantêm sua hegemonia nas universidades, principalmente nos cursos de maior prestígio social, nos cargos de chefia e nos lugares de produção de conhecimento jurídico. Enquanto os demais grupos sociais aparecem de forma residual nos referidos cargos e sobrerrepresentados nos serviços subalternos que envolvem principalmente o pouco salário e o uso de força física (Figueiredo; Grosfoguel, 2009, p. 224). Para complementar esse cenário, passaremos a analisar como essas estruturas se comportam dentro do corpo discente dos programas.

4.1.2

Corpo discente (Alunos do Programa)

No caso do corpo discente dos programas de pós-graduação em direito, mapeamos o perfil a partir do que estava constante na plataforma sucupira, ou seja,

raça, pessoa com deficiência e gênero. Já algumas questões que estavam ausentes na plataforma sucupira foram abordadas no survey, como com relação à sexualidades e classe.

No caso do questionário elaborado, centramos em dois aspectos: i) perfil discente (sobre o/a aluno/a), considerando variáveis de gênero, raça, classe, sexualidade; ii) sobre o programa que o discente está/ estava inserido. Optamos também por manter no questionário oportunidades para que o/a discente pudesse se manifestar livremente. O objetivo era examinar variantes decorrentes de raça, classe e gênero nos programas de pós-graduação, de forma exploratória apenas. Alcançamos 196 respostas englobando 24 programas, de todas as regiões do Brasil.

Assim, centramos em: i) analisar, mapear e descrever questões de classe e trabalho – ausentes na plataforma sucupira; ii) explorar, sob a ótica dos/das discentes, dados ausentes nos sites oficiais dos programas e na plataforma sucupira que possuiriam o condão de fissurar à colonialidade na academia jurídica

Com relação à distribuição por região as características dos respondentes, são de:

Tabela 7: Discentes por região - Survey

Pergunta: Qual a sua região?	
Região	%
Norte	7,1%
Nordeste	24%
Centro-oeste	6 %
Sudeste	43,9%
Sul	18,9%

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

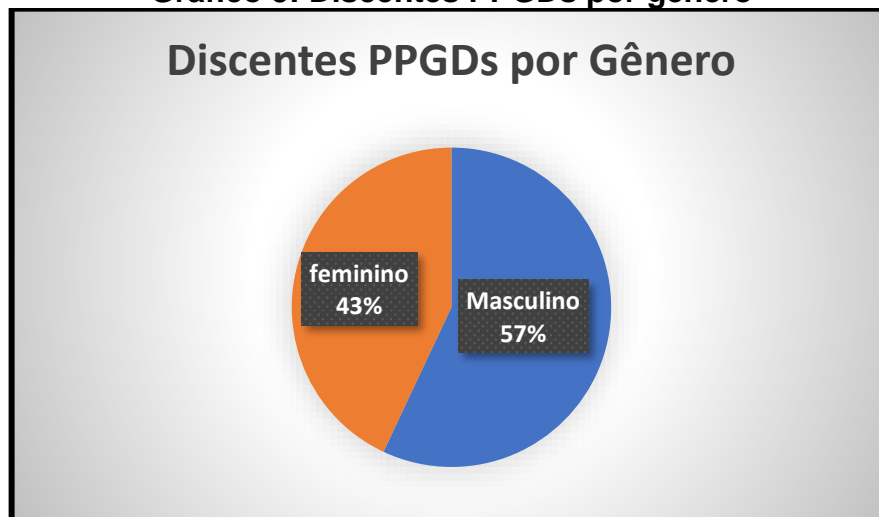
Sobre os vínculos com o programa de pós-graduação em direito, 67,4% são discentes que estão matriculados no programa. Em caso de ser discente do doutorado, ou seja, já ter frequentado mais de uma instituição, pediu-se para que marcasse o último vínculo e a última instituição que frequentou – Nesse sentido, a maioria dos estudantes que responderam era alunos do doutorado, seguidos de alunos do mestrado.

Tabela 8: Vínculo dos respondentes com o PPGDs

Pergunta: Qual o seu vínculo com o programa?	
Vínculo com o PPGD	%
Aluno doutorado	34,7
Aluno do mestrado	32,7
Ex-aluno do Mestrado	26,5
Ex-aluno do doutorado	6,1

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Na plataforma sucupira, os dados quantitativos disponíveis é o perfil de gênero, pessoa com deficiência e perfil racial (dentre os declarados). Os programas de pós-graduação em direito constam com: 7186 homens e 5468 mulheres²¹⁹. O que geram umas proporções melhores do que a do perfil dos docentes dos programas, em que há 57% de discentes homens e 43% de discentes mulheres. Como podemos observar na tabela a seguir:

Gráfico 5: Discentes PPGDs por gênero

Fonte: Sucupira (2017). Elaboração própria

Nesse caso, é importante considerarmos a questão de acesso a locais de poder. Ou seja, as mulheres são as que mais concluem os cursos de direito, possuem uma proporção considerável com relação aos homens no número dos discentes dos

²¹⁹ Esses números, como o dos discentes tratam-se do universo. Portanto, não são necessários cálculos de probabilidade.

PPGDs, mas o caminho vai estreitando-se para a docência, e nos PPGDS – que seriam os espaços de maior poder e autoridade científica.

Sobre as questões de gênero, uma das manifestações espontâneas diz respeito à ausência de liberdade para elaborar pensamentos que contrariem o pensamento católico da instituição vinculada, no caso discussões sobre o direito ao aborto, como podemos demonstrar a seguir: “(...) *acho que o critério cristão fala mais alto nesses momentos. No tocante as questões de gênero, vejo que há liberdade desde que não envolvam o direito à vida (aborto)*” (discente 74).

Um ponto interessante neste relato refere-se à contradição entre o apreço das instituições universitárias pela narrativa moderna/colonial da racionalidade e da egopolítica do conhecimento, e a interferência na liberdade de pensamento e, nesse caso específico, em uma pauta histórica do movimento feminista. Como destacado por Lugones (2007; 2008), Segato (2015d;2016b) e Gonzalez (1988c;1988d), o catolicismo teve papel fundamental para imposição do sistema moderno-colonial de gênero.

No caso do survey a proporção de identidade de gênero, entre os respondentes, são as seguintes:

Tabela 9: Identidade de gênero – survey discente

Pergunta: Qual sua identidade de gênero?	
Identidade de gênero	%
Masculino	38,8
Feminino	61,7

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Já com relação ao perfil de orientação sexual, observamos uma maior heterogeneidade do que os com relação aos docentes em que é possível observar:

Tabela 10: Orientação sexual – survey discente

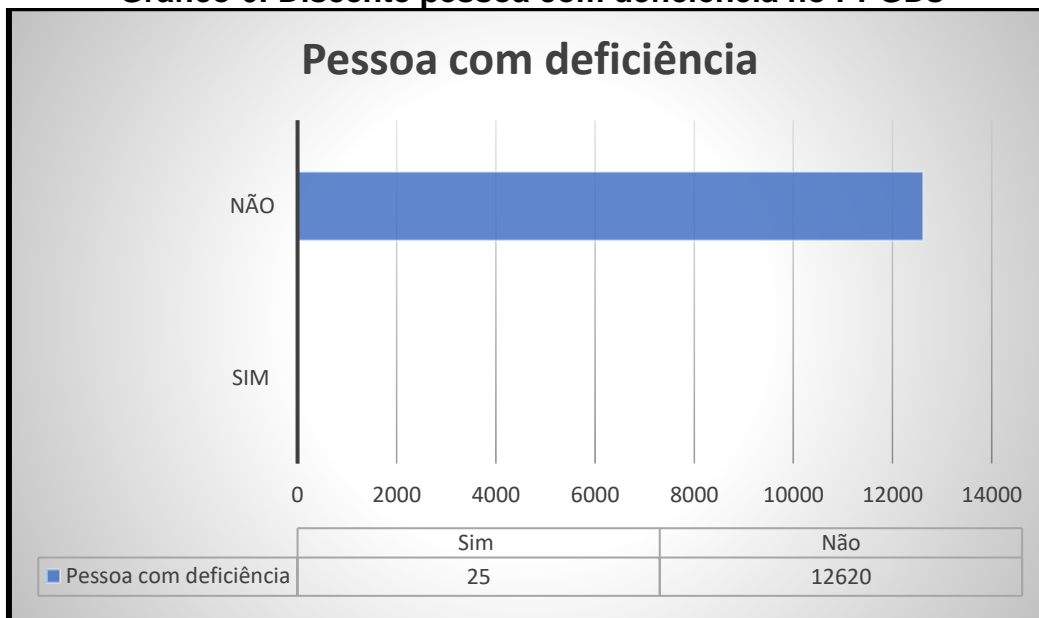
Pergunta: Qual a sua orientação sexual?	
Orientação sexual	%
Heterossexual	74
Homossexual	13,8
Bissexual	11,2
Não responder	1

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Podemos formular algumas hipóteses para explicar esta discrepância. Ou há uma tendência atual em se colocar com tal de se assumir nesses espaços e ser mais aceito. Ou os/as discentes se sentem mais confortáveis para manifestar suas sexualidades ao passo que os docentes não. Ou de fato, há uma homogeneidade entre os/as docentes heterossexuais e/ou docentes que não seguem o padrão de sexualidade hegemônica não ascendem aos espaços do PPGDs.

Com relação ao capacitismo, com base nos dados constates na plataforma sucupira, a discrepância no percentual de pessoas com e sem deficiência são extremamente chocantes. Em um universo de 12645 discentes²²⁰, 25 pessoas se delcararam com deficiência, que não chega a 1%.²²¹. Vejamos o gráfico, a seguir:

Gráfico 6: Discente pessoa com deficiência no PPGDs



Sucupira (2017) Elaboração própria

No survey o único discente a responder que era pessoa com deficiência relatou no questionário que possui “surdez unilateral” (Discente 17). Perguntamos no formulário também se a universidade ao qual o/a discente estava vinculado/a possuía mecanismos/políticas de inclusão de pessoas com deficiência. Somente 15,8% responderam que sim e 7,1% que era limitado. Assim, 76% dos discentes não sabem informar ou afirmam que não há políticas de inclusão nos programas.

²²⁰ Aqui é o universo da pesquisa, estamos nos referindo a todos os dados mapeados.

²²¹ O percentual gerado é o de 0,2%.

Um dos discentes manifestou-se da seguinte forma: *com relação a acessibilidade da pcd vejo apenas rampas e elevadores*” (discente 39). Vejamos os dados sistematizados nas tabelas a seguir:

Tabela 11: PCD – Survey discentes

Pergunta: é pessoa com deficiência?	
PCD	%
Não	99,5%
Sim	0,5%

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Tabela 12: Política de inclusão PCD – survey discentes

Pergunta: há política de inclusão de pessoa com deficiência?	
Política de inclusão - PCD	%
Sim	15,8
Não	31,6
Limitado	7,2
Não sei informar	45,4

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Com relação à pertença racial dos/das discentes, chama atenção o fato de que, apesar de existir esse critério na plataforma sucupira (ao contrario do que ocorre com relação aos docentes), essa informação com muita frequência não é preenchida. Essa ausência de respostas deve-se à omissão dos PPGDs no ato de preenchimento ou à omissão dos/as próprios/as discentes quando questionados pelo PPGD?

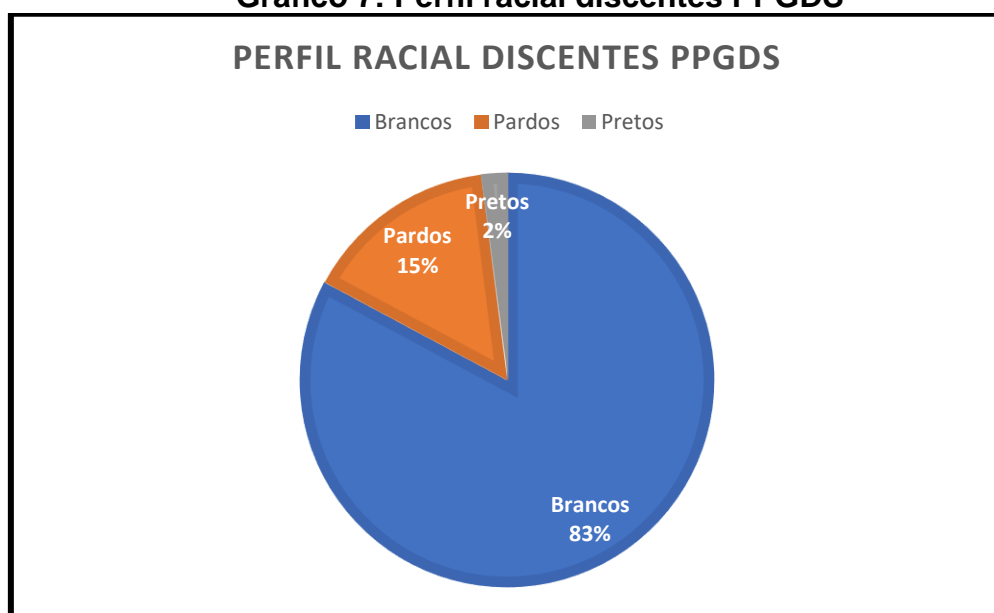
Essas ausências de respostas guiam-se pela dinâmica que invisibilizam o racismo estrutural dentro da universidade. Como já afirmamos no caso dos docentes da pós-graduação, essa não obrigatoriedade é sintomática da ausência de compromisso de revisão das marcações étnicos-raciais, perpetuando os pactos narcísicos.

Retomando alguns aspectos trabalhados ao longo desta tese observamos que a formação dos cursos jurídicos em conjunto com o estado nacional e a preocupação com futuro da nação brasileira, permeou-se por uma política e por discursos teóricos de mestiçagem que vislumbravam em geral uma única saída para o “problema do

negro brasileiro” (Ramos, 1975): o clareamento ou branqueamento da população brasileira e partir de sucessivas mestiçagens, e o consequente desaparecimento da população negra (Figueiredo; Grosfoguel, 2009, p. 226). A política de branqueamento permeia a o Estado brasileiro e, por conta disto, talvez nos seja um indicativo dessa ausência de respostas mesmo quando há uma previsão específica para indicar o viés racial. De toda forma, a ausência de dados certamente reafirma a invisibilidade da temática racial nos centros universitários e “o não reconhecimento institucional da questão étnico-racial como um problema endógeno (Aboleja et. al, 2015)”.

Na pesquisa, o total de dados não disponíveis ou não declarados é o de 7926, cerca de 63% do total, relativo à pertença racial. Porém, isolamos tais dados para analisamos em termos percentuais que gerou uma margem de erro de 1,5% e nível de confiabilidade de 99%²²². Dessa forma, a partir das informações disponíveis temos o seguinte perfil racial nos PPGDs, destacamos ainda que os indígenas e amarelos não chegam a atingir 1%.

Gráfico 7: Perfil racial discentes PPGDS



Sucupira (2017) Elaboração própria

Se contrastarmos estes dados com os da população geral brasileira, percebemos a gravidade da super-representação da população branca neste espaço de poder. Conforme pesquisa de domicílio do IBGE, 43,6% dos entrevistados se autodeclarou branca, 8,6% se autodeclarou preta e 46,8% parda (IBGE, 2017).

²²² Aqui calculamos o nível de confiabilidade pelo equação de probabilidade simples.

Ao compararmos os dados obtidos nesta tese, com dos PPGs em geral, constatamos que aqueles são menores do que as proporções gerais. Como podemos analisar na tabela a seguir:

Tabela 13: Graduandos e pós-graduandos no Brasil em 2010 – (racial)

Raça	Graduandos	Pós-Graduandos
Branca	63 %	73,2 %
Preta	5,3 %	4,3 %
Parda	30 %	20,6 %

Fonte: Ana Amélia Arts(2015). Adaptada. Elaboração própria

A tabela acima representa 73% de discentes brancos nas pós-graduação, em direito são de 83%, uma das possíveis conclusões dessas maiores clivagens gestam-se no histórico dos cursos de direitos que se estruturam para atender interesses da elite e estabilização das vontades estatais. Uma outra conclusão pode ser a sob-representação não-branca em locais/cursos de elite.

Constatando esses dados, examinamos o afunilamento dos espaços de poder, com base ainda na pesquisa de Ana Amélia Arts (2015) e verificamos que ao considerar as diversas etapas do processo educacional, no ano de 2010, o acesso à creche, pré-escola e ensino fundamental entre brancos e não brancos se aproximam. A partir do ensino médio, as distancias se ampliam, gerando uma fronteira ao acesso das etapas posteriores – em 2010, a cada 100 brancos no ensino médio 75 não-brancos. No ensino superior a cada 100 brancos, há 40 não-brancos (Arts, 2015). Observando ainda que há uma melhora desses dados, se comparados aos do ano 2000, contudo, nas graduações e sobretudo nas pós-graduação estão as maiores diferentes.

Retomando a nossa pesquisa, com relação aos dados obtidos sobre os PPGDs, nas tabelas seguintes, desagregamos os dados disponíveis na plataforma sucupira, por gênero e raça, com o objetivo de facilitar as análises deste tipo de imbricação dentro dos espaços universitários. Para cada tipo de imbricação, produzimos duas tabelas: uma contendo os números absolutos e outra contendo as porcentagens:

Tabela 14: discentes gênero/raça feminino (em números)

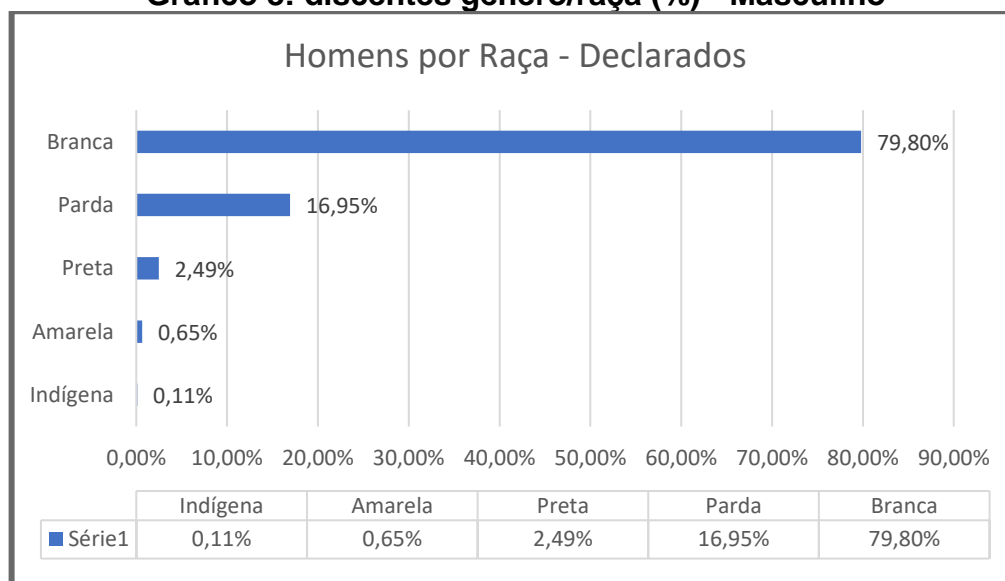
MULHERES POR RAÇA	
Indígena	3
Amarela	13
Preta	35
Parda	283
Não declarada	1346
Branca	1780
Não disponível	2008
Total	5468

Sucupira (2017) Elaboração próprio

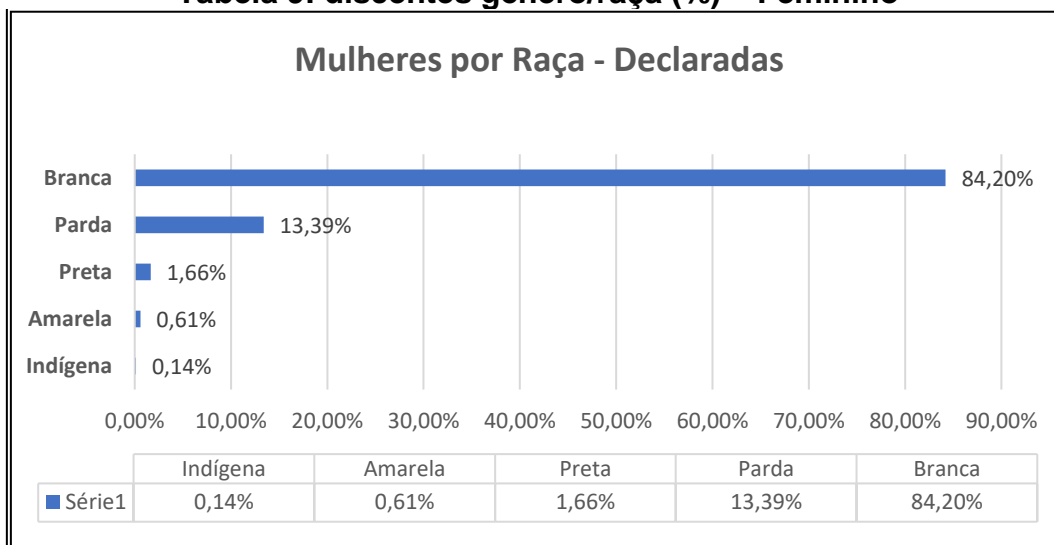
Tabela 15: discentes gênero/raça masculino (em números)

HOMENS POR RAÇA	
Indígena	3
Amarela	17
Preta	65
Parda	443
Não declarado	1829
Branca	2086
Não disponível	2743
Total	7186

Sucupira (2017) Elaboração própria

Gráfico 8: discentes gênero/raça (%) - Masculino

Sucupira (2017) Elaboração própria

Tabela 9: discentes gênero/raça (%) – Feminino

Sucupira (2017) Elaboração própria

No questionário produzido, encontramos um perfil diferente do apresentado pelos dados oficiais analisados, com uma representação da masculinidade branca e cishetero menos acentuada do que nos dados oficiais da sucupira. Uma explicação para esta discrepância pode ter a ver com a questão de quais corpos se sentem confortáveis a aparecer e a responder o questionário. Uma pesquisa que desde a apresentação se coloca como uma indagação sobre dados ausentes na plataforma sucupira pode se tornar mais convidativa para aqueles cujos corpos são marcados pelos signos da colonialidade.

Tabela 16: Perfil Racial - survey

Pergunta: Qua a sua raça ?	
Raça/cor	%
Branco	64,3
Pardo	23,5
Preto	10,2
Indígena	2
Amarelo	0

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Uma das constatações mais evidentes e também mais esperadas é a de que as desigualdades encontradas nos dados oficiais atingem marcadamente as mulheres não-brancas. Com efeito, os percentuais mais equitativos de gênero entre encontrados entre os/as discentes referem-se tão somente as mulheres brancas. Devido às relações de poder estruturais e cotidianas já mencionadas, mulheres racializadas, etnizadas, lésbicas, pobres, trans seguem sendo os escudos principais contra qual o patriarcado atua por destoarem do paradigma moderno/colonial (Curiel, 2009). Como afirma, Beatriz Nascimento:

Pesquisas recentes baseadas nos recenseamentos de 1940, 1950 e 1970, registram que a mulher branca conseguiu maior acesso ao curso superior, diminuindo proporcionalmente a desigualdade entre ela e o homem branco. A recíproca não foi idêntica quanto à população negra e mestiça, menos ainda em relação à mulher negra (Nascimento, 2007a, p. 105).

Como poderíamos falar de democracia racial ou democratização de acesso as universidades? Por isso o questionamento de Beatriz Nascimento, em 1974, nos parece tão atual “Se somos parte integrante de uma democracia racial, por que nossas oportunidades sociais são mínimas em comparação com os brancos?” (2007a, p. 108) pois, pela análise dos dados observamos que as desigualdades de acesso se perpetuam temporalmente.

Quando Lelia Gonzalez (1988b; 1982d) discute os não-lugares e a retirada da voz; bem como a hierarquização desses espaços, demonstrando como as mulheres e não-brancos, são falados por um sistema ideológico que infantiliza para a imposição de um lugar inferior dentro de uma hierarquia racial, social e de gênero. Tal classificação e não-lugares suprime a humanidade e a possibilidade de produção na medida em que não podem ser sujeitos dos discursos. Assim é importante observarmos como os locais sociais se estabelecem no Brasil, sob códigos de boa aparência e funcionam, na realidade, como não-lugares, estruturando uma divisão racial do espaço.

Ao imbricarmos essas constituições do indivíduo que é e/ou será produtor do conhecimento, questionamos como responder aos corpos que possuem outras marcações que não os padrões dominantes da modernidade ocidental e como se combater institucionalmente a materialização dessas violências. Esses questionamentos também surgiram ao examinarmos o Pacto Universitário pela

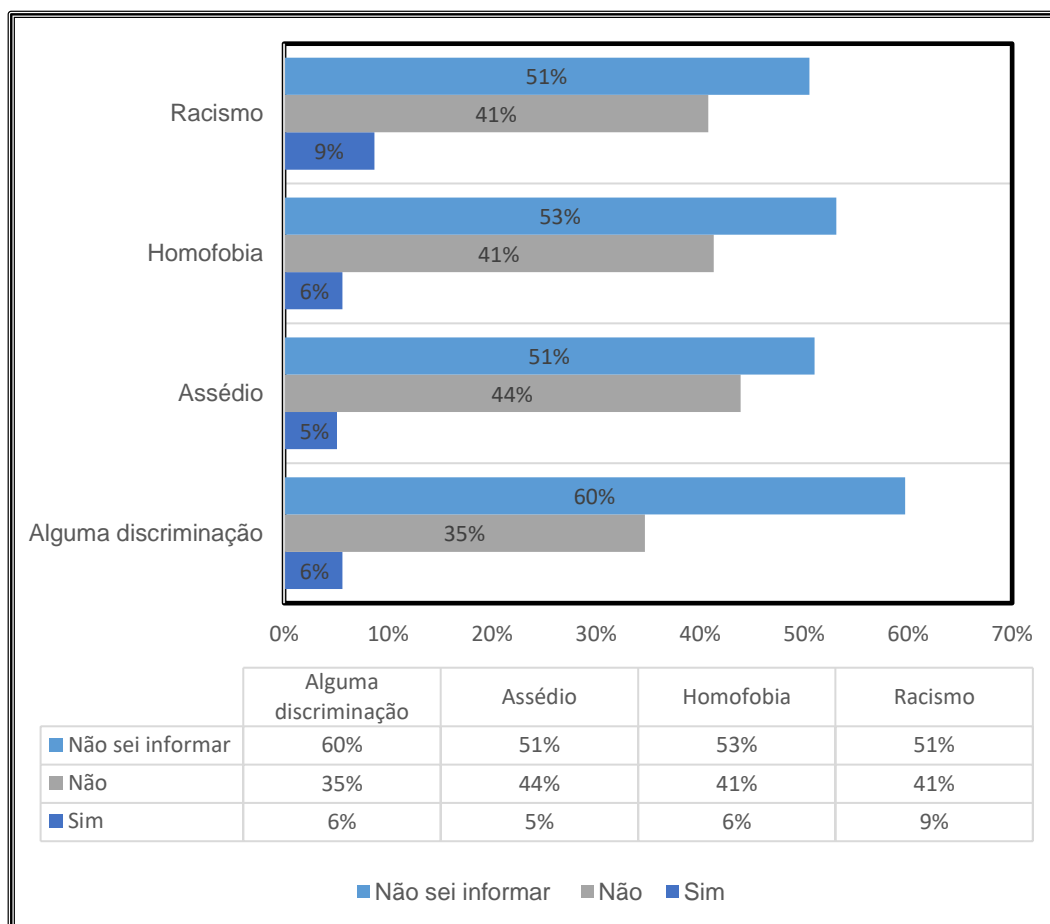
Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH) que aborda como um dos elementos primordiais o combate às discriminações via mecanismos institucionais²²³.

Em nossa pesquisa, algumas das questões referem-se ao combate de assédio, racismo, homofobia e outras discriminações nos Programas de pós-graduação. Apesar de 52% dos alunos/as que responderam possuem conhecimento de alguma discriminação no programa, mais de 90% dos discentes afirmaram que não existe ou não possuem conhecimento de mecanismos institucionais para combater-las. Em termos numéricos, observamos que apesar de 102 discentes afirmarem que já tomaram conhecimento de casos de discriminação, somente 11 afirmam categoricamente que há mecanismos institucionais.

Um outro ponto a ser tratado é que colocamos dois campos de respostas: uma era não e a outra era não sei informar. Se o aluno não tem conhecimento, esvazia-se o conteúdo, já que uma das questões primordiais com relação à política institucional é que ela seja publicizada.

Os questionamentos de assédio são os que os discentes afirmam com maior percentual categoricamente “não” possuir políticas institucionais de combate, 44%, o que pode nos ensejar a uma conclusão de que mais pessoas já viveram e/ou têm conhecimento de pessoas vivenciaram tal situação e possuem uma certeza maior que de fato não há mecanismos de denúncia/resguardo. Com relação a homofobia e racismo o percentual é de 41% dos que afirmam que não há e 35% afirmam que não há para nenhuma discriminação.

²²³ III – A instituição de diretrizes e serviços contra toda forma de violência, no combate ao assédio moral, sexual, discriminação e desigualdade em todas as suas vertentes, nas instituições partícipes; IV – O estabelecimento de canais institucionais voltados ao recebimento, apuração, acompanhamento e encaminhamento de denúncias e reclamações de casos de violações de Direitos Humanos ocorridas dentro do campus ou, ainda que fora, que esteja associada à vivência acadêmica – como festas universitárias e trotes universitários –, atuação na resolução de tensões e conflitos sociais que envolvam violações de Direitos Humanos, além da orientação e adoção de providências para o tratamento dos casos de violações de Direitos Humanos, com a preservação das pessoas envolvidas;

Gráfico 10: Mecanismos institucionais de combate as discriminações

Fonte: Survey Discentes – Elaboração própria

Entre os mecanismos existentes, foram registrados pelos discentes os seguintes: i) *advertência e expulsão, a depender da gravidade da situação* (Discente 50); ii) *Vice Reitoria comunitária da Universidade* (Discente 59); iii) *“O programa tem por critério institucional não admitir nenhuma forma de discriminação, sendo coerente nesse aspecto”* (Discente 114); iv) *“Depois de pressionada pelo MPF, a universidade editou uma resolução para coibir práticas discriminatórias de diversas naturezas, instituindo comissão para prevenção, investigação e encaminhamento de medidas disciplinares ao órgão interno de controle”* (discente 33); v) *Existem coletivos e indivíduos (professores inclusive) que tomam a frente nesses casos e a reitoria criou um comitê específico para atendimento. Mas nada além disso* (Discente 180).

Dentre os citados é importante pontuar que alguns deles não são mecanismos institucionais, tratam-se de movimentação de docentes para resguardar

e/ou um espaço específico para reclamação, mas que não retrata uma posição institucional.

São pontuados pelos discentes alguns elementos também necessários a esses mecanismos, i) a necessidade da identidade do discente ser preservada ao relatar tal questão; ii) o fato das instituições comumente abafarem casos de assédio/homofobia; iii) se esses mecanismos de fato são postos em prática.

Como podemos observar no seguinte relato:

“Não há um canal de contato que preserve a identidade da vítima de discriminação/assédio/racismo, o que provoca um grande menosprezo por parte das autoridades da Universidade. Já vi movimentação em caso de racismo, mas todos os casos de assédio e homofobia que tive conhecimento foram abafados” (Discente 191).

Um dos marcadores importantes para observar essa relação foi a necessidade de criação desses mecanismos, pela quantidade de respostas em que se observa já ter sofrido ou presenciado discriminações, bem como demonstra que essa é uma questão que mobiliza os discentes dos programas de pós-graduação em direito pelas quantidades de respostas escritas sobre essa temática.

“Apenas uma sugestão/comentário, no que tange às perguntas referentes à existência de políticas contra assédio/racismo/etc. Acredito que falte um questionamento sobre se elas são efetivamente aplicadas ou não” (Discente 194).

A implantação de políticas institucionais efetivas – com aplicabilidade fática e que respeite a identidade da vítima - para combater todas e qualquer discriminações dentro dos programas se mostra um mecanismo necessário para uma relocação desse espaço de poder, principalmente para pessoas que não correspondem aos padrões hegemônicos. Além de demonstrar como a instituição se comporta dentro das desigualdades estruturais e não demandar recursos financeiros para colocação em prática sendo necessário tão somente uma vontade política, enfatizamos mais uma vez que nos referimos a vontade política da instituição e não somente de indivíduos que estão inseridos nela.

Questionamos também algumas dinâmicas de classe, para examinar o perfil discente.

Tabela 17: Escola ensino médio – Survey discente

Pergunta: Onde estudou o ensino médio?	
Estudou ensino médio	%
Particular	65,8
Particular como bolsista	9,7
Pública	24,5

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Tabela 18: Universidade graduação – Survey discente

Pergunta: Estudou graduação?	
Graduação	%
Universidade Pública	53,6
Universidade Particular	36,2
Universidade particular (FIES)	4,1
Universidade Particular (PROUNI)	6,1

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Tabela 19: Renda familiar – Survey discente

Pergunta: Qual era a sua familiar ao entrar no PPGD?	
Renda familiar ao entrar no PPGD	%
Até 1 salário mínimo	1
De 1 a 3 salários mínimos	14,3
De 3 a 6 salários mínimos	32,1
De 6 a 9 salários mínimos	19,9
Acima de 9 salários mínimos	32,7

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Ainda dentro da dimensão da colonialidade do poder, sobre a questão de bolsas, foi questionado se os discentes sabiam quais os critérios para a fornecimento delas. Nesse ponto, as respostas foram que 59,7% tinham conhecimento dos critérios, enquanto 40,3% afirmam que não. Outra dimensão de classe abordada foi a existência e/ou incentivo de cursos populares nos programas para preparação ao acesso aos programas. Somente 4,1% afirmam a existência desses cursos.

Outras perguntas com relação a complementação financeira foram as seguintes:

Tabela 20 : Discente Bolsista

Pergunta: é/foi bolsista?	
Bolsistas	%
Não	48
Apenas uma parte do período	11,7
Apenas para mensalidade	11,7
Bolsista integral	28,6

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Tabela 21: Complementação bolsa

Pergunta: Há algum incentivo financeiro que complemente o valor da bolsa?	
Incentivo financeiro	%
Sim	5,6
Não	82,7
Limitado	11,7

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Tabela 22: Complementação financeira para eventos

Pergunta: Há complementação financeira para eventos?	
Complementação eventos	%
Sim	34,2
Não	21,9
Limitado	11,7

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Observamos também que um dos pontos que mobiliza os discentes é a questão do fornecimento de bolsas, seja com relação aos critérios para a concessão ou o número baixo de bolsas para os cursos da área de humanas, como podemos observar pelos relatos a seguir:

i) “Não há bolsas suficientes, valor baixo para capitais, critérios CAPES privilegiam as tecnológicas e médicas” (aluno 127); ii) “O critério de escolha das bolsas é um sistema meritocrático no qual muitas vezes pessoas brancas e de classe média ou ricas mantêm seus privilégios e alunos negros e pobres tem que trabalhar para conseguir se manter na pós-graduação” (aluno 135); iii) “A insuficiência financeira devia ser considerada principal critério p bolsa” (aluno 150).

Tendo em mente essas questões, é importante refletirmos, também, sobre a conjuntura política atual que se consubstancia em bloqueios²²⁴ de verbas de custeio para instituições federais de ensino e cortes de bolsas de pesquisa ligadas aos institutos federais (CAPES e CNPQ), sob narrativa de “contingenciamento” e onerando, sobretudo, as pesquisas de ciências sociais e humanas.

Diante dessas constatações reafirmamos que essas colocações não objetivam responsabilizar as universidades que empanham-se em manter-se abertas diante das reduções no custeio, mas de trazer a problemática para a construção de mobilizações e alternativas.

Um outro ponto a se considerar é que ter mecanismos que privilegiam a relação classe/trabalho não desconsidera a ausência de recursos financeiros que os programas de pós-graduação estão sofrendo no país. Mas, sim de como a instituição universidade e programas de pós-graduação em direito, no geral, estão reproduzindo a ordem social. Considerar o elemento classe e trabalho é fundamental também para mostrar opções como a necessidade de uma flexibilidade da instituição para também se adequar a essa conjuntura atual. Ou seja, para os ambientes que, em tese, são racializados e privilegiam algumas classes sociais, também não os reproduzam a todo o espectro da colonialidade do poder.

²²⁴ O Governo Federal publicou em 29 de março o decreto Nº 9.741, anunciando o congelamento de 29,6 bilhões de reais de recursos da União, com vistas a adequar as contas com a Lei de Responsabilidade Fiscal. Nos últimos dias, com a redução das verbas das universidades federais, os números tomam proporções ainda maiores e, na prática, algumas universidades só poderão em funcionamento até agosto. Por exemplo, Universidade Federal do Paraná (UFPR), possuiu uma redução de custeio em 48 milhões de reais. Por sua vez, A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que teve suspensão 114 milhões de reais.

Por conta disso, questionamos o percentual de estudantes que trabalham ou trabalhavam na graduação, dentre o do grupo destacou-se os que trabalham.

Tabela 23: trabalho durante o mestrado/doutorado

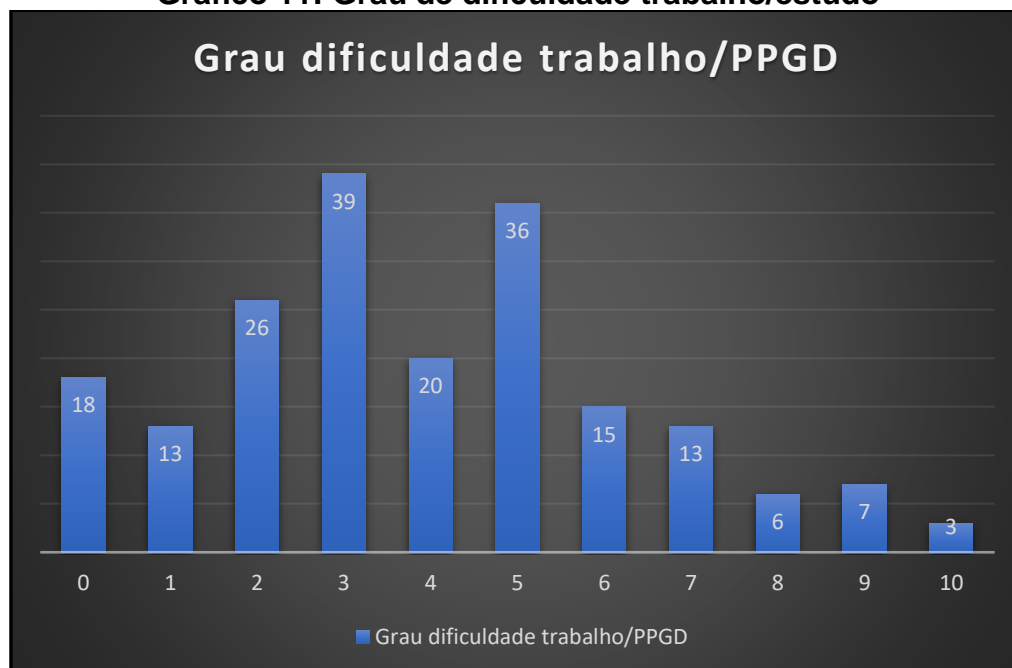
Pergunta: Trabalha ou trabalhou durante o mestrado/doutorado	
Trabalho	%
Sim	66,8
Não	33,2

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Também foi questionado o quanto se acha difícil trabalhar e cursar o pós-graduação *strictu sensu*, em que se pediu para atribuir uma nota de 0 a 10 em que 10 (muito fácil) e 0 (muito difícil). Nessas respostas observamos uma oscilação grande de respostas entre discentes.

Na análise dessas respostas, um ponto a se observar é que mesmo os estudantes que não trabalhavam durante o curso responderam o questionamento. Outro ponto que não foi questionado foi o tipo de trabalho e carga horária, fatores que influenciaram também nessa possibilidade de se conciliar. Ao analisarmos estabelecemos algumas variáveis para observar se há algum padrão, por região, concentração em algumas IES, gênero, etc. No entanto, não foi possível dimensionar diferenciais de gênero, perfil racial ou regionais para a atribuição de um trabalho mais fácil ou difícil, a única variável que foi considerável foi em algumas universidades são atribuídas uma nota mais alta (logo mais fácil) para possibilidade de conseguir conciliar estudos com trabalho.

Apesar da variedade de respostas é possível observarmos que grande parte delas se concentram de 5 para baixo, em que podemos considerar dificultosa a conciliação desses espaços, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 11: Grau de dificuldade trabalho/estudo

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Nesse ponto, não há dúvidas também das pressões externas que os programas sofrem, por exemplo, em termos de notas. Todavia, um ponto essencial pode estar em pensar ambientes que dinamizem essa estrutura, acolhendo a dimensão de classe e revertendo-se a lógica totalizante da modernidade. Pensar pluri-versal em oposição ao uni-versal²²⁵ talvez responda essas questões, principalmente se optarmos por um compromisso institucional em responder às matrizes de poder.

Com relação a essa dimensão do trabalho, um dos relatos nos impactou, pois mostra como alguns desses espaços que deveriam ser de inclusão e de transformação da vida de indivíduos, bem como uma possibilidade de passaporte para outras esferas de locais de poder, podem ser violentos, como podemos observar:

“Quanto à minha participação em programa de pós-Graduação, fui docente de mestrado com ingresso em 2017, contemplada com bolsa taxas

²²⁵ Para Ramon Grosfoguel (2007) o pluri-verso reveste dos muitos decidindo por muitos, em oposição ao uni-verso em que o único define pelos demais.

escolares Proex. Como não tinha nenhuma remuneração, apesar de não pagar o curso, precisava trabalhar para me manter na cidade do curso e dar conta das atividades da bolsa. Ao fim do segundo semestre, por não conseguir dar conta da acumulação de funções, não consegui finalizar um dos papers finais da disciplina, o que implicou na minha reprovação na disciplina e a consequente perda da bolsa. Dessa forma, por também não conseguir pagar o curso, pedi cancelamento e hoje devo um valor homérico à Universidade” (Discente 194).

Dentro da conjuntura atual, é necessário que as instituições busquem soluções que vão além da dualidade trabalho x estudo/pesquisa para dinamizar esses espaços e não reproduzir a lógica já explorada ao longo desse trabalho de se constituir primordialmente como espaço de uma elite bem-nascida.

Há uma reprodução dessa hierarquia dentro do campo acadêmico representado como hegemônico pela masculinidade e pela branquitude e pela elitização desses espaços que reproduzem as estruturas coloniais, em que somente ao homem branco e burguês é dado a prerrogativa de pensar “fora do corpo e fora do tempo e do espaço” (Figueiredo; Grosfoguel, 2009, p. 228).

O percurso discriminatório no ambiente educacional vai desde a escola que é reprodutora e ao mesmo tempo geradora de uma série de desigualdades²²⁶ (Gomes, 2013), perpassa o acesso aos cursos de direito com as altas concorrências. Todavia, são os PPGDs os ambientes mais racializados²²⁷ nos quais a branquitude em conjunto com as masculinidades operam mais fortemente. Dentre as problemáticas, estão o capital cultural, domínio de línguas estrangeiras e a necessidade de naturalizar o padrão branco e masculino da academia, padrões lidos aqui no sentido de corporificação ou do “*ethos acadêmico*” (Carvalho; Segato, 2003).

Considerações nossas que vão além de binarismo entre a luta pela sobrevivência das universidades na atualialidade e as adaptações na dinâmica trabalho/pesquisa dos discentes. As disputas que se engrenam em práticas

²²⁶ No mesmo sentido, Bertulio afirma que “o sistema de ensino que é orientado pelo Estado, com seu padrão branco, é contundente. Desde os heróis nacionais as famílias exemplares nos livros didáticos, todos brancos; da história oficial dirigida para a compreensão da contribuição dos povos formadores de nossa nação em que negros e índios não passam de figuras exóticas com seus cultos mágicos e ocultistas, propensos à dança, música e ariscos ao trabalho” (Bertulio, 1988, p. 54).

²²⁷ Brancos são racializados pelo simples fato de estarem em uma sociedade racializada (Bento, 2014, p. 21).

inegavelmente políticas devem engajar-se, sobretudo, na defesa das universidades públicas, porém atentas às interpelações gestadas pela ordem social na reprodução das hierarquias.

Analizamos como os corpos marcados pelas colonialidades imbricadas nos sujeitos a partir de classe, raça, gênero e sexualidades constituem opressões que se materializam de diversas maneiras academia jurídica. Dentro dessas marcações que interpelam os indivíduos, atuam a colonialidade do poder, do ser, do gênero, do saber na corpo-política do conhecimento. Nas próximas páginas, vamos analisar como elas atuam em perspectivas de produção do conhecimento dentro da geopolítica do conhecimento.

4.2

Colonialidade do saber e geopolítica do conhecimento

Dentro dos pressupostos da modernidade/colonialidade, o eurocentrismo é um dos fatores que marcam a matriz de poder colonial. Dito isto, ao analisarmos os elementos de formação epistemológica dentro da lógica da colonialidade e do padrão de poder, retiramo-nos do tradicional binarismo entre o materialismo histórico x estudos culturais. Nesse sentido, a produção do conhecimento, e o reconhecimento dele enquanto científico, é um dos mecanismos fundamentais tanto para a estruturação desse padrão de poder à nível global, como para nutri-lo até os dias atuais.

É importante retomamos alguns conceitos já trabalhados ao longo dos capítulos como o de eurocentrismo que não se refere a localização geográfica do observador, mas de uma estrutura de poder que se reflete no paradigma europeu de produção de conhecimento racional inscrito dentro da modernidade/colonialidade como uma das estruturas da dominação colonial.

Observamos o campo do conhecimento, pelo lado “oculto” da modernidade que funciona como um mecanismo de dominação que atua organizando

epistemologias, atuação acadêmica e instituições aptas/inaptas para produção científica.

Assim, questionamos o eurocentrismo como o exclusivo modelo de racionalidade e de produção científica, bem como as desqualificações de epistemes outras, ou seja, produzidas pelos “de fora” do modelo eurocêntrico e/ou das fronteiras geográficas que relacionam com as relações de poder a nível global.

Um dos condicionantes para produção do modelo racional/neutro é a desvinculação do sujeito de sua localização geográfica, o que é chamado de ego-política do conhecimento, por sua vez, a geopolítica do conhecimento ressalta a localização geográfica para produção do conhecimento, ou seja, penso a partir de onde existo, destacando a dimensão local da produção científica. A categoria da geopolítica do conhecimento relaciona-se com a colonialidade do saber – que dentre as colonialidades - imprime uma leitura mais potente e direcionada ao eurocentrismo, como um dos elementos da matriz colonial de poder em que questiona-se, dentre outras construções sociais: i) quais os saberes serão reconhecidos científicos e, dentre eles, o modelo racional baseado no universalismo abstrato que é lido hegemonicamente enquanto neutro e objetivo, mas, que alimenta as hierarquizações oriundas da colonialidade; ii) quais os idiomas é permitido a produção do conhecimento científico, ressaltando tanto os idiomas tipicamente “modernos”, ou seja, relacionados com a segunda modernidade, como os linguagens que são reconhecidas, questionando, dessa forma, a escrita; iii) quais as localizações do sistema-mundo moderno/colonial onde é reconhecido a produção do conhecimento científico ou as atribuições diferenciadas que serão feitas desse conhecimento a partir das dinâmicas das relações de poder que se relacionam com os espaços geográficos em que se detém o poder econômico.

Por conta disto, nesta parte do capítulo trabalharemos as materializações da colonialidade do saber em alguns aspectos que são: a) a colonialidade interna em que iremos observar as diferenças nas distribuições dos PPGDs à nível nacional; b) a colonialidade do currículo em que analisaremos a aplicação das leis 10639/03 e 11645/08 nos editais e disciplinas dos programas de pós-graduação; c) a utilização de idiomas e linguagens nos programas.

4.2.1

Colonialidade Interna: Distribuição regional dos programas

Para Walter Mignolo (2005), o colonialismo interno se efetiva, justamente, com a reprodução da colonialidade com a formação dos estados nacionais e a reprodução da colonialidade dentro de suas fronteiras em que a elite hispânica e portuguesa ressalta o nacionalismo na relação colônia-metrópole, mas reforça a diferença internamente com a população ameríndia e amefricana. De modo que a diferença colonial se reproduz nos limites geográficos do Estado-nação exercida pelos líderes e elites nessa construção, tal mecanismo funciona como processo de segregação das populações dentro do Estado para manutenção das hierarquias produzidas no colonialismo.

As elites reproduzem os modelos externos, sejam no campo econômico, político, social, reafirmando a lógica europeia dentro dos territórios colonizados e a superioridade produzida na dualidade eu/outros produzida na modernidade/colonialidade (Garcia; Fernandez, 2016; Mignolo, 2005).

Para Garcia Fernandez (2016) a colonialidade interna atua como um substituidor das diferenças epistêmicas na sociedade – seria então um reprodutor da colonialidade externa dentro das grandes metrópoles em que se centram a concentração do capital, dos instrumentos de comunicação, de maiores mecanismos de produção.

O colonialismo interno ocorre concomitantemente dentro do espectro econômico, político, social e cultural, apesar da independência jurídico-político das coloniais, uma parte considerável da população, principalmente a que não encontra-se nas elites, sobrevive em uma realidade semelhante e/ou igual ao período colonial, pois, as clivagens perpetuam-se no interior das antigas colônias, tais relações observam uma lógica econômica, epistêmica; bem como uma ótica racial em que a população dentro da estrutura de poder estava racializada na branquitude ou no mais próximo (Casanova 2007; Vitorino, 2016).

Apesar dos autores, que trabalham com a temática normalmente o chamarem de colonialismo interno²²⁸, imprimimos uma leitura de colonialidade interna, observando que essas estruturas se reproduzem e retroalimentam-se a partir de dinâmicas inter-relacionadas com a matriz de poder colonial, dentro dos corpos que são marcados pela reprodução de estruturas análogas as situações coloniais, como de espaços geográficos marcados por diferenças econômicas em uma dinâmica centro/periferia dentro das fronteiras estatais.

Tais questões não se referem somente aos programas, mas de como esses conhecimentos serão divulgados e reconhecidos, nesse sentido já observamos por exemplo, no capítulo anterior que em São Paulo, o corpo docente da Faculdade de direito transitava entre jornais e revistas de nível nacional, conseguia difundir suas ideias – pela localização geográfica e pela localização econômica de São Paulo à época como trampolim para ocupar cargos na república, devido ao acesso aos órgãos influentes de comunicação (Schwarcz, 2017, pp. 228-229).

Assim, há a (re)produção de uma geopolítica do conhecimento interno também desses processos em que os centros do capital econômico e os corpos – e/ou- locais de maior população desses corpos, que mais assemelham-se com a hegemonia eurocentrada, também estarão no centro da produção da racionalidade científica.

Dentro das fronteiras internas brasileiras, é importante observar como elementos da branquitude são relacionais, logo, são socialmente heterogêneos. Lia Vainer Schucman (2014, p.59) observa que esses signos possuem atribuições diferenciadas dentro dos territórios, em que os sujeitos que ocupam locais de privilégio da branquitude na região nordeste do Brasil, mas em São Paulo será considerado nordestino e no Rio Grande do Sul, pardo ou mestiço.

Cada significante há uma atribuição de poder relacional, que é simbólico, a cada categoria atribuída, mas que também é material. Dentro das fronteiras brasileiras, é possível observar que, apesar dos cursos de direito possuírem uma das origens na região nordeste (Pernambuco), quando o centro do poder político e

²²⁸ Dentro das fontes pesquisadas, observamos que Casanova faz uma leitura pós-colonial do colonialismo interno, enquanto Walter Mignolo e Garcia Fernandez, uma leitura decolonial. Porém, devido a limitação das fontes e da semelhança nos conteúdos, construímos um diálogo entre os referenciais. Vitorino (2016) também lê Casanova (2006;2007) dentro do referencial decolonial.

econômico se modifica para o eixo sul/sudeste, são nesses territórios que as universidades se construirão como hegemônicas. Ou seja, há uma relação entre centralização do poder econômico, do poder político e da branquitude, e também uma reprodução no campo da educação/pesquisa e produção intelectual. Assim, as assimetrias dos PPGDs podem ser observadas pela ótica do colonialismo interno, não se esquecendo de examinar as fronteiras da branquitude nesses espaços.

Porém, dentro da nossa pesquisa, vamos fazer uma leitura dessa concentração de reprodução de colonialidade interna dos programas, reconhecendo que ainda há uma série de outras dimensões, como as abordadas acima que podem ser trabalhadas também sob a ótica da colonialidade interna na produção do conhecimento.

Na análise dos PPGD's, é possível observar que há 99 programas²²⁹ dos quais 33 encontram-se em universidades públicas e 66 em universidades particulares. Contatamos uma série de divergências regionais, estruturando uma centralização no eixo sul/sudeste que não coincidentemente são as regiões que se encontram no eixo de domínio econômico e que também mais receberam imigrantes na política de branqueamento brasileira. Analisando como encontra-se essa concentração, observamos que na região norte há apenas 04 PPGD's, que se concentram em dois estados da região; em Belém, capital do Pará, estão 03 desses programas, e o quarto em Manaus, capital do Amazonas. Assim, ficam 05 estados da região sem um único programa. Além disso, apenas um programa possui curso de doutorado que é na UFPA (Capes, 2017).

No Nordeste, há 16 programas²³⁰ – 08 em universidades públicas e 8 em particulares e também uma há dinâmica de concentração em estados da região, pois, quatro dos seis cursos de doutorado encontram-se nas cidades de Recife e Fortaleza, os demais encontram-se um em Salvador e outro em João Pessoa (Capes, 2017).

Na região centro-oeste, há 08 programas, somente 02 que possuem curso de doutorado e concentram-se no Distrito Federal (Capes, 2017)

²²⁹ Dos 99 – 4 são mestrados profissionais (Capes, 2017).

²³⁰ Quando descrevemos como programas, estamos nos referindo a programas de pós-graduação em direito – englobando mestrado e doutorado. É importante ressaltarmos que a instituição para que possua curso de doutorado é necessário nota 4 no conceito da capes. Logo, todas as instituições que possuem doutorado possuem mestrado, mas o inverso não ocorre.

Por sua vez, na região sudeste há 41 PPGD's, 20 no Estado de São Paulo. Dentre eles, 14 possuem curso de doutorado e 06 estão na cidade de São Paulo. Já na Região Sul, há 30 PPGD's com 11 cursos de doutorado dentre os quais 06 estão no Rio Grande do Sul (Capes, 2017).

Ressaltamos também que a preponderância de cursos nas regiões Sul e Sudeste, em detrimento das demais, possui uma lógica diante da concentração populacional no Sudeste, mas que não se repete nas regiões Norte e Nordeste que são mais populosas do que o Sul e Centro-oeste, porém possuem uma quantidade de PPGD's reduzida (Fgv, 2013, pp. 28-29).

Nesse contexto, é possível observarmos, atualmente, uma concentração de programas de pós-graduação em direito, bem como uma concentração de programas com as notas mais altas no Sul e no Sudeste do Brasil. Com exceção do UNIFOR no Ceará e UNB no Distrito Federal, todas as demais instituições estão Sul/Sudeste do Brasil. A região norte possui apenas um curso de doutorado (UFPA), a região nordeste possui 4 cursos de doutorado que também estão concentrados em alguns estados. Há também uma concentração de programas com nota 5 da capes, nas regiões sul e sudeste.

Diante disso, é possível analisarmos que as fronteiras regionais também se reproduzem dentro da região sob uma mesma lógica de estados-membros “dominantes” – “dominados” e/ou capital interior, nas cidades desses estados.

Tais questões de regionalização e concentração dos programas em algumas regiões também são reconhecidas pelo relatório da capes na avaliação quadrienal (2017), em que se observa que houve um avanço, principalmente nos cursos de doutorado na região nordeste, mas que ainda assim há uma grande assimetria regional, reafirmando os processos de colonialidade do saber e geopolítica do conhecimento dentro das fronteiras internas e dentro também das fronteiras regionais.

Contudo, além dessas dinâmicas de poder, é importante analisarmos também o que está sendo produzido nesses espaços e, diante disso, vamos observar como ocorre a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 dentro dos PPGDs.

4.2.2

Colonialidade dos currículos: aplicação das leis: 10639/03 e 11.645/08

Para observarmos a aplicação dessas leis²³¹ nos programas, vamos retomar algumas questões já analisadas no trabalho, como já apontamos que não se centra na rejeição do conhecimento produzida pela lógica do eurocentrismo ocidental, mas na verdade, é reivindicar para um provincianismo o que é construído como universal (Quijano, 1993) e apontamos a necessidade pensamento de fronteira em *pretuguês e pretunhol* que é uma resposta crítica ao eurocentrismo, respondendo a uma de suas premissas que é a que existe apenas uma única tradição epistêmica para alcançar a verdade.

Gonzalez observa o racismo científico e a construção de não histórias – que permeia pela não tradução de autores fora do eixo da modernidade e a construção de mitos sobre a sociedade amefricana – apontando como o conhecimento é racializado em sua produção e reprodução. Observando, por exemplo, as

²³¹ A Lei 10639/03 trata do ensino de história e cultura afro-brasileira que podemos observar:

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.

§ 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.

Com a lei 11654/08 inclui-se a contribuição dos povos originários, como podemos observar:

“Art. 26–A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

contribuições²³² africanas na formação da filosofia desconsideradas pelo eurocentrismo, assim a autora reivindica a construção da história aprendida nas escolas e nas universidades aplicar uma lógica eurocêntrica que desconsidera a produção acadêmica ameríndia e amefricana – mesmo quando anteriores à produção eurocêntrica - impondo apenas o modelo ocidental.

Com base em reivindicações dos movimentos sociais, surgem as leis 10.639/03 e 11.645/08 para relocalizar o negro e o índio dentro de uma construção epistemológica, política, histórica e social e exprimir uma leitura dessas contribuições como fundantes da sociedade brasileira, ou seja, as nossas heranças ameríndias e amefricanas.

Para Nilma Limo Gomes (2005), o contexto da lei vem da maior abertura na universalização do ensino básico e na ampliação de vagas ao ensino superior que reclamam por uma descolonização curricular e de práticas educativas que implicou em mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África, aos amefricanos e aos povos originários.

A lei que obriga o ensino de história da África e culturas afro-brasileiras e ameríndias pode ser considerada como um passo para uma ruptura epistemológica da educação brasileira, porém, para a autora, o desafio consiste em não tratar como novo conteúdo ou mais uma disciplina e sim como uma mudança de estrutura, conceitos, epistemologias e políticas (Gomes, 2005). Nesse sentido, é importante considerarmos que não se trata de um nacionalismo/etnocentrismo intelectual em detrimento de qualquer outra produção, mas de reconhecimento de histórias “outras”.

Uma epistemologia decolonial pressupõe premissas que vão além dos cânones ocidentais e do universalismo abstrato, demandando um diálogo crítico para a construção do conhecimento pluriversal, em oposição ao universal, e uma abordagem que valida o conhecimento crítico produzido desde a Améfrica-Ladina (Grosfoguel, 2005).

Dentro da conjuntura atual, época de “escola sem partido”, é importante reafirmarmos essas marcações de que as construções dos conhecimentos não são

²³² Por exemplo, com base no trabalho de George C. James, demonstrando que a filosofia grega possui como fonte a teologia negra de menfins (Gonzalez, 1988c). Para mais, Ver: capítulo 1.

neutras, e que sempre tiveram como “partido” a inscrição na hegemonia eurocêntrica que se reproduz dentro do Estado brasileiro.

Apesar das análises sobre as leis se centrarem²³³, essencialmente, no ensino básico e/ou no ensino fundamental, ensino superior – há poucos trabalhos que analisam a aplicação, com exceção das licenciaturas. No campo do direito, não há estudos sob a aplicação dessas leis nas graduações em análise, observamos a necessidade de aplicação dela no ensino superior e em todas as áreas de estudo.

Nesse ponto, é importante colocarmos alguns regulamentos do MEC - principalmente o parecer que afirma que a ensino compromissado com as contribuições Ameríndias e Amefricanas não se aplica somente no ensino básico e fundamental, mas para todo o ensino superior. Destacamos alguns pontos do parecer do MEC – Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004 - pois, remonta uma aplicação transversa desses conteúdos²³⁴ como retratado a seguir:

(...) Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do **Ensino Superior**, nos **conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra**, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. **Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.**

Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores

Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas (Parecer CNE/CP 003/2004, Grifos nossos).

²³³ Observamos isso ao buscar no banco de teses da capes ao inserir como busca a lei 10639/03, até mesmo para embasamento teórico neste trabalho, obtivemos: 0 na área de avaliação de direito, há um estudo no campo da matemática, um na área de avaliação de química e grande parte são específicos de relações étnicos raciais ou da área de educação (43). Grande parte das análises centram-se na educação básica. No campo de educação superior, além dos acima mencionados, centram-se essencialmente na formação docentes. No caso da lei 11.645/08 há ainda menos trabalhos, são apenas 17 estudos, que também não englobam o ensino superior.

²³⁴ O parecer (2004) é anterior à legislação que engloba as contribuições dos povos originários (2008). Porém, por não estar inválido é possível fazermos uma leitura agregando ao conteúdo da lei 11.645/08.

Esse parecer consta com uma resolução do MEC, apontando para o cumprimento nas instituições de ensino superior em que a correta aplicação funciona, inclusive, como mecanismo de avaliação dos cursos, como podemos observar:

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.

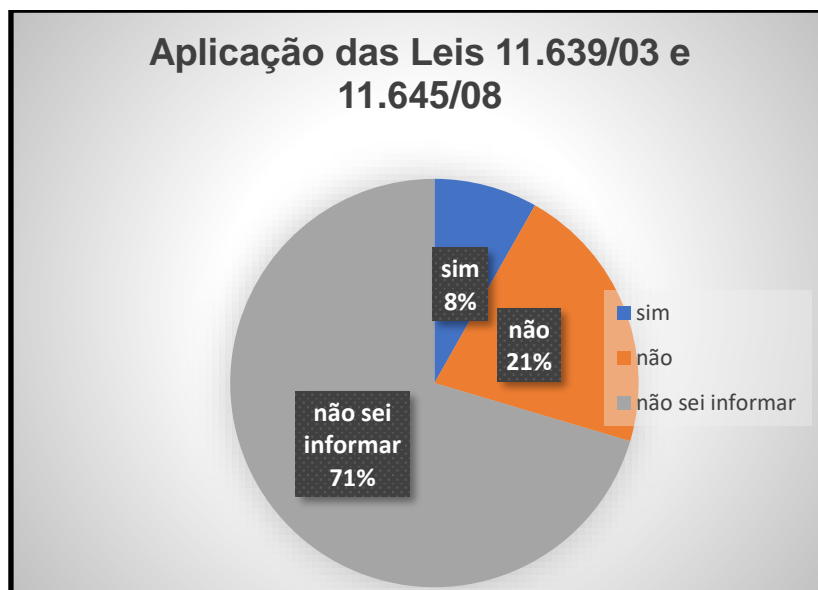
§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (Resolução do parecer; Parecer CNE/CP 003/2004)

Para Nilma Lino Gomes (2004), além de uma alteração epistemológica, são necessárias mudanças de representação e de práticas como o questionamento dos lugares de poder em que a relação entre direitos e privilégios é enraizada na cultura política, educacional, nas escolas e nas universidades.

Por conta disto, perguntamos em nosso questionário, a aplicação da lei nos editais de ingresso e dentro do programa. Foi observado que apenas 8% dos discentes afirmam que há a aplicação, 71% não sabem informar e 21% afirmam que não há, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 12: Aplicação das leis 11.639/03 e 11.645/08 nos PPGDs



Fonte: Survey Discente. Elaboração Própria

Também é necessário ressaltar o percentual de “não responder” que foi de 71% que pode remontar não somente a ter desconhecimento sobre a aplicação ou não, mas do conteúdo dessa legislação. Nos relatos, além do não conhecimento sobre o cumprimento ou não, há também alguns relatos que consideram a movimentação de sujeitos imbuídos desta necessidade, mas o que não o torna uma política institucional, como podemos observar alguns exemplos:

“Sobre a Lei 11.645, não temos bibliografia do programa ou no edital. Cada professor segue sua própria linha e bibliografia (...)” (Discente 60).

“Existem matérias que discutem a questão étnicoracial, bem como eventos e grupos de pesquisa, mas acredito que não seja suficiente e nem implementada como uma política, é mais um movimento de alguns professores/alunos” (Discente 143).

A partir das análises do texto acima, reinvindicamos que, trata-se de um compromisso institucional abordar essas temáticas – não podendo habitar somente nos corpos amefricanos e ameríndios que compõem a academia, ou somente no movimento de alguns docentes imbuídos de desvelar os mitos e os pactos que compõem a sociedade brasileira.

No caso do relato do discente 12, como podemos observar a seguir: *“Não há, expressamente, a previsão da lei, mas assuntos correlatos são, inclusive, objeto de prova para admissão ao programa”* (Discente 108), aborda reconhecimento do

conteúdo da legislação na prova de admissão do programa, apesar da ausência expressa da aplicação dela. Porém, é importante refletimos que a atribuição do reconhecimento delas no nível universitário e, principalmente dentro de um PPGD, seria um mecanismo de fortalecimento desta perspectiva não somente para dentro da instituição como para fora.

Nilma Lino Gomes (2018) observa que os currículos são instrumentos reais para uma decolonialidade, bem como são territórios de disputa e, dentro disso, devemos pautar uma reversão epistemológica dentro dos PPGD's, tanto nas disciplinas como nos editais. Apontar a lei e a necessidade de cumprimento dela dentro dos programas – a partir de políticas institucionais – não significa irmos contra a autonomia universitária, pois as disciplinas, os editais, continuarão seguindo a lógica da autonomia, porém em conformidade com a legalidade.

Relocar a lógica curricular trilha-se em uma anulação do universalismo em que a epistemologia ocidental decide pelas demais e caminha-se na diversidade epistêmica, experimentando o pluralismo de conceitos, entre muitas tradições epistemológicas (Grosfoguel, 2007).

Ainda sobre a aplicação da lei, uma das docentes declarou um processo de silenciamento ao questionar bibliografia com autoras negras, como que podemos observar o retratado pela discente:

“Com relação à aplicação das leis nas bibliografias do programa, já houve questionamento inclusive em disciplina de Direitos Humanos sobre a contemplação de bibliografias de autoras negras, contribuição que rechaçada com um “carteiraço” da professora” (Discente 191).

Parece-nos que, sensitivamente, somente a branquitude possui e deve ter sua história e seus pensadores preservados e referenciados e seu conhecimento validado. Os pactos narcísicos ocorrem para manutenção desses corpos nas localizações de poder, como também na estruturação desse pensamento que reafirma a dinâmica de poder.

Dito isto, a reivindicação não é de um rompimento com o Europeu, uma postura anti-Europa, contra o norte ou contra idiomas ocidentais, mas por uma abordagem que a reverta a dinâmica exclusiva do eurocêntrico. Assim, a narrativa

não está inscrita em “é proibido Europa”, mas em questionamentos fundados dentro do porquê não: porque não Guerreiro Ramos? Porquê não Lélia Gonzalez? Porque não Maria Firmina? Porque não Carolina de Jesus?

O problema não se trata da localização geográfica de quem produz o conhecimento, mas das estruturas de poder que colocam somente aquela localização geográfica, aqueles corpos como aptos para produção científica sobre/para o resto do mundo e todos os indivíduos. Do mesmo jeito que a disputa retratada pelo discente 17 não é para imprimir uma leitura exclusiva sobre esses fenômenos, ou de uma perspectiva tão somente identitária, como já afirmamos em diversos pontos anteriores, mas de uma lógica que provincializa, que exhibe esses corpos e esses conhecimentos realocando-os dentro de uma perspectiva não somente epistemológica como inscrevendo-os ontologicamente como sujeitos aptos a produção do conhecimento.

Ao mobilizarmos a aplicação das epistemologias desde e por os povos amefricanos e ameríndios, dentro da graduação e da pós-graduação universitária, buscamos a construção de um pensamento de fronteira em pretuguês e pretunhol, apontando que o problema não está em falar inglês ou alemão, mas só poder falar a partir destes idiomas, diante disso, analisaremos agora a aplicação dos idiomas e linguagens nos PPGDs.

4.2.3

Idiomas e linguagens

É importante considerarmos também como um dos enunciados do eurocentrismo, há uma hierárquica idiomática que divide os de “dentro” e os “de fora”, expurgando do processo moderno/colonial línguas como: árabe, hindu, russo, aymara, o quéchua, o bambara (Mignolo, 2011; Mignolo 2008).

A epistemologia de fronteira em pretuguês e em pretunhol surge na resistência aos conhecimentos e as epistemologias não perfilhados como também entre os idiomas negados e os reconhecidos pela modernidade/colonial.

Para Walter Mignolo (2011; 2008), o conhecimento ocidental é enunciado em duas línguas – o grego e o latim – desdobrando-se em seis idiomas modernos/coloniais que se reivindicam enquanto universais devidos aos processos históricos. Assim, há os originados na primeira modernidade (1492) com os processos de colonialismo, ou seja, o português e o espanhol, somados ao originário do renascentismo, ou seja, italiano, com os dominantes desde o iluminismo com a segunda modernidade, ou seja, o francês, o alemão e o inglês.

Joaze Bernardino-Costa (2018a), explica a desvalorização do idioma português pela diferença imperial. Assim com a reloção da Espanha e de Portugal de centro da modernidade (1492) para periferia, há a construção de outros impérios como predominantes no sistema-mundo moderno/colonial como França, Inglaterra e Holanda. A partir desse fenômeno também é possível compreender a ausência de importância atribuída tanto ao Português como ao Espanhol.

Notamos que há uma reprodução dos mesmos idiomas para ingressos nas Faculdades, pelos PPGD's, da criação dos cursos jurídicos, examinados no capítulo anterior, os em que na Faculdade de São Paulo era necessário fazer uma prova de inglês e na Faculdade de Direito do Recife era necessário inglês, alemão e italiano (Schwarcz, 2017, p. 239).

Tradicionalmente, os idiomas para ingresso nos programas de pós-graduação centram-se nos países hegemônicos na modernidade, dentro da diferença imperial²³⁵, ou seja, inglês, francês, italiano e alemão. Assim, além de relacionar-se com o eurocentrismo, as línguas hegemônicas como pré-requisito também se relacionam com a colonialidade do poder em que já se faz uma pré-avaliação de classe nesses processos. A dimensão da colonialidade do ser também deve ser analisada no ingresso ao colocar indivíduos no não-lugar, e na não-existência, como ocorre com a ausência de transcrição em libras e/ou braile e no não reconhecimento dos idiomas dos povos originários nesses espaços. Observamos centralmente uma dimensão da colonialidade do saber e da geopolítica do conhecimento em

²³⁵ Diferença imperial refere-se à subsunção de impérios sobre outros impérios, sob mesma lógica centro/periferia aplicada as colônias, por exemplo Portugal e Espanha na “periferia” da Europa (Mignolo, 2011).

reconhecer somente esses idiomas enquanto “universais”, essencialmente, dentro do “ocidentalismo”²³⁶ porque estão no centro do sistema-mundo moderno/colonial.

Apesar desse reconhecimento prévio de idioma ainda ser uma exigência nos programas de pós-graduação, e – inclusive- compreendemos algumas justificativas sob a necessidade de leituras e internacionalização dos programas, porém, questionamos de que maneiras essa barreira prévia não é uma pré-seleção de classe? Não seria uma medida que esvazia o conteúdo das ações afirmativas nos programas de pós-graduação? Não seria uma reprodução do eurocentrismo?

Por conta disso, centramos nossas análises em dois aspectos no primeiro investigamos os editais²³⁷ dos programas de pós-graduação em direito (com notas 4, 5 e 6) e dentro do survey discente questionamos os processos de inclusão de libras e braile dentro do programa que retrataremos nessa ordem.

No ponto da análise de idiomas, é fundamental observarmos que se trata de fática e pré-seleção à entrada nos programas - desde uma perspectiva de classe e raça. Por conta disto, é necessário imprimirmos uma leitura mais sensível sobre a temática, em que analisaremos mais profundamente os programas capes 6 e os mecanismos da relação seleção/idioma.

Dentro da análise dos editais dos programas, com relação aos idiomas observou-se que em alguns centros ainda há a necessidade do conhecimento prévio somente do inglês para entrar, porém na grande maioria, podemos ver uma ampliação no reconhecimento do Espanhol – apesar de ser idioma dentro da lógica ocidental- centra-se com a colocação da Espanha na periferia da Europa, dentro da diferença imperial.

No caso das capes 6, com exceção da PUC-PR (somente inglês), UFSC (somente inglês para o mestrado), todas as demais preveem a possibilidade do espanhol como idioma, ou seja a UNIFOR, UFMG, UFPR, PUC-RS, UNISINOS e UnB.

²³⁶ Aqui fazemos uma referência crítica ao orientalismo desenvolvido por Edward Said. O orientalismo é uma ficção europeia – aqui apontamos também essa ficção do ocidentalismo de colocar toda a realidade amérfica e ameríndia sob a lógica do ocidente, dos idiomas da modernidade, apagando todos os outros idiomas, culturas e linguagens.

²³⁷ Essas análises encontram-se em uma tabela no apêndice E.

Dentro delas, é importante fazermos algumas considerações de atuações que, de alguma maneira, relocalam o padrão. No caso da Unisinos, o edital²³⁸ se refere a qualquer idioma estrangeiro, dito isto, os idiomas de “fora” da modernidade/colonial também estariam incluídos. Na PUC-PR, apesar da necessidade do inglês prévia nas vagas gerais, há uma mitigação dessa regra na vaga extra disponível no programa para povos originários e quilombolas, relativizando os idiomas estrangeiros para os idiomas nativos – um no caso do mestrado e dois no caso do doutorado. No caso da PUC-RS, não há prova de idioma, exige-se na matrícula ou um ano depois a comprovação, o que também parece-nos ser uma via possível porque comporta-se sem a barreira prévia idiomática para o acesso. O caso mais progressivo é o da UnB que não há prova de idioma sendo necessário apenas a comprovação no lattes de conhecimento em idioma estrangeiro para que os discentes adentrem no programa.

De certa forma, a ótica tradicional dos idiomas clássicos com base na diferença imperial e exigidos para acesso as faculdades de direito no Brasil, desloca-se para a aceitação do Espanhol que na realidade possuem mais exceções do que regra, como já examinamos nos programas capes 6. Da mesma forma, ocorre em grande parte dos programas capes 4 e 5 com a aceitação do espanhol, possuindo mais exceção dos que não aceitam. Entre eles, a maioria está na região Sudeste e mais especificamente no Rio de Janeiro²³⁹

Parece um avanço, mas ainda necessitamos observar outros passos, dentre os quais: por que não qualquer idioma estrangeiro? Por que não idiomas “originários”? Por que em grande parte a seleção é anterior, promovendo um impedimento fático de classe ao acesso?

Há ainda uma outra barreira a ser enfrentada no tocante aos idiomas que é com relação a mecanismos de inclusão em libras e brailes. Inclusive para relocalar a lógica dos percentuais apontados acima em números de docentes e discentes pessoas com deficiência. Porém é também um mecanismo que se inscreve dentro

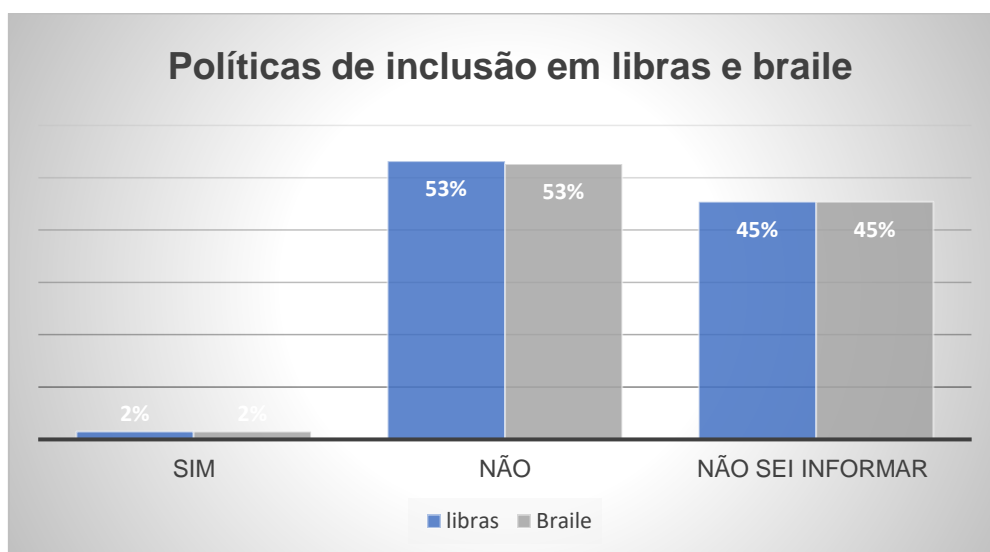
²³⁸ Ressalvamos que examinamos tão somente o edital, não investivamos para observar a aplicabilidade prática e/ou se apenas aceitam-se os seis idiomas modernos/coloniais dentro do “qualquer idioma estrangeiro”. Porém pela análise do edital estaria incluído.

²³⁹ No Rio de Janeiro, entre as pesquisadas, somente da UFF aceita espanhol.

do eurocentrismo e das colonialidades por reconhecer também dentro desses espaços a predominância da escrita tradicional.

Nas as universidades investigadas, com exceção da UFF, não existem políticas de inclusão em libras ou em braile o que gera a possibilidade de observar como a escrita relaciona-se a esse espaço. Somente 03 alunos, da mesma universidade, informaram sim para libras e para braile, enquanto 98% dos discentes não sabem ou afirmam que não possui²⁴⁰.

Gráfico 13: políticas de inclusão em libras e em braile



Fonte: Survey discente. Elaboração própria

Os 3 discentes que responderam que havia esse mecanismo eram da mesma universidade, o que demonstra que esses 2% atingidos referem-se tão somente a uma instituição que foi relatada pelo discente.

²⁴⁰ A única variação entre as duas respostas é a de um discente, que ocorre entre não e não sei informar. Vamos colocar aqui em termos numéricos: 89 não sabem informar no caso de libras e 90 não sabem informar no caso de braile. 104 afirmam que não possuem libras enquanto no caso de braile 103 afirmam que não possui. Em termos percentuais, esses números não se alteram.

“A UFF possui um órgão chamado SensibilizaUFF que faz a transcrição para o braile, e faz a inclusão de pessoas com deficiência” (Discente 22).

Ao apontarmos esse limite, não estamos colocando que todas as instituições não possuem, mas que somente os docentes de uma reconhecem isso. E dentro das discussões de possuir ou não, observamos de que maneira essas ausências – seja de publicidade sobre tais espaços ou de políticas de inclusão não reafirmam os números retratados acima de um vácuo de estudantes pessoas com deficiência dentro dos programas de pós-graduação em direito.

4.3

Fissuras à Colonialidade do saber: Iniciativas institucionais

Nesse ponto, vamos observar as universidades que trouxeram respostas aos problemas, ou seja, as ações afirmativas e outros mecanismos de combate às discriminações e possibilidades de respostas à matriz colonial de poder. Não temos a intenção aplica-los quantitativamente, mas de narrar as experiências retratadas pelos discentes como positivas e as nossas análises nos editais nos programas de pós-graduação sobre a aplicação de política de ações afirmativas.

A partir disto, é importante ressaltarmos que a discussão sobre a implementação de cotas na graduação da UnB – que foi a primeira universidade federal – origina-se de um caso de racismo²⁴¹ dentro do programa de pós-graduação *strictu sensu* em antropologia, em que o estudante era o primeiro aluno negro do programa de pós-graduação. Dito disso, Rita Segato (2015f) aponta que essa discussão sobre a implementação de ações afirmativas se deslocou para debate um

²⁴¹ Em 1998 houve a reprovação, oriunda de racismo institucional, de um estudante do doutorado (o primeiro doutorando negro do programa) em uma disciplina obrigatória que em 20 anos nunca houve aluno reprovado - 2 anos depois, da decisão em meio de muita luta e explícitas tensões raciais, ela foi revista não pelo departamento de antropologia, mas pelo Cepe (o máximo Conselho acadêmico da UnB). A partir disso, no ano de 1999, Rita Segato e Jorge de Carvalho – professores do PPG de antropologia - constroem a proposta de ações afirmativas para negros e indígenas na UnB que foi aprovada em 2003. Aqui seguiremos a linha de Rita Segato (2015f) em não expor o nome do discente, pois, foi um caso resolvido. José Jorge de Carvalho aponta ainda outro caso de discriminação racial na UnB em que, nas Palavras de Carvalho: “no segundo semestre de 2001, quando um grupo de estudantes negros foi hostilizado pelos seguranças de uma festa dos estudantes... por incrível que pareça, da Antropologia!” (Carvalho, 2005).

debate mais profundo sobre racismo em todo o Brasil – e não somente nas universidades.

Nos programas de pós-graduação, a portaria²⁴² n13/2016²⁴³ do MEC afirma a necessidade de apresentação de uma proposta de ações afirmativas para pretos, pardos indígenas e pessoas com deficiência, nos programas, no prazo de 90 dias, como podemos observar a seguir:

Art. 1o As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, **terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.**

²⁴² Aqui não nos atentaremos a debater ou reafirmar a constitucionalidade dos programas de ações afirmativas na graduação que já foram por unanimidade aprovadas no STF através da ADPF 186 (na graduação) a Lei de ações afirmativas para concursos públicos federais também mais uma vez reafirmadas através da ADC 41, por considerarmos contraproducente. O que propomos nesta tese é avançar nesses debates e é neste sentido que trilharemos as discussões.

²⁴³ Portaria n 13, na integra, de 11 de maio de 2016

O estabelecido na Lei no 12.288, de 20 de julho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial;

Que as Ações Afirmativas e reservas de vagas adotadas em cursos de graduação, sobretudo as definidas na Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e regulamentada pelo Decreto no 7.824, de 2012, que explicitamente coloca em seu art. 5o, § 3o, que "as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade";

Que o Supremo Tribunal Federal declarou, em 2012, a Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas;

Que o ingresso no Serviço Público Federal, nos termos da Lei no 12.990, de 9 de junho de 2014, estabelece reserva de vinte por cento das vagas aos/as negros/as, demonstrando que a adoção de Políticas de Ações Afirmativas na graduação não é suficiente para reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais; e Que universidades públicas, em diversos programas de pós-graduação, estão adotando Políticas de Ações Afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiências, ampliando a diversidade étnica e cultural em seu corpo discente, resolve:

Art. 1o As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Art. 2o As Instituições Federais de Ensino deverão criar comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas.

Art. 3o A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES deverá coordenar a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação.

Art. 4o O Ministério da Educação - MEC instituirá Grupo de Trabalho para acompanhar e monitorar as ações propostas nesta Portaria

Art. 5o Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Por conta disso, vamos analisar o cumprimento desta portaria pelos PPGD's das universidades federais no Brasil. Somados a isto, pesquisamos também como as demais universidades (estaduais, comunitárias, privadas, etc.) estavam apresentando ações afirmativas programas de pós-graduação em direito.

Em pontos gerais, ou seja, em todos os PPGs no Brasil, Ana Carolina Venturini e Joao Ferres Junior (2018) observam que quando a decisão para implementação de ações afirmativas ocorre via reitoria, ela rompe com a resistência dos programas tradicionais, pois são obrigados a instituí-los.

Nos estados do Brasil, os que mais possuem ações afirmativas são: Bahia (77 programas), Minas Gerais (121 programas) e Rio de Janeiro (99 programas). O estado de São Paulo configura como um dos mais resistentes à implementação. Quando colocadas em comparação a quantidade de programas, possui um dos índices mais baixos do País (3,23%) (Venturini; Feres Júnior, 2018). Os autores observam que os principais destinatários dessa política de inclusão, são os estudantes pretos, pardos e indígenas, além de um ponto diferencial em há um olhar também nessas políticas para beneficiários grupos que até então não eram alvo de ações afirmativas, tais como transexuais, travestis e refugiados em que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) é uma das primeiras do País a se preocupar com a inserção de pessoas transgênero como política afirmativa em todos os programas de pós-graduação (Venturini; Feres Júnior, 2018). Também foi observado na UFF e na UFAL²⁴⁴ a aplicação de cotas para pessoas trans.

Em nossa pesquisa²⁴⁵, centrando-se nos Programas de Pós-graduação em direito²⁴⁶, analisamos os editais mais recentes disponíveis nos sites, ou seja, pode ser que em um edital novo tal realidade tenha se modificado, pode ser que estejam constantes em um edital separados ou que de fato em todas as universidades pesquisadas estejam consoantes com a realidade todos os dados podem ser vistos na tabela constante no apêndice E.

²⁴⁴ Conforme questionário discente foi informado que a UFAL dispõe de cotas para trans, negros e indígenas.

²⁴⁵ Para exame da política de ações afirmativas nos PPGD utilizamos à semelhança da análise de idiomas, os sites oficiais dos programas e os editais constantes no site – buscando os mais atualizados.

²⁴⁶ Como já apontado, usamos a sistemática da Capes de área de avaliação para analisar os programas. Ou seja, a partir da área de avaliação de direito.

Os programas capes 6, UnB, UFSC e UFMG²⁴⁷ oferecem um sistema de cotas amplo - negros, indígenas e pessoas com deficiência. Já a PUC/PR possui, mas limitado tão somente à povos originários e quilombolas²⁴⁸. A Unifor, Unisinos, UFPR, PUC/RS não possuem, o que poderíamos interpretar como a região Sul ser mais resistente na aplicação de ações afirmativas. Nesse sentido, só há o cumprimento do regulamento do MEC, por meio da UFMG, UFSC e da UnB. Nas IES, capes 5, somente a UFRJ e a UERJ possuem ações afirmativas nos programas. Já nas IES capes 4, é possível observar ações afirmativas nas seguintes universidades²⁴⁹: UFBA, UFF, UFPB, UFPA, UFG, UENP e UNICAP.

Entre as federais que originam os cursos jurídicos é importante observamos que as duas descumprem o regulamento, assim, tanto USP e UFPE, fortalecem as estruturas da branquitude que as constituíram, negando-se a observar ações afirmativas nos programas de pós-graduação em direito, demonstrando que não somente constituíram como reprodução e reafirmam as estruturas de poder que as constituíram.

Dentre as que ignoram o regulamento do MEC, temos as: UFPR, UFRGS, USP, UFC, UFPE. Observamos, portanto, que dentro do universo pesquisado ainda há muitas Universidades Federais que sistematicamente ignoram o regulamento do MEC, ressaltamos que ao mapearmos esses dados analisamos os últimos editais de seleção para o programa, as ações afirmativas poderiam estar em outro edital ou foram incluídas neste ano de (2019).

²⁴⁷ No caso da UFMG o sistema é de vagas separadas – vagas separadas destinadas a candidatos cotistas. Nesse sentido: “Os candidatos deverão optar por uma das modalidades: ampla concorrência ou reserva de vagas para negros, ou seja, é vedado ao candidato a inscrição em mais de uma modalidade de concorrência prevista neste Edital”

²⁴⁸ Uma vaga extra para povos originários e quilombolas, devendo cumprir nota mínima exigida em todas as etapas. Em que se dispensa a prova de idiomas se comprovado conhecimento em 01 língua nativa para o mestrado e 02 línguas nativas para o doutorado.

²⁴⁹ Nos momentos anteriores ao para depósito desta tese, tivemos conhecimento da inserção da PUC/Rio no quadro de IES com ações afirmativas para o ingresso do PPGD. Como já afirmamos ao longo do texto, a pesquisa das IES, foram realizadas no início de 2018, porém como estudamos na instituição temos acesso as informações. As cotas adotadas pelo PPGD da PUC/Rio são amplas, conforme o edital: § 2º Assegura-se a reserva de vagas em todas as etapas avaliativas do processo seletivo (prova de língua estrangeira, projeto de tese e entrevista) para candidatas/os negras/os e indígenas no percentual de 12% (doze por cento), para candidatas/os graduadas/os da rede pública e privada de ensino superior com vulnerabilidade social no percentual de 12% e de 6% para pessoas com deficiência

Dentro do Survey questionamos sobre políticas de ações afirmativas para o corpo discente em que obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 24: Ações afirmativas corpo discente - Survey

Pergunta: há políticas de ação afirmativa para o corpo discente?	
Ação afirmativa - discente	%
Sim	45,9
Não	32,1
Não sei informar	21,9

Fonte: Survey discente. Elaboração própria

As proporções do questionário para ações afirmativas são maiores do que as pesquisadas nos editais, porém tais respostas, ensejam a interpretação relacionada com as feitas ao observar um perfil racial diferenciado dos dados oficiais, ou seja, a subjetividade de quem opta por responder. Analisamos também a proporção dos respondentes que afirmaram que há ações afirmativas e elas centram-se nas instituições já analisadas. Além de instituições federais não pesquisadas, por estarem dentro de capes 3, que são: Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal de Sergipe, Unirio, Universidade Federal de Alagoas. Alguns estudantes de outras instituições também apontaram como política de ação afirmativa a gratuidade de mensalidade e as bolsas de isenção.

Questionamos também dados referentes ao ingresso dos docentes dos programas em que quase metade (49,5%) dos discentes informam que não sabem como ocorre o processo seletivo para ingresso aos professores no programa e, além disso a aplicação de ações afirmativas para as docentes, em que foi respondido que há 10% sim e 90% não.

Nesse sentido, analisamos nos sites dos programas mencionados - que não possuíam informações sobre isso - porém, podemos chegar a duas possíveis conclusões: 1. Os discentes marcaram errado – ou seja - confundiram-se em corpo docente para corpo discente, porque apenas um entre os que marcaram sim para ação afirmativa docente, marcou não para ação afirmativa discente 2. Apesar de não estar no site explicitamente, esses programas de fato possuem ações afirmativas o que é um grande avanço que deve ser observado nos demais programas.

Lia Vainer Schucman (2012) ao analisar os critérios de superação a uma branquitude, em sua tese, observa que: para que se reconheça os privilégios materiais e simbólicos da branquitude em si e o racismo na sociedade compreende que os sujeitos que possuem a constituição como brancos antirracistas, um fator fundamental entre os diversos é a de relação de afetos horizontais com pessoas não brancas. E, ao abordar a convivência, há como elemento chave a percepção não apenas dela, mas de um convívio não hierarquizado. Diante disso, a convivência não hierarquizada possibilita o deslocamento dos sujeitos, que passam a percepção de olhar para si mesmo e para a estrutura em sua volta com os olhares do outro.

E essa convivência não hierarquizada só pode ocorrer a partir da alteração da composição dessas estruturas de poder em que as ações afirmativas são centrais não somente para o corpo docente, como para o corpo discente.

José Jorge de Carvalho (2004) defende que é necessário analisar a pirâmide do mundo acadêmica e observá-la pelo topo – ou seja, pelo corpo docente, não só pela base. Para ele, é necessário observar quem está no sistema, pois, “afinal de contas, que temos autonomia para gerir o sistema universitário brasileiro”.

Apesar de compreendermos que não existe uma plena autonomia para gerência e por ser tratar de uma instituição que vai reproduzir as lógicas da ordem social, é importante considerarmos que não há uma série de mecanismos para pensar uma descolonização dessas esferas de poder e de como a instituição também possui responsabilidade de por em prática mecanismos para combatê-la. Ressaltamos ainda que observar pela ótica estrutural não isenta da responsabilidade individual, pelo contrário, impõe um compromisso pessoal, político e institucional devido à compreensão que essas materializações podem ocorrer independente de intenção. Para Rita Segato (2015f), através da promoção do sistema de ações afirmativas na universidade é possível gerar rachaduras em um dos braços mais fortes da matriz de poder que é a colonialidade do poder.

Nos concursos para docentes, observamos que há práticas de desmembramento das vagas – já contestadas judicialmente-, sob narrativa de “tradição” para mitigar ou esvaziar o conteúdo das leis de cotas, observamos também o exemplo da UnB que juntou as vagas em direito público para aplicar a lei federal 12.990/14 e experimenta um concurso compromissado com a igualdade material.

Jorge de Carvalho (2004), examinado o confinamento racial do mundo acadêmico no corpo docente e no corpo discente, aponta sobre a necessidade de um sistema de preferência de vagas nos concursos para docentes não-brancos somados a um mecanismo preferencial para concessão de bolsas de pesquisa em instituições de fomento federal com intuito de estimular que os programas de pós-graduação absolvam e/ou contratem candidatos negros.

Essas estruturas podem ser constatadas não somente pela ótica docente como mediante à flagrante ausência desses corpos nesses espaços de poder. Ao pautarmos a paridade de gênero docente, as cotas para indígenas pretos e pardos como um rumo necessário nesse campo universitário, reafirmamos, mais uma vez, que não se trata dessa ser a única política para alterar a colonialidade nesse campo, mas que ela é necessária, dentro das nossas lentes de análise e ao longo deste capítulo que nossos pressupostos teóricos se encontram na lógica da imbricação.

Ao reivindicarmos uma leitura que vai pela marcação desses corpos dentro de uma estrutura de poder, não estamos essencializando o debate, ou seja, somente a representatividade não é suficiente, porque sozinha não é capaz de alterar as estruturas de poder e não deve se comportar como um fim em si mesmo, mas possui um papel na construção dessas fissuras a colonialidade na academia jurídica brasileira.

A importância de gerar fraturas à narrativa dominante é abrir um campo para espaços de reivindicação, porém, o que ocorre dentro da lógica moderna/colonial é que geralmente se captura a narrativa das diferenças e da representatividade para resolver problemas de reivindicação político-estrutural, ou seja, o Estado e/ou as instituições capturam as diferenças (categorizações sociais) que foram reproduzidas pelo próprio sistema e as relocalam para reproduzir conflitos entre os grupos, ao passo que se utiliza da narrativa de inclusão para desmobilizar.

Silvio Almeida (2018) aponta alguns exemplos da captura da representatividade pela matriz de poder, como empresas que contratam uma única pessoa negra para demonstrar que é inclusiva ou na modificação discursiva do Estado brasileiro que altera a explicitação do racismo científico por um relativismo cultural, multiculturalista que aceita as diferenças mesmo reproduzindo-as materialmente e simbolicamente.

Porém, modifica os mecanismos aceitando as hierarquias que foram geradas pela colonialidade, desde que sejam controladas e que não rompam com a ordem hegemônica, assim capturam as categorizações que são produzidas pelo próprio sistema e as reloca. Por conta disso, ao pautarmos a necessidade de ações institucionais para modificar os flagrantes dados apresentados, não defendemos somente na lógica de trazer a diferença numa perspectiva essencialista, mas pautando a heterogeneidade nesse espaço como um dos pontos importantes para refletirmos sobre o comprometimento da universidade com um processo de decolonialidade.

Rita Segato (2015f) propõe além das ações afirmativas outros mecanismos dentre os quais: i) práticas educativas propriamente ditas – para além de um professor que possua excelente conhecimento sobre diferentes que não apresentem trato diferenciado em razão da aparência, identidade gênero, classe, orientação sexual; ii) direito ao controle de conteúdo, no sentido dos alunos também poderem absorver outras práticas de conteúdo, o que não significa deixar de produzir o que já está sendo produzido, mas abrir a possibilidade da ampliação de saberes e conhecimentos.

Um outro ponto a se considerar, são as proposições trazidas pelos discentes de programas que há efetivamente mecanismos institucionais de combate às discriminações, ressaltando-se a necessidade de publicidade deles para os discentes, o efetivo cumprimento e a preservação da identidade da vítima. Uma questão que se relaciona com isso é que esses mecanismos também devem ser garantidos ao corpo docente, se pensamos na relocação dessa lógica moderna/colonial em que a hegemonia do corpo docente centra-se em um único padrão, conforme os dados já observados. Assim, como retratado pelo discente, observamos a resolução da UFG (Resolução Consuni n. 12/2017²⁵⁰) que promove o combate as discriminações²⁵¹ e preconceito²⁵² na universidade, abordando

²⁵⁰ Dispõe sobre normas e procedimentos a serem adotados em casos de assédio moral, sexual e quaisquer formas de preconceito, no âmbito da Universidade Federal de Goiás.

²⁵¹ Art. 7º São consideradas atitudes discriminatórias quaisquer manifestações baseadas em preconceitos de origem, raça, cor, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, idade, condição física e intelectual, entre outros (Resolução 12/2017 UFG).

²⁵² Art. 6º Considera-se preconceito toda conduta que tenha por objetivo anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais, a partir do entendimento de que certas características e/ou opções individuais seriam fundamento legítimo para a inferiorização de pessoas e grupos sociais (Resolução 12/2017 UFG).

violências físicas e psicológicas, englobando²⁵³ tanto a relação hierárquica docente/discente como as relações entre docentes. Nesse caso, é necessário um estudo sobre a aplicação – sobre a efetividade ou não – porém dentre os relatos parece-nos o mais complexo²⁵⁴ entre os mecanismos de combate as discriminações no âmbito universitário.

Um outro ponto é a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, como trazidos por 7,8% dos discentes que afirmam que há a aplicação, saindo da lógica pessoal de sujeitos e/ou grupos de docentes e observando a lógica institucional. Um dos pontos aqui trata-se de uma disputa pela aplicação delas nos programas e o outro a efetiva participação como mecanismo de descolonização. Como afirma Catherine Walsh (2016, p. 170) a decolonialidade implica em ir mais do que a descolonização, observando a construção de modos de vida e saberes distintos em que se objetiva não a incorporação ou a superação, mas a construção diferenciada de existência, de produção de conhecimento e de poder.

Essa(s) fissura na(s) colonialidade(s), além de observar a história, as contribuições amerfricanas e ameríndias em todos os âmbitos de ensino, deve também se ater a construção de um pensamento de fronteira em português e em pretunhol em que se reverta a atribuição somente dos idiomas tradicionais, que em nossa pesquisa destacamos o órgão apontado nas análises como sensibiliza UFF que ao fazer tradução em libras e braile também funciona como um desmobilizador da estrutura de línguas/idiomas tradicionais do eurocentrismo, o reconhecimento do

²⁵³ Art. 2o Considera-se assédio moral a prática abusiva, explícita ou velada, que se manifesta por meio de gestos, palavras e atos e que desrespeita, de forma sistemática e frequente, a integridade física e/ou psicológica de uma pessoa ou grupo, na relação entre membros da comunidade universitária, tais como:

- I- chefe e subordinado/a;
- II- professor/a e estudante;
- III- colegas de igual nível hierárquico;
- IV- um/a ou mais subordinados/as em relação à chefia;
- V- e outras relações (Resolução 12/2017 UFG).

²⁵⁴ Um dos pontos apontados por um dos discentes foi a necessidade de preservar a identidade da vítima, dentro da resolução podemos observar que existe um parágrafo que ressalta isso mas que é necessário um estudo mais detido para verificação. Como podemos observar: Art. 8o Por provocação da parte ofendida, por representação ou de ofício pela autoridade que tiver conhecimento da prática de assédio moral, sexual ou preconceito, a denúncia deve ser formalizada à Ouvidoria da UFG, diretamente ao Gabinete do Reitor ou à Direção da Regional da UFG.

§ 1o Para fazer a denúncia, é necessário formalizar, por escrito, a manifestação, sendo assegurado o sigilo de identidade, desde que solicitado.

§ 2o É necessário que os fatos sejam informados da forma mais completa possível, indicando o nome das pessoas envolvidas, local, data ou período, documentos, eventuais registros escritos, de áudio ou vídeo, e testemunhas, caso existentes (Resolução 12/2017 UFG).

Espanhol²⁵⁵ em grande parte do PPGDs, a atribuição de “qualquer idioma estrangeiro”, como no caso da Unisinos²⁵⁶, o reconhecimento de línguas originárias, como no caso da PUC/PR²⁵⁷, e o relativismo de idiomas, como por exemplo, no caso da UNB que propicia o ingresso aos programas de pós-graduação sem a implícita seleção prévia que somente idiomas tradicionais impõem.

Diante das realidades apresentadas, constatamos que alguns elementos mais tendentes à democratização de acesso - docente e discente - no caso da UnB, talvez a exposição da materialidade de atos considerados como racistas, gerou constantes debates e iniciativas para modificar essas relações institucionais.

Porém, atentas às estruturas não podemos deixar de reivindicar que não se aguardem as violentas materializações de atos reconhecidos como discriminatórios para modificar as práticas institucionais dos centros universitário.

²⁵⁵ É necessário observamos que o espanhol também possui à lógica dos idiomas da modernidade, mas ao menos reverte-se dentro da diferença imperial.

²⁵⁶ Nesse caso o edital aponta como: qualquer idioma estrangeiro.

²⁵⁷ Povos indígenas e quilombolas podem comprovar idiomas nativos. Nesse caso é limitado porque para os demais estudantes o inglês é obrigatório, porém não deixa de ser um avanço especificamente esse reconhecimento a ser observado em outros PPGDs.

5.

Considerações finais

Optamos por desenvolver este trabalho mobilizando uma epistemologia de fronteira em *pretuguês* e em *pretunhol* que toma como premissa que o ser de fronteira reconhece as imbricações de opressões que os/as interpelam e, a partir dos seus contextos históricos constroem suas fundamentações. Produzimos uma leitura compromissada com as potentes contribuições ladino-amefricanas para refletir sob os processos de colonização e colonialidade em *nuestra américa* (Pires, 2018b). Diante disso, os conceitos e as categorias amefricanas dialogam com as decoloniais.

As epistemologias de fronteira (Mignolo, 2008) e/ou o pensamento fronteiriço (Walsh, 2008) nos possibilitam situar a emancipação e relocação dos padrões modernos/coloniais a partir das epistemologias “outras”. Nos proporciona, assim, a reconstrução de categorias e a atribuição de humanidades despojadas desde os processos de colonização.

Na linha do que analisamos, a matriz colonial de poder Ladino-amefricana manifesta-se nos violentos processos de colonização na América-Ladina e reverbera até os dias atuais como uma complexa estrutura que entrelaça autoridade, economia/trabalho, subjetividade/conhecimento, existência. Atuando, sícronicamente, em dimensões materiais e psicossociais e (re)produzindo categorizações sociais.

Assim, essas relações de dominação pela força e pela violência dão lugar a hierarquias e lugares sociais como constitutivas, atuando como mecanismo para outorgar legitimação às relações de dominação advindas da invasão dos territórios amefricanos (Gonzalez, 1988d)

As lentes decoloniais nos possibilitam o deslocamento do binarismo economia/cultura para imprimirmos uma leitura que transcende ao essencialismo, ao mesmo tempo em que reafirma os corpos, locais e imbricações. Assim, os processos epistemológicos e ontológicos encontram-se incrustados aos processos econômicos e políticos que geram as estruturas de poder.

Captamos, ainda, a perspectiva de Bento (2002) em relação à pactos narcísicos da branquitude e fizemos um paralelo da sua proposta teórica com os demais pactos, assim os indivíduos são narcisicamente empáticos com semelhantes para manutenção das benesses constituídas na lógica moderna/colonial e com constantes reverberações até os dias atuais.

Consideramos também que, embora uma constante narrativa no Brasil seja a de “todos somos miscigenados e/ou tem ascendência negra/indígena”, a branquitude se associa com elementos fenotípicos – não necessariamente com a brancura – e conecta-se a uma lógica moderna, logo, “evoluída” e fabrica incessantes privilégios materiais e simbólicos.

Investimos, ainda, nas origens dos cursos jurídicos e constatamos que a construção e estabilização das instituições jurídicas no Brasil ocorrem concomitante ao surgimento das Faculdades de Direito. Diante disso, examinamos as narrativas ausentes na história “oficial” e percebemos que o medo branco e a revolução do Haiti atuaram nos processos constituintes, nos discursos oficiais de Estado e na estruturação do ensino jurídico. Com Clóvis Moura (1988a), Lélia Gonzalez (1981c) e Beatriz Nascimento (2007) percebemos o potencial revolucionário améfricano e a formação da primeira república brasileira: a de Palmares. Representando a primeira tentativa no País de uma sociedade igualitária, com a destruição da escravidão e da colonialidade.

As Escolas de Direito, inicialmente, desenvolvem-se em dois modelos que já reproduzem a colonialidade interna através do protagonismo político da Faculdade de São Paulo. O centro do capital e das relações políticas é o sudeste e a faculdade paulista gesta um direito atuante na manutenção das estruturas de poder e na produção de indivíduos para a incorporação ao aparato estatal. Já a Faculdade de Recife atua no campo da produção de discursos sobre o positivismo, o racismo científico e a miscigenação.

Ainda nesses espaços, enxergamos que mesmo com distinções, nos dois modelos há produções teóricas para engendrar hierarquias, defesa a do liberalismo, da norma e da igualdade com vistas à reprodução de desigualdades e/ou manutenção das estruturas sociais. As clivagens não são apenas produzidas na

teoria, como na prática, pois os espaços era composto por corpos brancos, masculinos e burgueses, apenas.

Com o arrefecimento dos discursos racistas mais explícitos nas universidades, apreendemos que as modificações nas produções teóricas longe de ter intenção de transformação social, buscavam manter as hierarquias sob novas narrativas. Assim chega-se ao modelo do “silêncio”, do “não-dito” como observado na queima dos arquivos da escravidão e do tráfico de escravizados que posteriormente, consolida-se no mito da democracia racial. Diante disso, percebemos que a perpetuação das dominações e das violências produzidas dentro da lógica moderna/colonial ocorrem exatamente porque o conteúdo das teorias se modificam para estabilização social.

Dentro da academia jurídica as estruturas da(s) colonialidade(s) atuam nos seguintes termos: i) a colonialidade do poder, por ser um espaço de trabalho de pesquisadores docentes, através da divisão racial do trabalho; ii) a colonialidade do saber na relação das construções epistemológicas que fundamentam as hierarquias e demais violências materiais e simbólicas produzidas em relação a memória, história, saberes e experiências não brancas; iii) a colonialidade do gênero por atribuir tarefas e trabalhos aos corpos de maneira diferenciada e impondo além do gênero, a heterocissexualidade compulsória; iv) a colonialidade do ser que desconsidera ontologicamente os indivíduos e, portanto, determina o padrão de humanidade plena como atributo exclusivo do sujeito soberano, desconsiderando a humanidade dos demais. Atribuindo quais sujeitos podem pensar e, portanto, existir.

Diante dos dados obtidos e das realidades apresentadas compreendemos que a academia do direito (re)produz o mesmo padrão de classe, de raça, de gênero e de sexualidades que os de sua formação inicial.

Tendo em mente essas questões, é fundamental debater sobre paridade de gênero e raça docente/discente, ações afirmativas docentes/discente, incluindo o cumprimento das legislações que impõem um projeto de ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiência nos Programas de Pós-Graduação e que regulam a necessidade de conhecimento e histórias “outras”, abordando as

contribuições ameríndias e amefricanas transversalmente nas bibliografias dos cursos.

Paralelamente a isso, analisamos em que medida alguns modelos implementados em algumas instituições de ensino superior impactaram neste panorama. Os exames das políticas institucionais como base na legislação e de idiomas anconrou-se em questionar a colonialidade do saber através da imposição do eurocentrismo enquanto modelo exclusivo de produção de conhecimento, assim consideramos não “impugnar/julgar” as produções acadêmicas realizadas nos espaços universitários, mas a imposição de um único modelo.

Destacamos algumas propostas: tradução para libras e braile, relativização de idiomas, mecanismos instituições para combate as discriminações, ações afirmativas, dentre outros, porém não há em uma única instituição o somatório de todas as iniciativas. Em outros casos, nos foi relatado que são docentes isolados que tomam a frente destes processos como por exemplo, professores que se posicionam contra discriminações e/ou grupos de pesquisa e/ou docente que constroem uma bibliografia sintonizada com o conteúdo das leis 10.639/03 e 11.645/08. Mais raros são os casos de haver realmente uma aplicação dessas questões à nível institucional.

Constatamos, de fato, que a produção do discurso acadêmico sob narrativa da neutralidade e da meritocracia atua para blindar a instituição de debater a produção dessas imbricações da matriz colonial de poder dentro das marcações de classe, raça, gênero e sexualidades.

Embora, a colonialidade jurídica traduza e produza violências, ela promove, também, processos de resistência. O enfrentamento da colonialidade jurídica perpassa, essencialmente, pelo enfrentamento da colonialidade da academia. Nesta tese, investimos em confrontar o projeto moderno/colonial que anuncia uma democracia racial e uma meritocracia nos espaços de poder.

No cenário atual do Brasil, as forças majoritárias constroem uma agenda de retrocessos, sob narrativa de modernidade, porém alinhadas ao pacto moderno/colonial. Assim, as medidas de austeridade econômica que dominam a agenda política desdobram-se nas instituições de ensino devido ao entrelaçamento dos processos econômicos/políticos com os epistemológicos.

Nos últimos anos, há a implementação de políticas, como a aprovação da reforma do ensino médio, em 2017, contribuindo para a compressão do conhecimento atento às desigualdades históricas somadas ao congelamento, por vinte anos, dos investimentos em educação com a PEC 241. O projeto da “escola sem partido”, apesar de arquivado, renovou-se em um novo projeto de Lei 246/19²⁵⁸ com conteúdo similar, porém, ampliando sua abrangência para todo o ensino público.

Nos momentos finais dessa tese observamos a reafirmação e reconstrução de pactos coloniais com cortes de verbas para universidades específicas (Unb, UFF, UFBA), coincidentemente essas instituições receberam alguns destaques positivos, em nossas análises, por promoverem a diversidade institucionalmente. Além disso, dias depois os pactos sedimentaram-se no corte efetivo de 30% das verbas de todas as instituições federais de ensino, que só conseguirão funcionar até agosto deste ano, somadas ao bloqueio de bolsas para a pesquisa e pós-graduação.

O contingenciamento de investimento público onera e acentua a precarização/perseguição de pesquisadores e docentes. Contudo, desencadeiam em proporções piores para o povo preto/a, pobre, periférico/a, interiorano/a, indígenas, quilombolas que após quase 500 anos, através de lutas e conquistas políticas, iniciaram a ocupação do ensino superior tradicionalmente construído para elites bem-nascidas. Por isso, tem razão Clóvis Moura (1994a) quando afirma que não há só a construção de um capitalismo no Brasil, mas de um capitalismo branco.

No momento em que as universidades brasileiras estão ameaçadas de “fechar as portas” devidos aos constantes cortes de verbas, pode parecer insensatas as reinvidicações construídas nesta tese. Porém, compreendemos que há períodos históricos que funcionam como encruzilhadas, como o atual. Assim, as instituições podem comprometer-se ainda mais com transformações radicais, investindo em mecanismos que não necessitam necessariamente de verba para instauração/manutenção ou ignorar os indicadores sintomáticos de desigualdades.

²⁵⁸ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/572162-CAMARA-ANALISA-PROJETOS-ANTAGONICOS-SOBRE-O-QUE-PODE-SER-ENSINADO-NA-ESCOLA.html>

As análises propostas por este trabalho, longe de fundamentar qualquer retrocesso à educação brasileira, caminha em trilha oposta, ou seja, na reafirmação da necessidade de refundação de instrumentos rumo à ruptura com a colonialidade da academia bloqueada pelo avanço do processo de desmonte das universidades brasileiras.

6.

Referências bibliográficas

ADEODATO, João Maurício. O positivismo culturalista da Escola do Recife. *Novos Estudos Jurídicos*, 2008, 8.2: 303-326.

ADORNO, Sérgio. *Os Aprendizes do Poder*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Letramento, 2018.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ARBOLEYA, Arilda; CIELLO, Fernando and MEUCCI, Simone. "Educação para uma vida melhor": trajetórias sociais de docentes negros. *Cad. Pesqui.* [online]. 2015, vol.45, n.158.

ARTES, Amélia. Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010. *Relatório de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

ARTES, Amélia Cristina Abreu; CARVALHO, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade?. *Cad. Pagu*. 2010.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites--século XIX. Annablume, 1987.

BAIROS, Luíza. Nossos feminismos revisitados, *Revista Estudos Feministas*, V.3, nº 2, IFCS / UFRJ, R.J, 1995.

BAIROS, Luíza. Lembrando Lélia Gonzalez 1935-1994. *Afro-Ásia*, 2017, 23.

BALDI, César Augusto. "Para Uma Sociologia Das Ausências Da Descolonização Dos Direitos Humanos: Notas Iniciais Sobre Os Aportes Afros. In: " *Hendu—Revista Latino-Americana de Direitos Humanos* 6.1 (2015): 47-68.

_____. Contra o apartheid epistêmico: a luta das comunidades quilombolas pela justiça cognitiva. *Revista Crítica do Direito*, v.54, p.1, 2013.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*. 2013, n.11, pp. 89-117.

BARRETO, Raquel. Prefácio. In: BARRETO, Raquel. *Primavera para as rosas negras: Lélia González, em primeira pessoa*. São Paulo, UCPA, 2018.

BARROSO, José María. Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderkys Espinosa Miñoso. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 2014, 3: 22-33.

_____. Barroso, J.M. Imbricación de las opresiones. Un camino para la transformación social desde la decolonialidad. Entrevista con Ochy Curiel. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales VII*, 2017 pp. 12 - 18

BASTOS, Aurélio Wander. *Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Editora Atica, 1999.

_____. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Editora Vozes Limitada, 2017.

_____. Notas sobre a expressão da branquitude nas instituições. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVEIRA, Marly; NOGUEIRA, Simone Gibran (ed.). *Identidade, branquitude e negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa*. Casa do Psicólogo, 2014.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 2016, 16.3.

_____; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, 2016, 31.1: 15-24.

_____. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros. *Sociedade e Estado*, 2018a, 33.01: 119-137.

_____. Descolonizando o conhecimento: contribuição de negros brasileiros ao diálogo transatlântico. *Afro-Ásia*, 2018b, 56.

_____; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Autêntica, 2018.

BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. *Direito e relações raciais: uma introdução crítica ao racismo*. Dissertação. (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1989.

BIDASECA, Karina. *Perturbando el texto colonial: los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Editorial SB, 2010.

_____. Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial. *Andamios*, 2011, 8.17: 61-89.

BRASIL. Decreto de 14 de dezembro de 1890. Determina a queima de arquivos relacionados à escravidão no país. Citado in: IANNI O. *Raças e classes sociais no Brasil*. SP: Brasiliense, 1987.

BRASIL. *Lei n 12.999, de 9 de junho de 2014*, dispõe sobre reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em: 15 fev. 2019

BRASIL. *Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 08 jan. 2019

_____. *Portaria normativa 13 de 2016*. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/download/legislacao/12052016-PORTARIA-E-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-DE-2016.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018

_____. Lei 11.645/08. inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em : <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>> Acesso em: 10 nov. 2018

_____. Lei n. 12711, 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/_ato20112014/2012/lei/112711.htm>.

Acesso em: 06 nov. 2018

BUCK-MORSS, Susan. Hegel e Haiti. Tradução Sebastião Nascimento. *Novos Estudos*, 2011, 130-171.

CAPES, 2017. Relatório da Avaliação Quadrienal 2017- Direito. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Direito_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf> Acesso em

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial eo branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2010, 8.1: 607-630.

_____. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. *Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 2011, 13.1.

_____. A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 2014, 6.13: 88-106.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. f. Tese (Doutorado em Educação: Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005, 340.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos (encerrada)*, 2007, 1.1.

_____. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. *Horizontes Antropológicos*, 2005, 11.23: 237-246.

_____. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2004.

_____; SEGATO, Rita Laura. *Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade de Brasília*. Série Antropologia 314. Brasília, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2002.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno (uma redefinição). BORON, AA; AMADO, J.; GONZÁLEZ (Org.). A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2006, 395-420.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, 80-87.

_____. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.

_____.; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 2007, 9-23.

CONRADO, Mônica; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homem Negro, Negro Homem: masculinidades e feminismo negro em debate. *Estudos Feministas*, 2017, 25.1: 73-97.

CONSTITUTION IMPERIALE D’HAITI” (1805), El pensamiento constitucional hispanoamericano hasta 1830, Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1961, v. 42, t. III, pp. 159-170. En: PRIMERAS CONSTITUCIONES. LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE. Disponível em: <

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, 2016, 31.1: 99-127.

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge, 2002.

COSTA, Alexandre Bernardino. *Ensino Jurídico: disciplina e violência simbólica*. Dissertação. (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

CRISTIANI, Cláudio Valentim. O Direito no Brasil Colonial. In. WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). *Fundamentos de História do Direito, Belo Horizonte: Del Rey*, 2002.

CURIEL, Ochy. Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas negras. *Otras miradas*, 2002.

_____. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, 2007, 26: 92-101.

_____. Superando la interseccionalidad de categorías por la construcción de un proyecto político feminista radical. Reflexiones en torno a las estrategias políticas de las mujeres afrodescendientes. *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES), Escuela de Estudios de Género, 2008.

_____. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. In: Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Organizadoras: Irantzu Mendia Azkue, Marta Luxán, Matxalen Legarreta, Gloria Guzmán, Iker Zirion, Jokín Azpiazu Carballo, 2014.

_____. De las identidades a la imbricación de las opresiones. Desde la experiencia. In Encrespando. Anais do I Seminário Internacional: Refletindo a Década Internacional dos Afrodescendentes (ONU, 2015-2024) / FLAUZINA, Ana; PIRES, Thula (org.). Brasília: Brado Negro, 2016.

CUSICANQUI, Silvia Riveira. Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón., 2010.

DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945. São Paulo: Unesp, 2006.

DUARTE, Evandro Charles Piza, SCOTTI, Guilherme e CARVALHO NETTO, Menelick de. A queima dos arquivos da escravidão e a memória dos juristas: os usos da história brasileira na (des)construção dos direitos dos negros. In: “Universitas JUS”, v. 26, n. 2, pp. 23-39.

_____. Criminologia e racismo: introdução ao processo de recepção das teorias criminológicas no Brasil. 1998. 2 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, UFSC, Santa Catarina, 1998.

DUARTE, Evandro Charles Piza; QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. A Revolução Haitiana e o Atlântico Negro: o Constitucionalismo em face do Lado Oculto da Modernidade/The Haitian Revolution and the Black Atlantic: Constitutionalism in face of the Dark Side of Modernity. *Revista Direito, Estado e Sociedade*, 2016, 49.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro; a origem do Mito da modernidade; conferências de Frankfurt. São Paulo: Vozes, 1993.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

EISENBERG, Peter. Prefácio. In: AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites--século XIX*. Annablume, 1987.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula rasa*, 2003, 1.

_____. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, 133-168.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 2009, 14.33: 37-54.

_____. *Escritos de una lesbiana oscura: Reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina*. En la frontera, 2007

_____. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El cotidiano*, 2014, 184.

_____;CORREAL; Diana Gómez; MUNOZ, Karina Ochoa, Introducion. in: Tejiendo de *otro modo*: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en *Abya Yala* / Editoras: Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal, Karina Ochoa Muñoz – Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.

FANON, Frantz; *Pele negra, máscaras brancas*. SciELO-EDUFBA, 2008.

FGV. *Quem é o professor de direito no Brasil*. 2013. Disponível em: <http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_out_2013quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf> Acesso em: 05 nov. 2017

FIGUEIREDO, Angela; GROSGOUEL, Ramón. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. *Ciência e Cultura*, 2007, 59.2: 36-41.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*, 2009, 12.2.

GARCÍA FERNÁNDEZ, Javier. Latifundio, capitalismo y colonialidad interna estructural (siglo XIII-XVII): Estrategias teóricas para pensar históricamente el latifundio andaluz. *Tabula Rasa*, 2016, 25: 283-313.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Adriana. A Escola de Recife e o culturalismo no pensamento jurídico brasileiro no oitocentos. In: XXVIII Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2015, Florianópolis. Anais Eletônicos do XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis: ANPUH - ISBN: 9788598711140, 2015. p. 1-12.

GOMES, Ana Cecília de Barros. *A liberdade de expressão no Novo Constitucionalismo Latino-Americano*: Descolonialidade e mídia no Equador e na Bolívia. Recife, 2015. 134 p. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito - PPGD, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

_____.; BARBOSA, Maria Lucia. Colonialidade e sexismo epistêmico: desafio de descolonizar o saber jurídico na universidade. In: José Ribas Vieira, Cecilia Caballero Lois, Marcela Braga Nery. (Org.). Direito, gênero, sexualidade e racialidade: VI congresso internacional constitucionalismo e democracia: o novo constitucionalismo latino- americano. 1ed. Santa Catarina: Conpedi, 2017, v. 1, p. 26-44.

GONZALEZ, Lélia. A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. *Conferência apresentada na African Heritage Studies Assotiation*. Pittsburg: Abril, 1979

_____. A questão negra no Brasil. *Cadernos Trabalhistas*, São Paulo: Editora Globo, 1980.

_____. Mulher negra essa quilombola. Artigo apresentado na folha de São Paulo, 1981a

_____. Democracia Racial? Nada disso. *Mulherio*, Ano I, São Paulo: 1981b.

_____. Mulher negra. *Mulherio*, São Paulo, ano I, no 3, 1981c, p. 4.

_____. E a trabalhadora negra, cumê que fica? *Mulherio*, São Paulo, ano II, n. 7, mai/jun., 1982a, p. 4.

_____. Prefácio Cadernos negros. 1982b. In: *Primavera para as rosas negras: Lélia González, em primeira pessoa*. São Paulo, UCPA, 2018, p.139.

_____. De Palmares às escolas de samba, estamos aí. *Mulherio*, São Paulo, ano II, n. 5, jan/fev., 1982c. p. 3.

_____.; HASENBALG, Carlos Alfredo. *Lugar de negro*. Editora Marco Zero, 1982d.

_____. A mulher negra na sociedade brasileira. *O lugar da mulher*, 1982e, 87-106.

_____. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. São Paulo, ANPOCS, Ciências Sociais Hoje, 2. ANPOCS, 1983a, p. 223-244

_____. A cidadania e a questão étnica. *A construção da cidadania*. Brasília: Editora da UnB, 1985, 45-57.

_____. Por um feminismo afrolatino-americano. *Revista Isis Internacional*, n. 8 out.1988a

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Revista Tempo Brasileiro*, n 92/93, jan-jun 1988b, p. 69-82.

_____. Nanny: Pilar da Amefricanidade. In: *Revista Humanidades*. v. 17, a. IV Brasília: Editora UNB, 1988e.

_____. Cidadania de segunda classe. 1988d In: *Primavera para as rosas negras: Lélia González, em primeira pessoa*. São Paulo, UCPA, 2018, p.139.

_____. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. *Raça e Classe*, 1988e, 5.

_____. As amefricanas do Brasil e sua militância. *Jornal Maioria Falante*, 1988f, 7.

_____. Alô, Alô Velho Guerreiro! Aquele abraço!. Carta ao apresentador Chacrinha. In: *Primavera para as rosas negras: Lélia González, em primeira pessoa*. São Paulo, UCPA, 2018, p.139.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 2006.

_____. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-78.

_____. Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, 2008, 9: 199-215.

_____.; MIGNOLO, Walter. Intervenciones descoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, Revista de Humanidades, Bogotá, n.9, p. 29-37, jul./dez. 2008.

_____. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna decolonial. *Revista*

Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2012, 2.2: 337.

_____. Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 2016, 1.4: 33-45.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, V.3, nº 2, 1995.

KOZIMA, José Wanderley. Instituições, retórica e bacharelismo no Brasil. In: WOLMER, Antônio Carlos. *Fundamentos da História do Direito*. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LAO-MONTES, Agustín. Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina. *Universitas humanística*, 2009, 68.68.

LINO GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 2012, 12.1: 98-109.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

_____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010.

LUGONES, María. Heterosexualism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, 2007, 22.1: 186-219.

_____. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-102, Dec. 2008.

_____. *Hacia um feminismo descolonial*. La Manzana de la Discordia, Barcelona, Universidad Nacional, v. 6, n. 2, p. 105-119, jul./dez. 2011.

_____. Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. *Pensando los feminismos en Bolivia*, 2012, 129-140.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 2007, 127-167.

_____. La descolonización y el giro descolonial. *Tabula Rasa*. Bogotá – Colômbia, número 9: 61-72, julio- diciembre 2008

MANIFIESTO INAUGURAL. Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos. 1998. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (orgs). Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa. Disponible en: <<http://blog.pucp.edu.pe/blog/latravesiadelfantasma/2009/02/08/manifiesto-inaugural-grupo-latinoamericano-de-estudios-subalternos/>>. Acceso en: 10 março. 2019.

MARCOS, Sylvia. La espiritualidad de las mujeres indígenas mesoamericanas: descolonizando las creencias religiosas”. En Yuderkys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa, edits., Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.

MARTINS, Paulo Henrique. *La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2012.

MENJIVAR OCHOA, Mauricio. Interseccionalidad de masculinidad, raza y clase: apuntes para un concepto de masculinidades neocoloniales. *Tabula Rasa*, 2017, 27: 353-373.

MIGNOLO, Walter D. Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, 71-103.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un

manifiesto. In: CASTRO- GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Org.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 2008, 34: 287-324.

_____. The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options. Durham: Duke University Press, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. *Cadernos de saúde pública*, 1993, 9: 237-248.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social. 1994.

MOTTA, José Flávio; LOPES, Luciana Suarez. O “Partido Negro” na Independência do Brasil: Realidade ou Fantasia?. 2015.

MOTT, Luiz. A revolução dos negros do Haiti e do Brasil. *Revista Questões & Debates*, No 4, Curitiba, 1982.

MONCAYO ORJUELA, Bibiana Carolina; ZULUAGA, David. Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Pensamiento & Gestión*, 2015, 39.

MOREIRA, Adilson José. *O que é discriminação?*. São Paulo: Letramento, 2017.

MOURA, Clóvis. Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo. *Afro-Ásia*, 1983, 14.

_____. Rebeliões da senzala. *Porto Alegre: Mercado Aberto*, 1988a.

_____. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Editora Atica, 1988b

_____. 100 anos de escravidão no Brasil Cem anos de Abolição do escravidão no Brasil”. *Princípios (SP)*, no15, maio, 1988c.

_____. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Editora Atica, 1989.

_____. Atritos entre história, conhecimento e poder. edição 19, nov., 1990a.

_____. *Dialética radical do Brasil negro*. Editora Anita, 1994a.

_____. O racismo como arma ideológica de dominação. Revista princípios, 1994b.

_____. Particularidades do racismo brasileiro. Revista Princípios nº 32, fev-abr 1994c.

_____. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. Edusp, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

_____. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009

_____; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global Editora, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2016.

_____. A mulher negra no mercado de trabalho. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Kuanza, 2007a.

_____. Nossa Democracia racial. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Kuanza, 2007b.

_____. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Kuanza, 2007c.

_____. Negro e racismo. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007d.

_____. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Kuanza, 2007e.

_____. Por uma história do homem negro. In: RATTS, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007f.

NASPOLINI SANCHES, Samyra. H D. F.; BENTO, F. A História do Ensino do Direito no Brasil e os avanços da portaria 1886 de 1994. In: XVIII Congresso Nacional CONPEDI, 2009, São Paulo. Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. v. 1. p. 6191

NÚÑEZ NORIEGA, Guillermo. Los "hombres" y el conocimiento: Reflexiones epistemológicas para el estudio de "los hombres" como sujetos genéricos. *Desacatos*, 2004, 15-16: 13-32.

OLIVEIRA, José Sebastião de; TOFFOLI, Vitor. O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade. *Sistema Jurídico e Direitos fundamentais individuais e Coletivos*, 2012, 1: 8648-8675.

PADILHA, Felipe. O Haiti não é aqui: o desejo da nação viril e a biopolítica da branquitude. *Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar*, 2014, 4.2: 533.

PEIXOTO, Flávia Maria. *A Escola Normal Oficial de Pernambuco: a inserção das mulheres*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, Recife, 2006

PINHO, Osmundo. Um Enigma Masculino: Interrogando a Masculinidade da Desigualdade Racial no Brasil. *Universitas Humanística*, v. 77, n. 77, 27 mar. 2014.

PIRES, Thula. Por um constitucionalismo Ladino-Amefricano. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018a.

PIRES, Thula. 130 Anos de Lei Áurea e 30 Anos da Constituição de 1988: constitucionalismo e decolonialidade em perspectiva diaspórica. In: GÓES, Luciano (Org.). *130 Anos de (des)ilusão: A farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018b.

_____. Direitos humanos traduzidos em português. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

_____. Por uma concepção Amefricanana de Direitos Humanos. In: BELLO, Enzo; BRANDÃO, Clarissa (Orgs.). *Direitos Humanos e Cidadania no Constitucionalismo latino-americano*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

PIZA, Edite. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: Huntley, L. W. & Guimarães, A. S. A. (Orgs.) *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*, (pp. 97-125). São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: Carone, I. & Bento, M. A. da S. (orgs.) *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, (pp. 59-90). Petrópolis: Editora Vozes, 2002b.

PONS CARDOSO, Cláudia *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. 2012. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo (PPGNEIM), Salvador.

_____. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Revista Estudos Feministas*, 2014, 22.3: 965-986.

QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. *Constitucionalismo brasileiro e o Atlântico Negro: a experiência constitucional de 1823 diante da Revolução Haitiana*. Dissertação (Mestrado em Direito), UNB, Brasília, 2017.

QUEIROZ JUNIOR. Prefácio. In: MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Editora Vozes, 1999.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 1992a, 134: 583-591.

_____. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 1992, 13.29: 11-20.

_____. Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. *Estudios latinoamericanos*, 1995, 2.3: 3-19.

_____. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, Aníbal. ¿Qué tal raza!. 1999.

_____. El fantasma del desarrollo en América Latina. Revista del CESLA, 2000, 1: 38-55.

_____. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In.: Lander, Edgardo, comp. Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Buenos aires: Clasco: 2001.

_____. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Estudos Avançados, 2005, 19.55: 9-31.

_____. colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

_____. Descolonialidad del poder: el horizonte alternativo. Contextualizaciones Latinoamericanas, 2015, 6.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Editora UFRJ, 1965.

RATTS, Alex. Terra é o meu quilombo – Terra, território, territorialidade. In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

_____; RIOS, Flavia. *Lélia Gonzalez: retratos do Brasil negro*. Selo Negro, 2010

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Introducción crítica al pensamiento decolonial*. Bogota: Universidade Javeriana, 2009.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Homens Negros, Negro Homem: sob a perspectiva do feminismo negro. *REIA-Revista de Estudos e Investigações Antropológicas*, 2015.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. Editora Acadêmica, 1993.

SÁ, Vera de Borges; CARVALHO, Guilherme Lima; JÚNIOR, Luiz Alberto Reis MATTOS; DA SILVA. *Escola do Recife e produção de uma crítica social brasileira em Tobias Barreto e Sílvia Romero*. Anais eletrônicos do VI colóquio de história - ISSN 2176-9060, 2012.

SALDANHA, N. *A Escola do Recife*. São Paulo: Editora Convivio, 1985.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino. Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça. In: *Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça*. Massangana, 2009.

SANTOS NASCIMENTO, Washington Santos. Além do medo: a construção de imagens sobre a revolução haitiana no Brasil escravista (1791–1840). *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, 2015, 10.18: 469-488.

SANTOS, Daniella Miranda; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. História do Ensino Jurídico Brasileiro: O Seminário de Olinda Como Precursor dos Cursos Jurídicos no Brasil Império. *Revista Thesis Juris*, 2013, 2.1: 258-287.

SANTOS, José Antônio. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, JR., org. *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, 2010, 8.2: 4-17.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. *São Paulo: Companhia das Letras*, 2017.

SEGATO, Rita Laura. El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad. *Estudos Feministas*, 2014a, 593-616.

_____. Que cada povo teça os fios da sua história: o pluralismo jurídico em diálogo didático com legisladores. *DIREITO. UnB. Revista de Direito da Universidade de Brasília*, v. 1, n. 1, 2014b.

_____. Introduccion: colonialidade del poder y antropologia por demanda. In: In: SEGATO, Rita Laura. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Prometeo Libros, 2015a.

_____. Aníbal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del. In: In: SEGATO, Rita Laura. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Prometeo Libros, 2015b.

_____. El sexo y la norma: frente estatal . In: In: SEGATO, Rita Laura. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Prometeo Libros, 2015c.

_____. Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos (y una antropología por demanda)*, 2015d.

_____. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. In: In: SEGATO, Rita Laura. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Prometeo Libros, 2015f.

_____. Patriarcado: Del borde al centro. Disciplinamiento, territorialidad y crueldad en la fase apocalíptica del capital In: SEGATO, Rita Laura. *La guerra contra las mujeres. Traficante de sueños.*, 2016a.

_____. Colonialidad y patriarcado moderno In: SEGATO, Rita Laura. *La guerra contra las mujeres. Traficante de sueños.*, 2016b.

SOUZA FILHO, CF Marés. O direito envergonhado (O direito e os índios no Brasil). *Revista IIDH*, 1992, 145-164.

TEIXEIRA, Analba Brazão; DA SILVA, Arianara Mara; FIGUEIREDO, Ângela. Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA: entrevista com Ochy Curiel. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 2017, 3.4: 106-120.

TORRES GUILLÉN, Jaime. El carácter analítico y político del concepto de colonialismo interno de Pablo González Casanova. *Desacatos*, 2014, 45: 85-98.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2004.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Ações afirmativas em cursos de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas. *Boletim Gemaa*, 2018, 6: 1-9.

VIGOYA, Mara Viveros. Los estudios sobre lo masculino en América Latina. Una producción teórica emergente. *Nómadas* (Col), núm. 6, marzo, 1997

_____. Dionisios negros: sexualidad, corporalidad y orden racial en Colombia. 2000.

_____. De quebradores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, 2002.

_____. Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Maguaré*, 2013, 27.1: 71-104.

_____. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 2016a, 52: 1-17.

_____. Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades. Dilemas y desafíos recientes. *La manzana de la discordia*, 2016b, 2.2: 25-36.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007a. p. 47-62.

_____. Son posibles unas ciências sociales/culturales outras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*. Colombia. n.26: 102-113, abril, 2007b.

_____. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistêmicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa. Bogotá – Colômbia, n.9: 131-152, julio-diciembre, 2008.

WEHLING, Arno. O escravo ante a lei civil e a lei penal no império. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). *Fundamentos de História do Direito*, Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

WERNECK, Jurema. De Ialodês y Feministas Reflexiones sobre la acción política de las mujeres negras en América Latina y El Caribe. *Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe*, 2005, 27-40.

WERNECK, Jurema. De Ialodês y Feministas Reflexiones sobre la acción política de las mujeres negras en América Latina y El Caribe. *Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe*, 2005, 27-40.

_____. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 2010, 1.1: 07-17.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

ZAPATA, Claudia. El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. *Pléyade (Santiago)*, 2018, 21: 49-71.

Apêndice a

Questionário aplicado aos docentes

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



O Perfil da Pós-graduação em Direito no Brasil (professores PPGDs)

Em minha pesquisa, procuro fazer reflexão sobre ensino jurídico no Brasil, com enfoque nos Programas de Pós-Graduação strictu sensu em Direito.

Na análise de do perfil docente e discentes dos PPGDs, uma das dificuldades consiste em pesquisar os critérios raciais e de gênero do corpo discente e do corpo docente dos Programas, pois o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) só acrescentou a definição racial (facultativamente) em 2012 e a plataforma sucupira não coloca os critérios raciais nos dados dos docentes.

Desta forma, pedimos sua participação Docente em um Programa de Pós-Graduação em Direito, para responder este questionário (que leva menos de 2 minutos para ser finalizado), agradecendo desde já por sua atenção e pelo seu apoio para a realização desta pesquisa.

Este questionário foi elaborado por Ana Cecília de Barros Gomes, discente do Doutorado em Direito no do Programa de Pós-graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), sob orientação da professora Dra. Thula Rafaela de Oliveira Pires e co-orientação da professora Dra. Marcia Nina Bernardes.

Destacamos que os seus dados serão mantidos em sigilo e analisados apenas de maneira coletiva (não nomeando as instituições ou as pessoas individualmente) e, consequentemente, pedimos sua colaboração e autorização para apresentar os resultados desta pesquisa científica, garantindo seu anonimato.

Estou à disposição para outras elucidações pelo e-mail: anaceciliabgomes@gmail.com

***Obrigatório**

Você aceita participar dessa pesquisa? *

☐ Sim

☐ Não

PRÓXIMA

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



O Perfil da Pós-graduação em Direito no Brasil (professores PPGDs)

*Obrigatório

Qual o seu perfil?

Identidade de gênero *

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro: _____

Raça *

☐ Branco

☐ Preto

☐ Pardo

☐ Indígena

☐ Amarelo

Orientação Sexual *

☐ Heterossexual☐ Homossexual☐ Bissexual☐ Não Responder☐ Outro: _____

Qual sua faixa etária? *

☐ Entre 30 e 40 anos☐ Entre 40 e 50 anos☐ Entre 50 e 60 anos☐ Entre 60 e 70 anos☐ Mais de 70 anos

É pessoa com deficiência? *

☐ Sim☐ Não

Caso a resposta anterior seja sim, gostaria de nos relatar qual?

Sua resposta

Gostaria de fazer alguma complementação as respostas anteriores?

Sua resposta

VOLTAR

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#)

Google Formulários

Apêndice b

Respostas abertas (Facultativas) questionário docente

Pergunta: Gostaria de fazer alguma complementação das respostas anteriores?

Docente 6: Não

Docente 8: Extrangeira: italiana

Docente 11: não

Docente 14: considero me parda face a miscigenação brasileira, mas em respeito às políticas de cotas, declaro-me branca.

Docente 29: Não

Docente 33: Não.

Docente 38: Tenho 40 anos e fiquei na dúvida se deveria colocar no 1o ou 2o grupo etário

Docente 42: Em realidade, tenho 28 anos. Assim, marquei a opção 30-40 diante da inexistência de opção mais adequada.

Docente 56: não

Docente 68: não

Docente 74: No sul há muitos brancos pobres. Sou um deles. Só para lembrar que nem todos os brancos heterossexuais são racistas conservadores. Boa pesquisa.

Docente 99: Faixa etária: entre 20 e 30 anos

Docente 106: Não

Docente 114: Faixa etária correta: entre 20 e 30 (opção não disponível)

Apêndice c

Questionário aplicado aos discentes



Alunos dos Programas de Pós-Graduação em Direito

Na minha pesquisa, procuro fazer reflexão sobre o ensino jurídico no Brasil, com enfoque dos Programas de Pós-Graduação strictu sensu em Direito.

Dessa forma, pedimos sua participação Discente (ou discente egresso) em um Programa de Pós-Graduação em Direito strictu sensu, para responder este questionário (que leva, em média, 2 minutos para ser finalizado), agradecendo desde já por sua atenção e pelo seu apoio para a realização desta pesquisa.

Este questionário foi elaborado por Ana Cecília de Barros Gomes, Discente do Doutorado em Direito no do Programa de Pós-graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), sob orientação da professora Dra. Thula Rafaela de Oliveira Pires e co-orientação da professora Dra. Marcia Nina Bernardes.

Destacamos que os seus dados serão mantidos em sigilo e analisados apenas de maneira coletiva (não nomeando as instituições ou as pessoas individualmente) e dessa forma pedimos sua colaboração e autorização para apresentar os resultados desta pesquisa científica, garantindo seu anonimato.

Estou à disposição para outras elucidações pelo e-mail: anaceciliabgomes@gmail.com

***Obrigatório**

Você aceita participar dessa pesquisa? *

Sim

Não

Sobre você

Caso você já tenha feito parte de mais de um programa (por exemplo, um no mestrado e um no doutorado), por favor considerar o último vínculo.

Enfatizamos que na divulgação dos resultados não constará o nome da instituição ou a cidade (que possibilitaria uma identificação das Universidades).

Sobre você

Caso você já tenha feito parte de mais de um programa (por exemplo, um no mestrado e um no doutorado), por favor considerar o último vínculo.

Enfatizamos que na divulgação dos resultados não constará o nome da instituição ou a cidade (que possibilitaria uma identificação das Universidades).

Qual IES está (ou estava) vinculado ? *

Sua resposta

Em que Região encontra-se a IES? *

- ☐ Norte
- ☐ Nordeste
- ☐ Centro-Oeste
- ☐ Sudeste
- ☐ Sul

Qual o seu vínculo com o Programa? *

- ☐ Aluno do mestrado
- ☐ Ex-aluno do mestrado
- ☐ Aluno do doutorado
- ☐ Ex-aluno do doutorado

Ano de conclusão (ou possível conclusão)? *

Sua resposta

Identidade de Gênero *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro:

Caso tenha respondido outros acima, gostaria de nos relatar qual?

Sua resposta

Raça *

- ☐ Branco
- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo

Orientação Sexual? *

- ☐ Heterossexual
- ☐ Homossexual
- ☐ Bissexual
- ☐ Não responder

- ☐ Sim, bolsista integral
- ☐ Sim, apenas para mensalidade
- ☐ Apenas uma parte do período
- ☐ Não

☐ Sim

☐ Não

Sua resposta

☐ Sim

☐ Não

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Muito difícil ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Muito fácil

Estudou o ensino médio em *

- ☐ Escola Pública
- ☐ Escola Particular
- ☐ Escola particular como bolsista

Cursou a graduação em Universidade *

- ☐ Pública
- ☐ Particular
- ☐ Particular como bolsista PROUNI
- ☐ Particular com FIES

Quanto era, aproximadamente, a sua renda familiar mensal ao entrar no programar (somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você) ? *

- ☐ Até 1 salário mínimo
- ☐ De 1 a 3 salários mínimos
- ☐ De 3 a 6 salários mínimos
- ☐ De 6 a 9 salários mínimos
- ☐ Acima de 9 salários mínimos

Está é a última sessão, já está terminando!

Informamos mais uma vez que não serão divulgados dados pessoais de quem informou ou nomes das instituições.

Sabe como ocorre o processo seletivo para ingresso do corpo docente (professores) no programa? *

☐ Sim

☐ Não

Há alguma política afirmativa para o ingresso de docentes no programa? *

☐ Sim

☐ Não

Há cursos preparatórios populares para o ingresso dos discentes (vinculado ou incentivado pelo programa) ? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei informar

Há alguma política afirmativa para entrada dos discentes? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei informar

Caso tenha respondido sim acima, poderia nos relatar qual?

Sua resposta

Há processo de inclusão em brailes? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei informar

Há processo de inclusão em libras? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei informar

Há política de inclusão de pessoas com deficiência? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Limitado
- ☐ Não sei informar

Há alguma política institucional em caso de assédio? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei informar

Há alguma política institucional em caso de racismo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei informar

Há alguma política institucional em caso de homofobia? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei informar

Há alguma política institucional em caso de alguma discriminação? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei informar

Caso tenha respondido sim acima, poderia nos relatar qual?

Sua resposta

Já tomou conhecimento de algum caso de alguma discriminação no seu programa? *

☐ Sim

☐ Não

Sabe quais os critérios para escolha do discente bolsista? *

☐ Sim

☐ Não

Há algum incentivo que complemente o valor financeiro da bolsa ? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Limitado

Há complementação financeira ao discente para que participe de eventos em outras cidades? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Limitado

Ocorre a aplicação da lei n 10639/03 e/ou 11.645/08 nos editais e nas bibliografias do programa? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei informar

Gostaria de complementar algumas das informações?

Sua resposta

GERAR LINK

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#)

Google Formulários

Apêndice d

Respostas abertas (Facultativas) questionário discente

Pergunta: Caso a resposta anterior seja sim, gostaria de nos relatar qual? (É Pessoa com deficiência?)

Discente 17: Surdez Unilateral.

Pergunta: Caso tenha respondido sim acima, poderia nos relatar qual? (Ações afirmativas)

Discente 4: Cotas raciais

Discente 9: Cotas para negros

Discente 15: Determinado percentual de vagas para candidatos autodeclarados negros e pessoas com deficiência

Discente 19: Cotas raciais, além de prioridade de renda baixa e pessoas de fora de Brasília nos critérios de concessão de bolsa

Discente 25: Há cotas raciais e indígenas

Discente 26: Cota para negros e indígenas

Discente 28: Cotas para negros

Discente 30: Edital específico. E 20% das vagas passam a ser destinadas as ações afirmativas

Discente 33: Vagas reservadas para servidores TAE da própria universidade.

Discente 37: cotas raciais

Discente 41: Existem cotas para ingresso de estudantes negros e com deficiência

Discente 44: Cotas raciais e socioeconomicas, isenção de inscrição

Discente 47: Cotas para negros e indígenas

Discente 48: Cotas para negros e indígenas

Discente 52: Cotas

Discente 53: Cotas.

Discente 54: Ações Afirmativas para pessoas negras

Discente 55: Cotas raciais

Discente 62: Na época em que ingressei havia ações afirmativas para povos indígenas. Não sei se elas ainda continuaram.

Discente 66: Cota para reserva de vagas

Discente 67: Cotas

Discente 69: Cota social e racial

Discente 70: Negros e renda

Discente 74: 20% das vagas para negros

Discente 75: cotas raciais

Discente 77: Cotas étnicas raciais

Discente 96: Cotas para negros

Discente 97: Reserva de vagas para negros e pessoas com deficiência física

Discente 100: Cotas para negrxs, trans e indígenas

Discente 103: Cota para negros e pessoas trans

Discente 104: Pessoas negras, indígenas e transsexuais

Discente 106: Cota para negros e indígenas.

Discente 107: Ha cotas raciais

Discente 109: Reserva de vagas para afrodecentes

Discente 110: cotas raciais

Discente 111: Política para negros e índios e transsexuais.

Discente 112: Bolsas de estudos

Discente 113: Negros, indígenas e deficientes

Discente 114: Negros, indígenas e transexuais

Discente 116: Reserva de vagas para negros e indígenas, e vagas suplementares para pessoas trans

Discente 117: Reserva da vaga para negros, indígenas, transexuais e deficientes

Discente 119: Reserva de vaga para afrodescendentes, indígenas, transexuais e PcD.

Discente 120: cotas.

Discente 121: Cotas sociais

Discente 122: Ação afirmativa para estudantes negros/indígenas, trans, ou deficientes

Discente 124: Ação afirmativa para entrada de pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas transexuais e pessoas com deficiências

Discente 127: cotas raciais

Discente 129: há cotas raciais para o ingresso

Discente 130: Cotas para pessoas negras e indígenas e reserva de vagas para pessoas transexuais e portadoras de deficiência

Discente 132: Cotas para negros e transexuais

Discente 134: Reserva de vagas para indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência e pessoas trans

Discente 135: 20% de cotas para negros, indígenas e pessoas trans

Discente 137: cotas para negros e negras

Discente 139: Não sei os detalhes, ou mesmo se continua valendo, mas havia uma cota para alunos autodeclarados pretos ou negros.

Discente 143: Ação afirmativa para entrada de pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas transexuais e pessoas com deficiências. São 20% das vagas (no mínimo) para pessoas negras e pessoas indígenas, 2 vagas para transexuais e 2 vagas para pessoas com deficiência.

Discente 144: Cota para negros e índios

Discente 145: vagas para indígenas

Discente 146: Cotas raciais

Discente 147: Negros

Discente 149: O programa oferece cotas para candidatos indígenas, negros e trans

Discente 150: Negros e indígenas

Discente 151: Cota racial e indígena

Discente 152: Negros e indígenas

Discente 156: Nos últimos dois processos seletivos foi adotado reserva de vagas para pessoas autodeclarados negras, indígenas e pessoas trans.

Discente 157: cotas para negros e indígenas

Discente 164: cotas para negrxs e indígenas

Discente 175: Negros e indígenas (a partir de 2018)

Discente 176: Cotas raciais e para pessoas com deficiência

Discente 177: Cotas para negros, indígenas e PcD

Discente 180: Cotas para alunos negros, salvo engano

Discente 182: Gratuidade, mediante adesão a determinadas condições.

Discente 185: Vagas destinadas a alunxs autodeclaradxs pretos e pessoas com deficiência

Discente 186: Deficientes e cota raça

Discente 190: Cotas pcd e racial (1 vaga pra cada)

Discente 191: Étnica

Discente 196: Foi introduzido ano passado um sistema de cotas

Pergunta: Caso a resposta anterior seja sim, gostaria de nos relatar qual? (Mecanismos institucionais?)

Discente 33: Depois de pressionada pelo MPF, a UFG editou uma resolução para coibir práticas discriminatórias de diversas naturezas, instituindo comissão para prevenção, investigação e encaminhamento de medidas disciplinares ao órgão interno de controle.

Discente 50: Advertência e Expulsão (a depender da gravidade da situação)

Discente 59: Vice Reitoria Comunitária da Universidade

Discente 114: O programa tem por critério institucional não admitir Nenhuma forma de discriminação, sendo coerente nesse aspecto.

Discente 122: A UFF possui um órgão chamado SensibilizaUFF, que faz a transcrição para o braile, e faz a inclusão de pessoas com deficiência

Discente 180: Existem coletivos e indivíduos (professores inclusive) que tomam a frente nesses casos e a reitoria criou um comitê específico para atendimento. Mas nada além disso

Discente 191: Não há um canal de contato que preserve a identidade da vítima de discriminação/assédio/racismo, o que provoca um grande menosprezo por parte das autoridades da Universidade. Já vi movimentação em caso de racismo, mas todos os casos de assédio e homofobia que tive conhecimento foram abafados.

Pergunta: Gostaria de fazer alguma complementação das respostas anteriores?

Discente 6: percebi que o ingresso está muito mais relacionado ao conhecimento com os professores participantes da banca do que com a capacidade técnica/intelectual efetiva dos alunos

Discente 39: Com relação a acessibilidade da pcd vejo apenas rampas e elevadores.

Discente 48: Não

Discente 53: Não sei se há alguma política afirmativa para o ingresso de docentes no programa. Sobre a Lei 11.645, não temos bibliografia do programa ou no edital.

Discente 60: Cada professor segue sua própria linha e bibliografia. Não há leituras exigidas no processo seletivo. São avaliados projetos, ensaios e entrevista.

Discente 72: Por se tratar de uma instituição privada com consideráveis fontes de recurso, percebo que o tratamento das necessidades dos/as alunos/as pela coordenação é bastante "filantrópico" no sentido de pra quem oferecer ajuda financeira, acho que o critério cristão fala mais alto nesses momentos. No tocante as questões de gênero, vejo que há liberdade desde que nao envolvam o direito à vida (aborto).

Discente 93: Difícil consolidar o mestrado com a maternidade quando o bebê nasce durante o curso. Trabalhar, fazer o mestrado e cuidar do bebê é difícil.

Discente 108: Não há, expressamente, a previsão da lei, mas assuntos correlatos são, inclusive, objeto de prova para admissão ao programa.

Discente 111: Não

Discente 127: Não há bolsas suficientes, valor baixo para capitais, critérios CAPES privilegiam as tecnológicas e médicas

Discente 130: Pelas perguntas dá pra imaginar um pouco da pesquisa e me pareceu extremamente pertinente. Parabéns e obrigada pelo seu trabalho!

Discente 135: O critério de escolha das bolsas é um sistema meritocrático no qual muitas vezes pessoas brancas e de classe média ou ricas mantém seus privilégios e alunos negros e pobres tem que trabalhar para conseguir se manter na pós-graduação.

Discente 143: Existem matérias que discutem a questão étnicoracial, bem como eventos e grupos de pesquisa, mas acredito que não seja suficiente e nem implementada como uma política, é mais um movimento de alguns professores/alunos.

Discente 150: A insuficiência financeira devia ser considerada principal critério p bolsa

Discente 159: Não acho que as perguntas foram adequadamente formuladas. Não constam informações sobre a aprovação desse questionário pelo Comitê de Ética.

Discente 192: Com relação à aplicação das leis nas bibliografias do programa, já houve questionamento inclusive em disciplina de Direitos Humanos sobre a contemplação de bibliografias de autoras negras, contribuição que rechaçada com um "carteiraço" da professora.

Discente 194: Quanto à minha participação em programa de pós-Graduação, fui docente de mestrado com ingresso em 2017, contemplada com bolsa taxas escolares Proex. Como não tinha nenhuma remuneração, apesar de não pagar o curso, precisava trabalhar para me manter na cidade do curso e dar conta das atividades da bolsa. Ao fim do segundo semestre, por não conseguir dar conta da acumulação de funções, não consegui finalizar um dos papers finais da disciplina, o que implicou na minha reprovação na disciplina e a consequente perda da bolsa.

Dessa forma, por também não conseguir pagar o curso, pedi cancelamento e hoje devo um valor homérico à Universidade.

Discente 196: Apenas uma sugestão/comentário, no que tange às perguntas referentes à existência de políticas contra assédio/racismo/etc. Acredito que falte um questionamento sobre se elas são efetivamente aplicadas ou não.

Apêndice e

Pesquisa editais – Ações afirmativas e idiomas

Ações afirmativas	IES	PROGRAMA	N	NIVEL	Idiomas
Não.	PUC RS	DIREITO	6	M/D	<p>Mestrado: espanhol, inglês, alemão, Frances, italiano.(comprovar proficiência no ato de inscrição.</p> <p>Caso não comprove, deverá requerer a comprovação até o final do primeiro ano do curso.</p> <p>Doutorado: espanhol, inglês, alemão, italiano ou Frances. (comprovar proficiência em pelo menos uma no ato de inscrição e comprovar proficiência na segunda língua dentre as referidas até o final do segundo semestre do curso.</p>
Sim. Vaga extra para quilombola ou indígena: “Além das vagas estipuladas no item 2 deste Edital, haverá uma vaga extra destinada à pessoa indígena ou quilombola, para o Mestrado ou para o Doutorado,	PUC PR	DIREITO	6	M/D	Inglês obrigatório para os candidatos de mestrado e Doutorado. Os candidatos ao Doutorado, além da língua inglesa, deverão comprovar suficiência em espanhol, italiano ou francês.

conforme disposto no artigo 26, §1º do Regulamento do PPGD. Nesse caso, o candidato será aprovado apenas se obtiver a nota mínima exigida dos candidatos em cada uma das etapas deste processo seletivo, podendo ser dispensado da prova de suficiência em língua estrangeira se comprovar suficiência em uma língua nativa, para o Mestrado, e em duas línguas, podendo uma delas ser nativa, para o Doutorado”.					
Sim	UFMG	DIREITO	6	M/D	Alemão, francês, italiano, inglês, espanhol
Não	UFPR	DIREITO	6	M/D	alemão, espanhol , francês, inglês ou italiano
Sim (pessoas com deficiência apenas)	UFSC	DIREITO	6	M/D	Mestrado: exclusivamente língua inglesa. Doutorado: inglês (obrigatório) E alemão, Frances, espanhol ou italiano.

sim	UnB	DIREITO	6	M/D	Não especifica. “justificação de que o conhecimento instrumental de idioma(s) estrangeiro(s) indicado no Currículo Lattes é suficiente para a devida realização da pesquisa”.
Não	UNIFOR	DIREITO CONS	6	M/D	Inglês, espanhol, italiano, Frances ou alemão
Não	UNISINOS	DIREITO	6	M/D	Qualquer idioma estrangeiro.
Não	FDV	DIREITO	5	MEST/DO C	Tem espanhol, alemão, inglês, francês e italiano.
Não	ESDHC	DIREITO AMBIENTAL E DESE	4	M	Tem espanhol Inglês Francês
Não.	PUC RIO	DIREITO	5	M/D	Mestrado: inglês ou francês. Doutorado: Frances, inglês, alemão, Italiano.
Não	PUC MG	DIREITO	5	M/D	Alemão inglês italiano ou francês
Não.	PUC RS	CIENCIAS CRIMINAIS	5	M/D	Mestrado: Espanhol, alemão, francês, inglês ou italiano. (apresentar no ato de inscrição a comprovação de proficiência ou até o final do primeiro semestre do curso). Doutorado: comprovação de proficiência em pelo menos uma língua (espanhol, italiano Frances, inglês ou alemão) no ato da inscrição. Comprovação na segunda língua

					até o final do primeiro ano do curso).
Não	USP	DIREITO	5	M/D	inglês, francês, alemão ou italiano
Sim	UERJ	DIREITO	5	M/D	alemão, Frances, italiano, inglês.
Sim	UFRJ	DIREITO	5	M/D	Inglês, alemão, Frances ou italiano
Não	UNESA	DIREITO	5	M/D	Ingles, espanhol, Frances, alemão, italiano.
Não	UNICEUB	DIREITO	5	M/D	Inglês, Frances e italiano.
Não	UNISC	DIREITO	5	M/D	Fala da proficiência, mas não diz as opções de língua.
Não	UNIVALI	DIREITO	5	M/D	Não fala em língua estrangeira
Não	UPM	DIREITO POLITICO E ECONOMIC O	5	M/D	Alemão, francês, italiano e inglês.
Não.	FGV-SP	DIREITO	4	M	Só inglês. Obs.: Para os candidatos estrangeiros, será permitido inglês ou espanhol.
Não	FUMEC	INST,DIREIT O E D	4	M	Frances, inglês , alemão, italiano ou espanhol.

Não	IDP	DIREITO CONS	4	M	O edital fala em qualquer língua estrangeira: “O candidato aprovado deverá demonstrar proficiência em pelo menos uma língua estrangeira, mediante declaração (admite-se a apresentação de certificado de língua estrangeira compatível com o desenvolvimento das atividades do mestrado). A declaração poderá ser entregue no ato da matrícula.”.
Não	PUC SP	DIREITO	4	M/D	Mestrado: espanhol, inglês, Frances, italiano ou alemão (comprovar proficiência em 1). Doutorado: inglês, Frances, italiano e alemão (comprovar proficiência em 2)
Não	UCB	DIREITO	4	M	Inglês, francês, espanhol, italiano e alemão
Não	UCS	DIREITO	4	M/D	Não fala em língua estrangeira
Não	UEL	DIREITO NEGOCIAL	4	M	Exige exame de proficiência em língua estrangeira para obtenção do título de mestre, mas não diz quais são as línguas.
Sim	UENP	CIENCIA JURIDICA	4	M/D	alemão, Frances, italiano, inglês.
Sim	UFBA	DIREITO	4	M/D	Inglês, Frances, alemão, italiano e espanhol

Não	UFC	DIREITO	4	M/D	Inglês, Frances, alemão, italiano.
Sim	UFF	DIREITO CONST	4	M	espanhol, inglês, italiano, francês ou português (para candidatos estrangeiros)
Sim	UFG	DIREITO AGRÁRIO	4	M	ingles, Frances, italiano, espanhol, alemão
Sim	UFPA	DIREITO	4	M/D	Inglês Frances italiano ou alemão.
Não	UFPE	DIREITO	4	M/D	Alemão, espanhol , Frances, inglês e italiano.
Sim	UFPB	CIENCIAS JUR	4	M/D	Alemão, espanhol , Frances , inglês ou italiano.
Não	UFRGS	DIREITO	4	M/D	Não especifica as línguas. Fala em língua estrangeira apenas (demonstrar proficiência – avaliação é de responsabilidade do Instituto de Letras da Universidade).
Não	UIT	DIREITOS FUNDA	4	M	Inglês, espanhol , italiano, Frances.
Não	UNESP	DIREITO	4	M	Alemão, Frances, inglês ou italiano
Não	UNIBRASIL	DIREITO	4	M	Inglês, Frances, espanhol, italiano ou alemão
Sim (garante o acesso, mas não a permanência).	UNICAP	DIREITO	4	M/D	Frances, alemão, inglês, italiano ou espanhol.
Não	UNICESUMAR	CIENCIAS JURIDICAS	4	M	Alemão, espanhol, Frances, inglês e italiano.
Não	UNIJUI	DIREITOS HU	4	M	Não fala em prova de língua estrangeira ou certificado de proficiência.

	UNIMAR	DIREITO	4	M/D	Site fora do ar.
Não	UNISANTOS	DIREITO	4	M/D	Espanhol, Frances, inglês ou italiano
Não.	UNIT-SE	DIREITOS HUMANOS	4	M	Inglês ou espanhol
Não	UNOESC	DIREITO	4	M	Não fala em idioma
	URI	DIREITO	4	M/D	Edital não disponível
Não	UVA	DIREITO	4	M/D	espanhola, inglesa, francesa, italiana e alemã
Não	ESDHC	DIREITO AMBIENTAL E DESE	4	M	Tem espanhol Inglês Francês