

HISTÓRIA DO DIREITO E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

HISTORY OF LAW AND ANTIRACIST EDUCATION IN BRAZIL

Vanessa Santos do Canto *

SUMÁRIO: Introdução. 1 A noção de acontecimento e a História do Direito. 2 História do Direito e a Lei nº. 10.639/2003: considerações sobre a elaboração e a implementação. Conclusão. Referências.

RESUMO: O artigo apresenta algumas reflexões acerca da relação estabelecida entre História e Direito desde a perspectiva de uma educação antirracista. Primeiramente, discute a importância da História do Direito nos currículos dos cursos de graduação desde o ano de 2004. Em seguida, discute a relação existente entre História e Direito por meio da noção de acontecimento desde a perspectiva proposta por Michel Foucault. Neste sentido, o artigo apresenta algumas considerações sobre o processo de elaboração da Lei nº. 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/1996), acrescentando em seu texto os artigos 26-A e 79-B. O objetivo é a proposta de uma educação antirracista no processo de formação de profissionais da área jurídica, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de bacharelado em Direito.

Palavras-chave: História do Direito. Lei nº. 10.639/2003. Educação antirracista. Institucionalismo historic. Acontecimento.

ABSTRACT: *The article presents some reflections about the established relationship between History and Law from the perspective of an antiracist education. Firstly, he discusses the importance of the History of Law in the curricula of undergraduate courses since 2004. He then discusses the relationship between History and Law through the notion of an event from the perspective proposed by Michel Foucault. In this sense, the article presents some considerations about the process of elaboration of Law no. 10.639 / 2003, which amends the Law on Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9394/1996), adding in its text articles 26-A and 79-B. The objective is the proposal of an antiracist education in the process of training professionals in the legal area, based on the National Curricular Guidelines of the baccalaureate courses in Law.*

Keywords: *History of Law. Law no. 10.639 / 2003. Antiracist education. Historical Institutionalism. Event.*

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a sociedade brasileira tem discutido o processo de elaboração e implementação de políticas públicas de combate ao racismo. Essas políticas resultam da atuação dos movimentos negros brasileiros e

*Doutoranda em Teoria do Estado e Direito Constitucional - PUC-Rio.
Artigo recebido em 23/11/2018 e aceito em 21/06/2019.

Como citar: CANTO, Vanessa Santos do. História do Direito e a educação antirracista no Brasil. **Revista de Estudos Jurídicos UNESP**, Franca, ano 22, n. 36, p. 99 , jul/ dez. 2018. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/issue/archive>>.

dos compromissos assumidos pelo Brasil no âmbito internacional quando da realização das Conferências internacionais de direitos humanos.

Neste sentido, tem-se como ponto de partida um conjunto de medidas adotadas a partir de 2003, pelo governo federal no âmbito dos compromissos assumidos quando da realização da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, mais conhecida como Conferência de Durban que ocorreu entre os dias 31 de agosto e 08 de setembro de 2001. Dessa Conferência participaram 173 (cento e setenta e três países), 4.000 (quatro mil) organizações não governamentais (ONG's) e um total de mais de 16.000 (dezesesseis mil) participantes discutiram temas urgentes e polêmicos. O Brasil estava presente, com 42 (quarenta e dois) delegados e 05 (cinco) assessores técnicos¹.

Ao final da Conferência, foi elaborada a *Declaração de Durban* e uma *Plataforma de Ação*, com o propósito de direcionar esforços no sentido de concretizar as intenções da reunião. A Declaração de Durban e a sua Plataforma de Ação têm sido considerados documentos importantes para fundamentar as demandas dos movimentos negros em face do Estado, no que se refere à necessidade de implementação de políticas públicas de combate ao racismo no Brasil.

No Brasil, o fortalecimento institucional dos órgãos governamentais de combate ao racismo também tem sido apontado com um dos resultados dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência de Durban. Nesse sentido, em 2003, é criada a Secretaria de Promoção de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão com *status* de ministério. A SEPPIR tem por missão acompanhar e coordenar políticas de promoção da igualdade racial de diferentes

¹ A convocação para a realização da Conferência foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1997, a partir da proposta realizada pelo Embaixador José Augusto Lindgren Alves, em 1994. Deve-se ter em mente que a convocação da Conferência ocorre no contexto dos grandes encontros realizados pela ONU ao longo dos anos da década de 1990, para discutir a agenda do desenvolvimento do século XXI e o legado da “Guerra Fria”. Além disso, marca o fechamento de um ciclo de Conferências realizadas em 1978 e 1983, para discutir temas relacionados aos impactos do racismo sobre a vida das denominadas “minorias étnicas”. No Brasil, o processo preparatório foi marcado por vários seminários e encontros preparatórios em diversos Estados brasileiros. O protagonismo brasileiro no âmbito do processo de mobilização para a Conferência foi reconhecido e, a militante do movimento de mulheres negras, Edna Roland, foi indicada para a Relatoria final do evento. Essa escolha também deve ser entendida no âmbito da participação de uma rede expressiva de organizações de mulheres negras e da articulação política realizada por essa rede ao longo desse processo de organização da Conferência.

ministérios e outros órgãos do governo brasileiro. Deve articular, promover e acompanhar a execução de programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais. Destaca-se, ainda, o dever de acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil relativos ao combate ao racismo e de promoção da igualdade racial.

No mesmo ano foi instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), por meio do Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. A PNPIR reafirma o caráter pluriétnico da população brasileira e tem por objetivo a redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra. É pautada pelos princípios da transversalidade, da descentralização e da gestão democrática. Além disso, a PNPIR explicita alguns dos compromissos assumidos em Durban na medida em que é norteada pelas seguintes diretrizes: fortalecimento institucional, incorporação da questão racial no âmbito da ação governamental, consolidação de formas democráticas de gestão das políticas de promoção da igualdade racial, melhoria da qualidade de vida da população negra e inserção da questão racial na agenda internacional do governo brasileiro.

No âmbito dessas mudanças institucionais, os movimentos negros brasileiros se articularam para que fosse promulgada a Lei n.º 10.639/2003, que tramitou durante quatro anos no Congresso Nacional. Ao final da tramitação, a Lei n.º 10.639/2003, “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências”.

As ações para a implementação da Lei n.º 10.639/2003 devem se dar em todos os níveis de ensino. No entanto, no nível superior, os bacharelados ainda permanecem distantes da implementação, tendo em vista a não obrigatoriedade de implementação da lei. Dessa forma, o presente trabalho pretende refletir sobre a relação que pode ser estabelecida entre a elaboração da Lei n.º 10.639/2003 e a História do Direito, para propor uma “educação antirracista” no processo de formação de profissionais da área jurídica com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos e Direito estabelecidas no ano de 2004.

O objetivo do trabalho consiste em ressaltar a relevância da implementação da referida lei no bacharelado do curso de Direito, a fim de ressaltar a importância da disciplina História do Direito enquanto

acontecimento político-jurídico importante ao sistema de educação brasileiro.

1 A NOÇÃO DE ACONTECIMENTO E A HISTÓRIA DO DIREITO

Ao abordar temas relacionados à História e Cultura Afo-Brasileira talvez nos conduzisse rapidamente à ideia de que nossa abordagem se estrutura a partir da noção de *longa duração*. Contudo, não estamos simplesmente corroborando a afirmação da *longa duração* de um projeto de genocídio e superexploração da população negra, conforme tem sido afirmado por alguns militantes dos movimentos negros. O conceito de longa duração tal como elaborado por Fernand Braudel, um dos mais importantes representantes do movimento dos *Annales* (considerado uma verdadeira revolução francesa na historiografia)², pressupõe uma estrutura social na qual as mudanças sociais são compreendidas como uma simples variação do mesmo³.

Ao contrário, nossa preocupação segue o método de análise dos acontecimentos utilizado por Michel Foucault, na crítica realizada à fenomenologia estruturalista e às interpretações freudo-marxistas acerca da História. Nisso reside, a segunda diferença em relação à proposta inicial dos *Annales*. Esse movimento ao criticar a historiografia clássica, rejeita a ênfase dada aos acontecimentos políticos, mais especificamente, a alta política⁴.

Nesse sentido, interessa-nos em primeiro lugar, o método foucaultiano de análise. Ao contrário da aparente permanência de um fenômeno, no qual a estrutura permanece sempre a mesma em diferentes momentos históricos e em diferentes espaços, Michel Foucault propõe a proliferação da diferença, e ressaltar os deslocamentos produzidos no interior de uma determinada sociedade, em um determinado tempo histórico. Ou seja, aquilo que permanece importa menos do que a mudança a ser observada.

Compreender o fenômeno que seria uma “espécie” entre lei e processo. No dizer jurídico, entre direito material e direito formal. Nesse sentido, Michel Foucault, também apresenta outro desafio. Mais importante

² O termo é baseado no livro de Burke (2010), historiador cultural inglês.

³ Neste sentido, ver ALBUQUERQUE JÚNIOR (2011).

⁴ Para uma análise da importância de se retomar a análise da alta política no que se refere à história das mulheres ver Scott (1995).

do que detectar a mudança é investigar as condições de possibilidade de sua emergência. Reminiscência germânica do período conhecido por “Iluminismo”, ou, ainda, “Esclarecimento”.

Como foi dito anteriormente, a História que aqui interessa (neste trabalho) não é a das permanências, das longas durações tal como proposta por Fernand Braudel. É aquela que sob a aparência do que permanece igual, é capaz de demonstrar a existência de infinitas rupturas em um determinado momento histórico. A abordagem histórica aqui escolhida é aquela na qual o “acontecimento” é ressaltado.

O acontecimento é aqui compreendido a partir da relação entre novidade e regularidade, tal como apresentada por Michel Foucault. Para o filósofo, o acontecimento pode ser entendido como a descontinuidade de certas práticas regulares. No artigo *Nietzsche, a genealogia e a História*, no qual aborda a relação entre o método genealógico de inspiração nietzschiana e a História, em relação à recusa em se buscar as origens tal como o fazia a história tradicional, Foucault enfatiza o aspecto político do acontecimento, no qual as relações de forças têm predominância:

É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que entram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta (FOUCAULT, 1979, p. 15).

Para Foucault, o que importa são os acasos das transformações, a materialidade das condições de existência das práticas em determinada época. Em *A ordem do discurso*, ressalta a possibilidade de o sujeito assumir diferentes posições e funções no embate das forças que imprimem a descontinuidade, a não teleologia das práticas sociais existentes em determinado tempo histórico:

[...] se os acontecimentos discursivos devem ser tratados como séries homogêneas, mas descontínuas umas em relação às outras, que estatuto convém, dar a esse descontínuo? Não se trata, bem entendido, nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e funções possíveis (FOUCAULT, p. 58).

Nesse sentido, o acontecimento entendido desde a perspectiva aqui apresentada enfrenta algumas questões de ordem disciplinar. O termo é aqui empregado desde a dupla acepção apresentada por Michel Foucault. Em primeiro lugar, enquanto princípio de controle da produção de novos discursos (ordem do saber) (FOUCAULT, 1990). E, em segundo lugar, como o conjunto de técnicas que permitem aos sistemas de poder singularizar os indivíduos, através do controle e normalização de seus corpos (ordem do poder) (FOUCAULT, 2007).

Nessa relação saber-poder é que as relações entre História e memória demonstram a sua produtividade. Percebemos as práticas sociais e os acontecimentos políticos a elas relacionados que apresentam aparência homogênea. Entretanto, é justamente a cesura do tempo que nos permite apreender a dispersão do sujeito em uma pluralidade de posições em distintos acontecimentos, em determinado tempo e espaço.

Essa dispersão do sujeito em diferentes posições na História é que nos permite compreender as possibilidades abertas pelo processo de implementação da “educação antirracista” através da fundamentação legislativa possibilitada através da elaboração da Lei nº. 10.639/2003 e a relação que pode ser estabelecida com a História do Direito, notadamente no que se refere aos seus conteúdos.

2 HISTÓRIA DO DIREITO E A LEI Nº. 10.639/2003: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO

No tópico anterior afirmamos que a elaboração da Lei nº. 10.639/2003 é parte do processo de implementação de uma “educação antirracista”. Por quê? Por que a “educação antirracista” já estava sendo implementada antes da elaboração da fundamentação legislativa através da dos denominados pré-vestibulares comunitários⁵, notadamente nos

⁵ Alguns autores, por exemplo, Ignácio (2011) utilizam a expressão “pré vestibulares populares”. Essa é uma discussão importante no que se refere à educação antirracista, notadamente no estudo das “africanidades” no Brasil. Mas, não será realizada neste trabalho. Alguns aspectos acerca da noção de “africanidades” é discutida em Silva et. al. (2015).

Estados do Rio de Janeiro⁶, São Paulo⁷ e Salvador⁸, desde o início dos anos 1990.

A história desse movimento não é o objetivo desse trabalho. Antecede o ingresso no ensino superior, mas é condição de possibilidade no que se refere às discussões acerca das ações afirmativas com “recorte” racial na reserva de vagas no ensino superior. Mas, é importante ressaltar alguns trabalhos acadêmicos que discutem esse tema.

Neste sentido, é importante ressaltar que Ignácio (2011), por exemplo, discute a história do surgimento dos núcleos do Pré Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) no Rio de Janeiro, e a trajetória dos estudantes egressos do núcleo que funcionava até aquela época, na favela do Jacarezinho, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro ao longo dos anos de 2000 a 2009.

O ingresso de estudantes originários dos Cursinhos Pré Vestibulares Comunitários (CPVC's) impôs a discussão acerca de problemas metodológicos suscitados aos docentes das Universidades (CARVALHO, 2006). O ingresso de estudantes de classe e territórios diversos daqueles que acessavam as vagas disponibilizadas no ensino superior brasileiro impôs a reflexão e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação, notadamente, nas licenciaturas.

Aos poucos, esse perfil foi sendo modificado. Um dos motivos foi a elaboração da Lei nº. 10.639/2003, que impôs a implementação de políticas de acesso e permanência pautadas na denominada “autonomia” universitária, prevista no art. 207, da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988.

Além disso, a influência desse movimento também pode ser percebida no que se refere às discussões acerca da necessidade de ampliação de vagas nas Universidades públicas no ensino superior brasileiro⁹. Inicialmente, os estudantes matriculados nos Cursinhos Pré Vestibulares Comunitários (CPVC's) ingressavam em instituições de natureza jurídica privada (CARVALHO, 2006).

⁶ Mais conhecidos são os da rede pré vestibulares comunitário da Pré Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e os ligados à Educafro.

⁷ Os pré vestibulares comunitários da cidade de São Paulo estavam mais difusos institucionalmente. Ligados a diferentes vertentes do movimento negro, mas tendiam a se organizar sob a forma de ONG's. Pesquisas principalmente na área da Educação seriam bem vindos para demonstrar a hipótese.

⁸ Na cidade de Salvador era razoavelmente conhecido o trabalho desenvolvido pelo pré vestibular ligado à Fundação Steve Biko.

⁹ Essa é a hipótese da dissertação de Rodrigues (2008).

Guimarães (2007) discute o conceito que denomina de “afrocidadanização”¹⁰. Investiga a trajetória de estudantes provenientes dos pré-vestibulares comunitários e populares em rede beneficiários das ações afirmativas da PUC-Rio após a sua formatura na graduação. Discute conceitos importantes para a Sociologia, a Ciência Política e a História, quais sejam, de educação superior, trabalho e cidadania e população negra.

Interessa-nos, a noção de acontecimento utilizada pelo autor na tese publicada posteriormente (GUIMARÃES, 2013). Parece ser muito influenciado pelo institucionalismo histórico (HALL, TAYLOR, 2003)¹¹. As instituições são definidas pelos autores ligados ao denominado institucionalismo histórico, como:

Como os teóricos do institucionalismo histórico definem instituição? De modo global, como os procedimentos, protocolos, normas e convenções oficiais e oficiosas inerentes à estrutura organizacional da comunidade política ou da economia política. Isso se estende-se das regras de uma ordem constitucional ou dos procedimentos habituais de funcionamento de uma organização até às convenções que governam o comportamento dos sindicatos ou as relações entre bancos e empresas. Em geral, esses teóricos têm a tendência a associar as instituições às organizações e às regras ou convenções editadas pelas organizações formais (HALL, TAYLOR, 2003, p. 196).

A análise realizada pelo autor parece demonstrar que talvez seja, mais “foucaultiano-deleuziano” do que possamos imaginar. Por quê? Porque a definição de instituições apresentada por Gilles Deleuze e discutida de maneira implícita por Michel Foucault estão próximas às características do institucionalismo histórico, quais sejam:

¹⁰ Discute o conceito de “afrodescendência” desenvolvido por Cunha Jr. (2007)..

¹¹ Acerca do institucionalismo histórico afirmam: “O institucionalismo histórico desenvolveu-se como reação contra a análise da vida política em termos de grupos e contra o estruturo-funcionalismo, que dominavam a ciência política nos anos 60 e 70. [...] O estruturo-funcionalismo e as teorias dos conflitos entre grupos apresentavam-se também sob a forma de variantes pluralistas e neomarxistas, e os debates referentes a essas últimas tiveram papel particularmente determinante no desenvolvimento do institucionalismo histórico ao longo dos anos 70. Em particular, conduziram numerosos deles a dedicar uma atenção particular ao Estado, que não era mais um agente neutro arbitrando entre interesses concorrentes, mas um complexo de instituições capaz de estruturar a natureza e os resultados dos conflitos entre os grupos⁷. Pouco tempo depois, os teóricos dessa escola começaram a examinar como outras instituições sociais e políticas, a exemplo daquelas associadas à organização do capital e do trabalho, podiam estruturar as interações sociais de modo a engendrar situações políticas e econômicas próprias a cada país” (HALL, TAYLOR, 2003, p. 194-195).

Com relação às outras escolas aqui examinadas, quatro características próprias àquela que acabamos de descrever são relativamente originais. Em primeiro lugar, esses teóricos tendem a conceituar a relação entre as instituições e o comportamento individual em termos muito gerais. Segundo, elas enfatizam as assimetrias de poder associadas ao funcionamento e ao desenvolvimento das instituições. Em seguida, tendem a formar uma concepção do desenvolvimento institucional que privilegia as trajetórias, as situações críticas e as conseqüências imprevistas. Enfim, elas buscam combinar explicações da contribuição das instituições à determinação de situações políticas com uma avaliação da contribuição de outros tipos de fatores, como as idéias, a esses mesmos processos (HALL, TAYLOR, 2003, p. 196).

Mas, qual é a definição de instituições apresentada por Gilles Deleuze?

Os termos instinto e instituição são empregados para designar, essencialmente, procedimentos satisfação. Às vezes, reagindo por natureza a estímulos externos, o organismo retira do mundo os elementos de satisfação de suas tendências e de suas necessidades, elementos que, para diferentes os animais, formam mundos específicos. Outras vezes, instituindo um mundo original entre suas tendências e o mundo exterior, o sujeito elabora meios de satisfação artificiais, meios que liberam o organismo da natureza ao submetê-lo a outra coisa e que transformam a própria tendência ao introduzi-la em um novo meio; é verdade que o dinheiro livra da fome, com a condição de se tê-lo, e que o casamento poupa do trabalho de se procurar um parceiro, mas traz consigo outras obrigações. Isto quer dizer que toda experiência individual supõe, como um *a priori*, a preexistência de um meio no qual a experiência é levada a cabo, meio específico ou meio institucional. O instinto e a instituição são as duas formas organizadas de uma satisfação possível (DELEUZE, 2004, p.134).

Mas, qual seria a importância do institucionalismo histórico no que se refere à relação existente entre História e Direito? No que se refere a este trabalho os problemas suscitados pela implementação de ações afirmativas de “recorte” racial. Porque as ações afirmativas são caracterizadas por uma teleologia que impõe uma temporalidade mais curta no que se refere à sua existência no âmbito das ações

institucionais implementadas pelo Estado. Notadamente, no âmbito do Estado Democrático de Direito (SARMENTO, 2006).

A relação entre a História do Direito e a Lei n.º. 10.639/2003 não é auto-evidente. Essa relação impõe algumas considerações metodológicas importantes. Em primeiro lugar, aquilo que Michel Foucault denomina de arqueologia do saber¹². Um método de análise histórica baseado na lógica formal para realizar uma crítica rigorosa à fenomenologia estrutural-funcionalista. Em segundo lugar, uma genealogia das condições, ou seja, das sentenças lógicas que constituem a forma das práticas sociais que possibilitam mudanças no interior das épocas históricas.

Então, discutir a relação existente entre a História do Direito e a Lei n.º. 10.639/2003, significa atentar para discursos distintos que constituem “campos” constituídos por formas lógicas condicionadas. Os discursos disciplinares que constituem aquilo que Michel Foucault denomina de “disciplinas”. Essa relação expressa aquilo que Foucault denomina de “insurreição de saberes sujeitos”. Por saberes sujeitos Foucault entende duas coisas: 1) conteúdos que foram mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais; 2) saberes desqualificados como saberes não conceituais, não sistematizados.

Para o filósofo, “[t]anto num caso como no outro, nesse saber da erudição como nesses saberes desqualificados, nessas duas formas de saberes, sujeitos ou sepultados, de que se tratava? Tratava-se do saber histórico da lutas” (FOUCAULT, 2005, p.12-3). Então propõe uma genealogia desses saberes. “Chamemos, se quiserem, de genealogia o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2005, p.13).

Primeira tarefa? Uma breve arqueologia da História do Direito nos currículos dos cursos de graduação em Direito no Brasil. Neste sentido, é importante destacar que, no Brasil, o interesse pela História do Direito é relativamente recente, pois desde até o final do Império esta disciplina não estava incluída nos currículos (FONSECA, 2012). “Foi somente com a proclamação da República e com a chamada ‘*Reforma Benjamin Constant*’, no final do século XIX, que ela surge na formação dos juristas brasileiros” (FONSECA, 2012, p. 36). Entretanto, o interesse

¹² No ano de 1969, ao publicar o livro “Arqueologia do saber”, o filósofo discute este método. Essa discussão é “sintetizada” no discurso proferido no ano 1970, no Collège de France (FOUCAULT, 1986, 2008)

pelas análises histórico-jurídicas se dissipa em razão da influência do romanismo europeu. Entretanto:

Tal contexto começou a mudar nas últimas décadas do séc. XX. A Portaria/MEC 1886 de 1994 – que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de direito – contribuiu ao estabelecer a importância dos estudos teóricos nos cursos de direito. Essa diretriz é retomada e ampliada na Resolução/CNE 09 de 2004, atualmente vigente (que substituiu a Portaria anterior), que estabelece a necessidade, nos curso de direito, de conteúdos de história. Progressivamente a disciplina da história do direito passa a ser reinserida nas grades curriculares das faculdades de direito. Em alguns lugares substituindo as velhas cadeiras de Direito Romano, em outros convivendo com elas. Esta reinserção, todavia, justamente em vista de uma longa falta de cultivo científico e também em vista da ausência de diálogo com novas tendências europeias em curso, reaparece marcada por uma crise teórica.

[...]

Esta retomada da disciplina no Brasil – com rigorosos critérios acadêmicos de qualidade – convive, ainda, contudo, com enorme diletantismo na abordagem do passado jurídico. Os resquícios abundantes das abordagens lineares, demasiadamente abrangentes, descritivas e factuais ainda persistem na prática do ensino e em boa parte da bibliografia da história do direito. Trata-se, portanto, de uma fase de transição de uma disciplina jovem cujos paradoxos e ambiguidades devem, eles mesmos, sofrer uma compreensão histórica (FONSECA, 2012, p. 37-8).

É importante ressaltar que a Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de bacharelado em Direito e dá outras providências. Os projetos pedagógicos dos cursos (PPC's) devem ser organizados a partir de três eixos, quais sejam: eixo de formação fundamental, eixo de formação profissional e o eixo de formação prática.

Os conteúdos de história estão previstos no eixo de formação fundamental e “tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber (Resolução CNE/CES 9/2004, p. 17)”. Consideramos que a organização a ser adotada no PPC está em consonância com o art. 3º, que dispõe:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (Resolução CNE/CES 9/2004, p. 17).

Então, a importância da disciplina História do Direito, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Direito suscita a necessidade de estabelecimento de um método que possibilite a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e, especialmente, a “transversalidade” das disciplinas que discutem temas relacionados à gênero e raça, previstos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado no ano de 2006¹³. As principais dimensões estabelecidas no PNEDH são:

- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

¹³ O Ministério da Educação informa que: “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades. O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e seu engajamento no trabalho de criação do Plano. Entre 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido com a sociedade”. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>

É importante ressaltar que a preocupação com a “transversalidade” prevista na PNEDH está relacionada com o problema acerca da definição do conceito de educação previsto na Lei nº 9.394/1996, pois também inclui a denominada “educação não-formal”:

A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; Educação e Mídia¹⁴.

Por sua vez, a Lei nº. 10.639/2003 resulta de uma longa trajetória de lutas do movimento negro pelo direito à educação. O exercício do direito à educação sempre foi compreendido pelo movimento negro como um dos principais mecanismos de enfrentamento e superação do racismo no Brasil.

Durante o processo de preparação para a Conferência de Durban anteriormente referida, a participação do Brasil no processo de elaboração da Declaração e da Plataforma de Durban, o direito à educação e os mecanismos de fruição desse segmento da população negra a esse direito foram um dos principais pontos discutidos pelos movimentos negros.

A Lei nº. 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resulta do Projeto de Lei nº. 259, de 1999, após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional. A Lei foi apresentada na Câmara pelos Deputados Esther Grossi (PT/RS) e Bem-Hur Ferreira (PT/MS), no dia 11 de março de 1999¹⁵. Os autores mencionaram que o projeto é originalmente de autoria do deputado Humberto Costa (PT/PE). Neste sentido, é importante ressaltar que o PL 259/1999 apresentava a seguinte disposição:

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, 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 e a dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a

¹⁴ Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>

¹⁵ O PL 259/1999 apresentava a seguinte ementa: Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências”.

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.

§3º. As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino de 2º grau deveriam dedicar, pelo menos, 10% de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta lei.

Art. 2º. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das comunidades de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Art. 3º. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 4º. Esta lei entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 5º. Revogam-se as disposições em contrário.

A justificativa do Projeto ressaltava a necessidade de que fosse disseminado o conhecimento acerca das contribuições da população negra para a construção da nação brasileira e criticava o saber universal e o eurocentrismo presentes no ensino das escolas. Neste sentido, destacava que para a construção de uma nova sociedade na qual se sabe que nem todos são brancos se faz necessário que os livros didáticos expressem essa realidade, pois a escola ainda se apresentava (e se apresenta) como uma das principais instituições propagadoras do racismo, “distorcendo o passado cultural do povo negro”.

Na Comissão de Educação e Cultura Na Comissão de Educação e Cultura, que tem como relator do PL n. 259/99, o Deputado Evandro Milhomen, é aberto o prazo para apresentação de emendas, no dia 12 de maio de 1999. Mas, esgotado o prazo em 19 de maio de 1999, não são apresentadas emendas ao projeto. No dia 16 de junho de 1999, o deputado relator apresenta seu parecer favorável ao projeto (DORNELLES, 2010).

Após, a aprovação na Comissão de Educação e Cultura, o projeto foi encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça, na qual foi designado o Deputado André Benassi (PSDB/SP) e obtém parecer favorável à aprovação por parte do relator, com emenda ao art. 5º, pois se tratava de disposição genérica, no dia 12 de março de 1999.

No Senado Federal, o projeto de lei tramita com identificação de PLC n. 17/2002. A ementa possui a seguinte redação:

Altera a lei n 9394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, e dá outras providências.

No dia 10 de janeiro de 2003, o PL n. 259/99 da Câmara dos Deputados, revisado pelo Senado com identificação PLC n. 17/2002, é sancionado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, porém, com veto parcial. Segundo Dornelles (2010):

Os dois vetos são mantidos pelo Congresso Nacional, por falta de quórum, nas reuniões deliberativas. O primeiro, ao dispositivo que estabelece que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, devem dedicar, pelo menos, 10% de seu conteúdo programático à História e Cultura Afro-Brasileira. Referindo-se à Constituição Federal de 1988 e à LDB/96, o Executivo justifica esse veto, argumentando que o parágrafo não atende ao interesse público, consubstanciando na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. O segundo veto refere-se ao artigo que dispõe sobre a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira, nos cursos de capacitação para professores. A mensagem de veto alega inobservância do conteúdo da LDB/96, que não trata desses cursos de capacitação de professores (DORNELLES, 2010, p. 78-9).

Após a tramitação da Lei n^o. 10.639/2003 no Congresso Nacional, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste sentido, é importante ressaltar que o Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado que integra a estrutura do

Ministério da Educação. Atua na formulação e avaliação de política nacional da educação¹⁶.

O processo de tramitação normativa da Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, resulta do Parecer CNE / CP 003/2004, que:

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros¹⁷.

A Lei nº. 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/2004 expressam o resultado das demandas dos movimentos negros pelo direito à educação. As Diretrizes que orientam a implementação referida lei, reafirmam o caráter dessa política pública educacional como uma ação afirmativa voltada para a valorização da identidade, da memória e da cultura afro-brasileira. Contudo, o parecer ressalta que:

¹⁶ Criado pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, este órgão sucede o antigo Conselho Federal de Educação – CFE. Na lei maior que rege a Educação Brasileira, a LDB de 1996, o CNE faz-se presente no título IV – “Da Organização da Educação Nacional: art. 9º § 1º”. (DORNELLES, 2010, p. 80). “O Conselho Nacional de Educação manifesta-se pelo Conselho Pleno e pelas duas Câmaras, através de: a) Indicação – ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão e justificativa de estudo sobre qualquer matéria de interesse desse Conselho; b) Parecer – ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre a matéria de sua competência; c) Resolução – ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre a matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras” (DORNELLES, 2010, p. 82).

¹⁷ CNE. Parecer CNE / CP 03/2004. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. p. 01.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Parecer CNE / CP 03/2004, p. 05).

Dentre os princípios que constam do Parecer CNE/CP 03/2004 e devem ser observados no processo de implementação da Lei n.º. 10.639/2003, constam consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. O documento aborda, ainda, as principais ações que devem ser adotadas quando da implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como lista algumas personagens negras importantes que contribuíram para mudar a história do país¹⁸.

Além disso, o parecer ressalta a importância da educação patrimonial nas escolas. A educação patrimonial é aqui entendida a partir da ampliação do conceito de patrimônio cultural, que foi consolidada na Constituição Federal de 1988, no art. 216, que dispõe que “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”¹⁹.

No ensino superior, a implementação da Lei n.º. 10.639/2003 está mais disseminada nas licenciaturas. Entretanto, compreendemos que os

¹⁸ Dentre outras providências, o parecer CNE / CP 03/2004 ressalta: “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” (p. 14).

¹⁹ Até então, com as restrições colocadas pela prática do tombamento, os valores que pautavam as políticas patrimoniais eram a excepcionalidade, autenticidade, materialidade e permanência do bem a ser protegido. Contudo, o decreto n.º. 3.551, de 04 de agosto de 2000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial representa um novo momento da política cultural de preservação nacional e impõe novas problematizações no que se refere à noção de diversidade cultural.

cursos de bacharelado, que possuem um perfil de formação generalista também devem propor nos Planos Pedagógicos de seus Cursos (PPC's), consoantes com os Projetos-Político Pedagógicos (PPP's) das instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, disciplinas que contemplem as dimensões estabelecidas pelas Diretrizes e nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicorraciais. Nesse sentido, o texto das Orientações dispõe que:

As instituições de educação superior podem ainda se debruçar, por iniciativa própria, na revisão das matrizes curriculares de cursos que não serão contemplados neste texto. Cursos como *Direito*, *Medicina*, *Odontologia*, *Comunicação* e tantos outros, embora não abordados aqui, podem ser revistos a partir das determinações das políticas de ação afirmativa. Ao indicar a necessidade de reorganização/revisão do Projeto-Político Pedagógico da instituição e dos cursos e sua articulação com os diferentes espaços das IES, pretende-se indicar caminhos para a revisão de outros cursos (SECAD, 2006, p. 125). (grifamos)

Destaca-se, ainda, que o texto do Parecer CNE/CP 03/2004 ressalta que políticas de ação afirmativa envolvem reparações, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira. O texto traz, ainda, uma série de conceitos importantes ao tratar de políticas de ação afirmativa:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (Parecer CNE CP 03/2004).

Dessa forma, consideramos que se faz necessária maior aproximação dos conteúdos da História do Direito das propostas das atuais legislações relativas à implementação da História e Cultura Afro-brasileira

e Africana em todos os níveis de ensino. Assim, buscamos iniciar uma problematização acerca das relações existentes entre Direito e História no âmbito da produção acadêmica no Brasil, notadamente, após o ano de 2003, desde a perspectiva da noção de acontecimento contextualizada no âmbito do institucionalismo histórico.

CONCLUSÃO

O interesse pela interseção entre História do Direito e a Lei nº. 10.639/2003, se dá a partir da noção de acontecimento elaborada por Michel Foucault. Tal noção permite apreender a História de maneira não linear e as relações de força presentes em uma sociedade, em uma determinada época. A noção de acontecimento permite articular o processo de elaboração e implementação da referida lei com a necessidade de que os conteúdos relativos à história afro-brasileira e africana estejam presentes nos planos de ensino de História do Direito, que constituem o Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) necessários aos Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI's) das Instituições de Ensino Superior (IES).

A reinserção da obrigatoriedade do ensino de História do Direito nos cursos de bacharelado em Direito, desde 2004 e a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (e, também das populações indígenas) no Brasil são acontecimentos que ocorrem no mesmo período histórico. Esta proximidade abre um campo de possibilidades inexploradas e oportunidades para que o ensino de História do Direito avance em relação às abordagens positivistas e seja capaz de mostrar o pluralismo (não apenas jurídico) que conforma as relações sociais no Brasil.

Momento no qual a implementação de ações afirmativas com “recorte” racial são institucionalizadas no âmbito da estrutura administrativa do Estado brasileiro com a criação da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no ano de 2003, a publicação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), no mesmo ano e a publicação da nº. 10.639/2003.

A relação que propomos nos permite explorar novos temas de pesquisa na História do Direito, tanto na História do Direito Privado quanto na História do Direito Público. Possibilita o estudo de novos objetos de estudo e explicitação da atuação de sujeitos históricos não hegemônicos no que e refere aos aspectos internos e externos da história.

Em primeiro lugar, o exame formal dos acontecimentos político-sociais que engendram e influenciam as fontes clássicas do Direito (documentos, legislação, costume, jurisprudência). Em, segundo lugar, o estudo material da vida dos institutos e das instituições públicas e privadas (família, propriedade, evolução do contrato, desenvolvimento das corporações, etc.).

Neste sentido, propomos a pesquisa acerca da contribuição da população negra brasileira no que se refere à elaboração de institutos e instituições jurídicas. E, é justamente nesta perspectiva que o arcabouço teórico e metodológico de Foucault pode nos mostrar novos caminhos a serem seguidos. Sustentamos que, não basta criticar o eurocentrismo que ainda permeia as instituições educacionais do país. É preciso estabelecer um diálogo não hierárquico entre as diferentes formas de conhecimento produzido nos últimos anos, notadamente, após a publicação da PNEDH, no ano de 2006.

De fato, neste trabalho nos utilizamos de alguns conceitos elaborados por Michel Foucault no decorrer de sua trajetória intelectual. Mas, consideramos que tais conceitos podem dialogar com outros autores que também discutem o que o filósofo denomina de “saberes sujeitados”. Embora não tenha sido o foco deste trabalho, consideramos que é possível estabelecer um diálogo com alguns autores decoloniais que tratam de temas como “racismo epistêmico”, (GROSGUÉL, 2011) e a “colonialidade do poder” como Aníbal (QUIJANO, 2012).

Dessa maneira, a relação entre História do Direito e os temas de estudo apresentados pela Lei n°. 10.639/2003, possibilitam que sejam realizadas arqueologias e genealogias de “saberes sujeitados” na relação com os denominados “saberes eruditos”. É importante ressaltar que essa tarefa ainda está por ser realizada. A tarefa é desafiadora, mas passemos ao trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Às margens d’*O Mediterrâneo*: Michel Foucault, historiador dos espaços. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio. **Cartografias de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 93-107.

BRASIL. **Projeto de Lei 259/1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências, 2003. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page=232>. Acesso em: 01/10/2016.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em : <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/15grosfoguel.pdf>. Acesso em: 10/02/2010.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cad. Pesqui.**[online]. 2006, vol.36, n.128, pp.299-326. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200011>.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CNE. **Parecer CNE / CP 03/2004**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

DA SILVA, Cidinha. **Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2015.

DELEUZE, Gilles. Instintos e instituições. In: LAPOUJADE, David (org.). **A ilha deserta e outros textos**. Textos e entrevistas (1953-1974). Rio de Janeiro: Editora Iluminuras, 2004, p. 134-137.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda. **A tramitação da lei 10.639/2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DornellesAP_1.pdf. Acesso em: 01/10/2016.

FONSECA, Ricardo Marcelo. **INTRODUÇÃO teórica à História do Direito**. 1. ed., 3. reimpr. Curitiba: Juruá, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France: (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Educação superior, trabalho e cidadania da população negra: o que aconteceu com os estudantes provenientes dos pré-vestibulares comunitários e populares em rede beneficiários das ações afirmativas da PUC-Rio após a sua formatura na graduação?** Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização: Ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Editora Selo Negro, 2013.

GROSFOGUEL, Ramón. Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. In: **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.14: 341-355, enero-junio 2011. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/15grosfoguel.pdf>. Acesso em: 20/12/2016.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. As três versões do neo-institucionalismo. In: **Lua Nova**, n. 58, 2003, pp. 193-224.

IGNÁCIO, Jocelene de Assis. **“Doutores”, mas “não-cidadãos”**. Trajetórias de vida de egressos do ensino superior, moradores da favela do Jacarezinho. Rio de Janeiro de 2000 a 2009. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 01/10/2016.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, Bianca Aguiar Correia. **“Passar é fácil, continuar é que é difícil...”** A permanência de alunos bolsistas na PUC-Rio. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99