



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS**

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E URUGUAI: A POLÍTICA  
INSTITUCIONAL DE COMBATE AO RACISMO NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR**

**Autor:** Antonio Gomes da Costa Neto

Tese submetida ao Curso de Doutorado  
do Instituto de Ciências Sociais,  
Departamento de Estudos Latino-  
Americanos do Programa de Pós-  
Graduação em Ciências Sociais.

**Orientadora:** Profa. Doutora Lília  
Gonçalves Magalhães Tavoraro

BRASÍLIA

2019



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS**

**TESE**

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E URUGUAI: A POLÍTICA  
INSTITUCIONAL DE COMBATE AO RACISMO NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR**

**Banca Examinadora:**

Presidente: Professora Doutora Lília Gonçalves Magalhaes Tavolaro (ELA/UnB)

Professor Doutor Franco de Matos (ELA/UnB)

Professor Doutor Anderson Ribeiro Oliva (HIS/UnB)

Professor Doutor Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos (UFSB – Membro Externo)

Professor Doutor Leonardo Cavalcanti Silva (ELA/UnB – Membro Suplente)

BRASÍLIA  
2019

CR 121e Costa Neto, Antonio Gomes da  
A Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil e Uruguai: a política institucional de combate ao racismo no sistema de avaliação da educação superior / Antonio Gomes da Costa Neto; orientador Lília Gonçalves Magalhães Tavoraro . -- Brasília, 2019.

350 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Ciências Sociais) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Racismo. 2. Avaliação. 3. Comparação. 4. Ações Afirmativas. 5. Brasil. I. , Lília Gonçalves Magalhães Tavoraro, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

A Denise e a Caio, pelo apoio e a presença em todos os momentos.

À minha orientadora, professora doutora Lília Tavolaro, por certo ao assumir o desafio de partilhar o longo caminho da pesquisa, inclusive no apoio em todos os momentos, com especial atenção à minha dificuldade física no decorrer da pesquisa. Reitero os meus elogios à sua conduta profissional.

Aos departamentos de Estudos Latino-Americanos e de Pós-Graduação, pelo apoio em todos os momentos de felicidade e desafios, bem como pela costumeira cordialidade.

Aos profissionais da educação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília.

Ao Fundo de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), pelo apoio durante as visitas realizadas no Uruguai.

Às Professoras Doutoras Simone Rodrigues Pinto, Rebecca Igreja, pelas discussões teóricas, o aprendizado oportunizado, bem como aos Professores Doutores Cristhian Teófilo, Camilo Negri, Jacques de Novion, os quais ministravam aulas castiças e inesquecíveis.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Delia Dutra, pelas informações sobre o Uruguai, em especial a indicação de seus contatos naquele país, bem como ao Professor Doutor Moisés Balestro, pela sua habitual cordialidade e ampliação de várias áreas de pesquisa.

Especial elogio à Técnica em Assuntos Educacionais Cecília Souza e às demais assistentes, bem como a todos os integrantes da Secretaria do Curso, pela forma cordial, parcimônia, capacidade e atenção no atendimento aos discentes, cujas dúvidas constantes eram dirimidas com precisão.

Aos meus colegas do doutorado Richard (Big), Eliete, Vanessa, Meire e a todos os demais que foram colaboradores em todos os momentos da pesquisa.

Ao pessoal do *Ministério da Educação e Cultura* (MEC) do Uruguai, pelo apoio em todos os momentos da pesquisa, fator preponderante para a realização deste trabalho.

Aos diversos pesquisadores do Uruguai, entre eles Martin Iguini, cuja presteza, apoio e o fornecimento de informações preciosas subsidiaram esta obra.

Aos dirigentes, trabalhadores e estudantes do Instituto de Profesores Artigas (IPA), cujo sorriso foi o sentimento marcante na boa convivência durante a jornada no Uruguai.

Aos profissionais do *Ministerio de Desarrollo Social* (MIDES) do Uruguai, pela

recepção e presteza em todos os pedidos solicitados.

Ao licenciado e ativista Javier Diaz, integrante do Movimento Negro do Uruguai, pela apresentação do trabalho por ele desenvolvido, bem como a todos integrantes do movimento social uruguaio.

À *Universidad de la República* (UDELAR), que foi atenciosa em todos os momentos, em especial, à Dra. Ana Frega, pela importante indicação para a continuidade da pesquisa.

À Universidade de Brasília (UnB), por meio da Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência, em especial a Géssica Oliveira, Assistente Social, pelo apoio na consolidação desta tese.

Aos professores Doutores Anderson Oliva e Jacques Novion, pela grandiosa colaboração na qualificação do doutorado, cuja honra em tê-los naquele momento constituiu um marco na minha formação acadêmica.

A Oxalá.

**“E si Bàbá”**  
Quem sou!

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo investigar a política de combate ao racismo no sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior do Brasil e do Uruguai. Trata-se de uma pesquisa em perspectiva comparada, que tomou como referência os cursos de graduação em História, destinados à formação de profissionais docentes e pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB), da *Universidad de la República (UDELAR)* e do *Instituto de Profesores Artigas (IPA)*, no Uruguai. A análise comparativa da política de combate ao racismo nas instituições superiores de ensino, nos países acima mencionados, realizou-se à luz da *Ley* nº 19.122/2013, do Uruguai, e da *Lei* nº 10.639/2003. Normas legais que disciplinaram no Brasil a incorporação em todo o currículo da educação básica o estudo da história da África e dos africanos, da luta dos negros, sua contribuição nas áreas social, econômica, política e na formação da nação. No Uruguai, estabelece nos programas educativos e de formação docente o legado das comunidades afrodescendentes, sua participação na constituição da nação, na contribuição em suas diversas expressões culturais, bem como a promoção de investigação nacional sobre sua história. Buscou-se analisar, descrever, comparar e compreender os mecanismos operacionais utilizados pelo sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior, em face do exercício de suas atribuições institucionais, de modo a verificar se esses são capazes de vislumbrar a efetividade das políticas de combate ao racismo. Utilizou-se da metodologia comparada para o trabalho de campo, levantamento documental e entrevistas. Consoante essa análise, constataram-se os entraves e facilitadores das políticas antirracistas nos cursos de graduação, os quais são destinados à formação de profissionais da educação. Evidenciou que os países recepcionaram as políticas multiculturalistas nas políticas educacionais e no sistema de avaliação, por meio de normas transversais, cuja dificuldade de avaliação, por critérios de eficácia escolar, é um dos maiores obstáculos. Identificaram-se que as alterações promovidas no sistema de avaliação institucional, por meio de inclusão nos currículos, são de pouca instrumentalidade. Atribuem-se como causas determinantes da mudança a consecução, alteração e garantia de políticas antirracistas perante as Instituições de Ensino Superior. Isso consoante as ações afirmativas em favor da população negra.

Palavras-chave: Racismo; Avaliação; Comparação; Ações Afirmativas; Brasil; Uruguai.

## ABSTRACT

This thesis investigates the policy to combat racism in the system of monitoring and evaluation of higher education in Brazil and Uruguay. It is a comparative perspective research and employs, as references, the undergraduate courses in History created to educate potential professors and researchers at the University of Brasilia (UnB), the University of the Republic (UDELAR) and the Institute of Profesores Artigas (IPA) in Uruguay. The comparative analysis of the anti-racism policy in higher education institutions in the countries mentioned above was carried out in light of Law No. 19,122 / 2013 of Uruguay and Law 10.639/2003 of Brazil. The latter is a set of legal norms which obliged every curriculum of basic education in Brazil to include the study of the history of Africa and the Africans, their struggle, their contribution in the social, economic and political areas and in the formation of the nation. In Uruguay, their law instituted, in their educational programs and in the formation of teachers/professors, the legacy of Afro-descendant communities, their participation in the constitution of the nation, the contribution of their various cultural expressions, as well as the promotion of national research on their history. The objective of this study was to analyze, describe, compare and understand the operational mechanisms used by the system of monitoring and evaluation of higher education, in view of its institutional attributions, in order to verify if they are able to envisage the effectiveness of policies to combat racism. We used the comparative methodology for field work, documentary survey and interviews. According to this analysis, the barriers and facilitators of anti-racist policies in undergraduate courses were identified. It was seen that countries have welcomed multiculturalist policies in educational policies and in the evaluation system, through transversal norms, whose difficulty of evaluation, by criteria of school effectiveness, is one of the biggest obstacles. It was identified that the changes promoted in the system of institutional evaluation, through inclusion in the curricula, are of little practicality. The determining causes for change are the achievement, alteration and guarantee of anti-racist policies in relation to the Institutions of Higher Education. This is in line with affirmative action in favor of the black population.

Keywords: Racism; Evaluation; Comparison; Affirmative Actions; Brazil; Uruguay.

## RESUMEN

Esta tese tiene como objetivo investigar la política de lucha contra el racismo en el sistema de acompañamiento y evaluación de la educación superior de Brasil y de Uruguay. Se trata de una investigación en perspectiva comparada, que tomó como referencia los cursos de graduación en Historia, destinados a la formación de profesionales docentes y de investigadores de la Universidad de Brasilia (UnB), de la *Universidad de la República (UDELAR)* y del *Instituto de Profesores Artigas (IPA)*, en Uruguay. El análisis comparativo de la política de lucha contra el racismo en las instituciones superiores de enseñanza, en los países arriba mencionados, se realizó a la luz de la *Ley* n° 19.122/2013, de Uruguay, y de la *Ley* n° 10.639/2003. Normas legales que disciplinaron en Brasil la incorporación en todo el currículo de la educación básica el estudio de la historia de África y de los africanos, la lucha de los negros, su contribución en las áreas social, económica, política y en la formación de la nación. En Uruguay, establece en los programas educativos y de formación docente el legado de las comunidades afrodescendientes, su participación en la constitución de la nación, en la contribución en sus diversas expresiones culturales, así como en la promoción de investigación nacional sobre su historia. Se buscó analizar, describir, comparar y comprender los mecanismos operativos utilizados por sistema de acompañamiento y evaluación de la educación superior, teniendo en cuenta el ejercicio de sus atribuciones institucionales, de modo a verificar si estos son capaces de vislumbrar la efectividad de las políticas de lucha contra el racismo. Se utilizó la metodología comparada para el trabajo de campo, levantamiento documental y entrevistas. Según este análisis, se constataron los obstáculos y los facilitadores de las políticas antirracistas en los cursos de graduación, los cuales se destinan a la formación de profesionales de la educación. Se evidenció que países que acogieron las políticas multiculturalistas en las políticas educacionales y en el sistema de evaluación, por medio de normas transversales, cuya dificultad de evaluación, por criterios de eficacia escolar, es uno de los mayores obstáculos. Se identificaron que las alteraciones promovidas en el sistema de evaluación institucional, por medio de la inclusión en los currículos, son de poca utilidad como instrumento evaluativo. Se atribuyen como causas determinantes de cambio, la consecución, alteración y garantía de políticas antirracistas ante las Instituciones de Enseñanza Superior. Esto ocurre de acuerdo con las acciones afirmativas en favor de la población negra.

Palabras-clave: Racismo; Evaluación; Comparación; Acciones Afirmativas; Brasil; Uruguay.

## LISTA ABREVIATURA E SIGLAS

<b>ABED</b>	Associação Brasileira de Educação a Distância
<b>ABRUC</b>	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
<b>ABRUEM</b>	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
<b>AL</b>	Alagoas
<b>ALERJ</b>	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
<b>AMANOVA</b>	Associação de Moradores de Aracaju
<b>ANDIFES</b>	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<b>ANEP</b>	<i>Administración Nacional de Educación</i>
<b>APACET</b>	<i>Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria</i>
<b>AUM</b>	Amigos em Movimento
<b>BA</b>	Bahia
<b>BM</b>	Bando Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEIyA</b>	<i>Comisión de Evaluación Interna y Acreditación</i>
<b>CCAS</b>	Casa de Cultura Afro-Sergipana
<b>CCETP</b>	<i>Consejo Consultivo de la Enseñanza Terciaria Privada</i>
<b>CCN</b>	Centro de Cultura Negra do Maranhão
<b>CEAB</b>	Centro de Estudos Afro-brasileiros
<b>CEDENPA</b>	Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
<b>CENBA</b>	Conselho das Entidades Negras da Bahia
<b>CENSO</b>	Censo da Educação Superior
<b>CERD</b>	Comitê para Eliminação da Discriminação e o Racismo da Organização das Nações Unidas
<b>CLACSO</b>	<i>Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales</i>
<b>CESUMAR</b>	Centro de Ensino Superior de Maringá Ltda

<b>CEUCLAR</b>	Centro Universitário Claretiano
<b>CFE</b>	Consejo de Formación en Educación
<b>CGT</b>	Central Geral dos Trabalhadores
<b>CGU</b>	Controladoria Geral da União
<b>CIDH</b>	Corte Interamericana de Direitos Humanos
<b>CIEP</b>	<i>Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica</i>
<b>CISCURNE</b>	Centro de Integração Sócio-Cultural da Raça Negra
<b>CNDM</b>	Conselho Nacional do Direito da Mulher
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNMP</b>	Conselho Nacional do Ministério Público
<b>CNPIR</b>	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
<b>CNRES</b>	Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior
<b>CODICEN</b>	<i>Consejo Directivo Central</i>
<b>CONAES</b>	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>CPG</b>	Centro de Professores de Goiás
<b>CTAA</b>	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
<b>DAES</b>	Diretoria de Avaliação Superior
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DDHH</b>	<i>Dirección de Derechos Humanos</i>
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>DILMA</b>	Dilma Vana Rousseff
<b>DIREG</b>	Diretoria de Regulação da Educação Superior
<b>EAD</b>	Educação a distância
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<b>ENC</b>	Exame Nacional de Cursos
<b>ESTÁCIO RIBEIRO</b>	Sociedade de Ensino Superior Estacio Ribeirao Preto Ltda
<b>FACBUS</b>	Federação dos Cultos Afro-brasileiros e Umbanda de Sergipe
<b>FAEL</b>	Faculdade Educacional da Lapa
<b>FAPRO</b>	Faculdade Projeção de Sobradinho
<b>FE</b>	Formulário Eletrônico de Avaliação

<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FOrGRAD</b>	Fórum Nacional de Pró-reitores das Universidades Estaduais e Municipais
<b>FORTIUM</b>	Faculdade Fortium
<b>FORUM</b>	Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular
<b>FUNDABRAS</b>	Fundação Afro-Brasileira
<b>GERES</b>	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
<b>GIQAC</b>	<i>Global initiative Quality Assurance Capacity</i>
<b>GO</b>	GOIAS
<b>GRUCON</b>	Grupo de União e Consciência Negra
<b>GRUPO TEZ</b>	Grupo de Trabalho e Estudo Zumbi
<b>IDES</b>	Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior
<b>IEA</b>	Associação Internacional para a Avaliação do Progresso Educacional
<b>IES</b>	Instituições de Educação Superior
<b>IESA</b>	Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia
<b>IESALC</b>	<i>Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe</i>
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>IFES</b>	<i>Instituto de Formación en Educación Social</i>
<b>IINM</b>	<i>Instituto Normales de Montevideo</i>
<b>INAMU</b>	<i>Secretaria de la Mujer Afro no Instituto Nacional de la Mujer</i>
<b>INAU</b>	<i>Centro de Formación y Estudios</i>
<b>INDDHH</b>	<i>Institución Nacional de Derechos Humanos</i>
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INET</b>	<i>Instituto Normal de Enseñanza Técnica</i>
<b>INMUJERES</b>	<i>Instituto de las Mujeres</i>
<b>INP</b>	Instituto Nacional de Pedagogia
<b>INSAES</b>	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da

	Educação Superior
<b>IPA</b>	<i>Instituto de Profesores Artigas</i>
<b>IPCN</b>	Instituto de Pesquisas das Culturas Negras
<b>IQCD</b>	Índice de Qualificação Docente
<b>JK</b>	Faculdades JK
<b>LAI</b>	Lei de Acesso a Informação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LGE</b>	<i>Ley Geral de Educacion</i>
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LULA</b>	Luis Inácio Lula da Silva
<b>MA</b>	Maranhão
<b>MACKENZIE</b>	Universidade Presbiteriana Mackenzie
<b>MEC</b>	Ministério de Educação e Cultura
<b>MEXA</b>	Mecanismo Experimental de Acreditação
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>MIDES</b>	<i>Ministerio de Desarrollo Social</i>
<b>MNU-BA</b>	Movimento Negro Unificado Seção Bahia
<b>MNU-DF</b>	Movimento Negro Unificado Seção Distrito Federal
<b>MNU-GO</b>	Movimento Negro Unificado Seção Goiás
<b>MNU-MG</b>	Movimento Negro Unificado Seção Minas Gerais
<b>MNU-PE</b>	Movimento Negro Unificado Seção Pernambuco
<b>MNU-RJ</b>	Movimento Negro Unificado Seção Rio de Janeiro
<b>ISER</b>	Instituto de Estudos da Religião
<b>MNU-SP</b>	Movimento Negro Unificado Seção São Paulo
<b>MOTIRAN</b>	Movimento Trabalhista de Integração da Raça Negra
<b>MS</b>	Mato Grosso do Sul
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OERLAC</b>	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
<b>PA</b>	Pará
<b>PALMARES</b>	Fundação Cultural Palmares
<b>PCRI</b>	Programa das Nações Unidas para o Combate ao Racismo Institucional

<b>PARU</b>	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
<b>PB</b>	Paraíba
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PE</b>	Pernambuco
<b>PI</b>	Piauí
<b>PNB</b>	Partido Negro Brasileiro
<b>PNDH</b>	Programa Nacional de Direitos Humanos
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNIPIR</b>	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPC</b>	Proposta Pedagógica do Curso
<b>PREAL</b>	Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe
<b>PROMEDLAC</b>	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
<b>PSB</b>	Partido Socialista Brasileiro
<b>PSC</b>	Partido Socialista Cristão
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>RJ</b>	Rio de Janeiro
<b>RQL</b>	Requisitos Legais Normativos
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SC</b>	Santa Catarina
<b>SE</b>	Sergipe
<b>SEAFRO</b>	Semana Afro-catarinenese
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEED</b>	Secretaria de Educação a distância
<b>SEPPIR</b>	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
<b>SERES</b>	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Tecnológica

<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>SINEAD</b>	Sistema Nacional de Educação a Distância
<b>SP</b>	São Paulo
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>TCU</b>	Tribunal de Contas da União
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UCDB</b>	Universidade Católica Dom Bosco
<b>UDELAR</b>	<i>Universidad de la República</i>
<b>UFAC</b>	Fundação Universidade Federal do Acre
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFAM</b>	Fundação Universidade do Amazonas
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande
<b>UFERSA-RN</b>	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
<b>UFES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFFS</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul
<b>UFGD</b>	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados
<b>UFLA</b>	Universidade Federal de Lavras
<b>UFMA</b>	Fundação Universidade Federal do Maranhão
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMS</b>	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>UFMT</b>	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFOP</b>	Fundação Universidade Federal de Ouro Preto
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFRA</b>	Universidade Federal Rural da Amazônia
<b>UFRB</b>	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UFRPE</b>	Universidade Federal Rural de Pernambuco
<b>UFRPE</b>	Universidade Federal Rural de Pernambuco
<b>UFRR</b>	Fundação Universidade Federal de Roraima
<b>UFRRJ</b>	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<b>UFS</b>	Fundação Universidade Federal de Sergipe
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSCar</b>	Fundação Universidade Federal de São Carlos
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UFT</b>	Fundação Universidade Federal do Tocantins
<b>UFTM</b>	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UFV</b>	Fundação Universidade Federal de Viçosa
<b>UFVJM</b>	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
<b>ULBRA</b>	Universidade Luterana do Brasil
<b>UM</b>	<i>Universidad de Montevideo</i>
<b>UMA</b>	União dos Negros de Sergipe
<b>UNB</b>	Fundação Universidade de Brasília
<b>UNE</b>	<i>Instituto Nacional de Estadística do Uruguay</i>
<b>UNESA</b>	Universidade Estácio de Sá
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNIASSELVI</b>	Centro Universitário Leonardo da Vinci
<b>UDF</b>	Centro de Ensino Unificado de Brasília
<b>UNICEUB</b>	Centro Universitário de Brasília
<b>UNICSUL</b>	Universidade Cruzeiro do Sul
<b>UNIDERP</b>	Universidade Anhanguera
<b>UNIFACVEST</b>	Sociedade de Educação Nossa Senhora Auxiliadora Ltda
<b>UNIFAL</b>	Universidade Federal de Alfenas
<b>UNIFEI</b>	Universidade Federal de Itajubá
<b>UNIFESP</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>UNILA</b>	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

<b>UNILAB</b>	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
<b>UNINTER</b>	Uninter Educacional S/A
<b>UNIP</b>	Universidade Paulista
<b>UNIP</b>	Universidade Paulista
<b>UNIPAMPA</b>	Fundação Universidade Federal do Pampa
<b>UNIPLAN</b>	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal
<b>UNIPROJEÇÃO</b>	Centro Universitário Projeção
<b>UNIR</b>	Universidade Federal de Rondônia
<b>UNIRIO</b>	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
<b>UNISA</b>	Universidade Santo Amaro
<b>UNIUBE</b>	Universidade de Uberaba
<b>UNIVASF</b>	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco
<b>UNOPAR</b>	Universidade Pitágoras
<b>UNPROJEÇÃO</b>	Centro Universitario Projeção
<b>UNYLEYA</b>	Faculdade Unyleya
<b>UPIS</b>	Faculdades Integradas
<b>USAID</b>	<i>United States Agency for International Development</i>
<b>UTFPR</b>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

### RESUMO

### LISTA DE SIGLAS

INTRODUÇÃO.....	20
-----------------	----

## 1 RACISMO E ANTIRRACISMO NO BRASIL E URUGUAI

1.1 Racismo e Antirracismo.....	30
1.1 O contexto dos mecanismos internacionais.....	37
1.2 A recepção das políticas multiculturalistas pela transversalidade.....	53

## 2 AS POLÍTICAS DE COMBATE AO RACISMO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL E URUGUAI

### O capítulo brasileiro

2.1 Políticas de Igualdade Racial no Brasil.....	64
2.1.1 A Educação das relações Étnico-Raciais no Brasil.....	74
2.1.2 As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	84
2.1.3 O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais.....	91

### O capítulo uruguaio

2.2 Políticas de Igualdade Racial no Uruguai.....	95
2.2.1 A Educação para as relações Étnico-Raciais no Uruguai.....	106
2.2.2 O <i>Guía Didáctica de Educación y Afrodescendencia</i> .....	117

## 3 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL E URUGUAI

3 O sistema de avaliação da educação superior.....	119
3.1 A dimensão das políticas públicas.....	122
3.2 As funções da avaliação na educação.....	124

O Brasil	
3.3 O Sistema de avaliação da Educação Superior do Brasil.....	128
3.3.1 Os mecanismos de avaliação da educação superior do Brasil.....	135
3.3.2 A Base Nacional Curricular Comum e a formação docente.....	150
O Uruguai	
3.4 O Sistema de avaliação da Educação Superior no Uruguai.....	154
3.5 Mecanismos de avaliação da Educação Superior do Uruguai.....	158
<b>4 ANÁLISE COMPARADA DO COMBATE AO RACISMO NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E URUGUAI</b>	
Análise comparada Brasil e Uruguai.....	166
Análise do Uruguai	
4.1 O caminho do campo no Uruguai.....	170
4.2 O Sistema de Ensino do Uruguai.....	179
4.2.1. <i>Educación Terciaria</i> .....	195
4.2.2 <i>Educación Terciaria privada</i> .....	198
4.2.3 <i>A Formación en Educación</i> .....	202
4.2.4 <i>A Universidad de la República</i> .....	213
Análise do Brasil	
4.3 A educação superior do Brasil.....	232
4.3.1 A formação nas Instituições Privadas do Distrito Federal.....	238
4.3.2 O percurso na Universidade de Brasília.....	245
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>273</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>278</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>326</b>
A – Roteiro entrevistas aos órgãos Públicos do Brasil (SEPPIR e MEC)	

- B – Roteiro de entrevistas aos docentes do Brasil (UnB e IESP)
- C – Roteiro de entrevistas aos estudantes de História e Pós-graduação (UnB e IESP)
- D – *Guía de entrevistas a los órganos públicos de Uruguay* (MEC e MIDES)
- E – *Guía de entrevistas a las instituciones de formación de profesores e investigadores* (UDELAR e IPA)
- F – *Guía de entrevistas a estudiantes y movimiento social* (MN, UDELAR e IPA)
- G – *Guía de entrevistas a egressos del curso de HIstoria en Uruguay* (UDELAR e IPA)

**ANEXOS.....346**

- A – Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003
- B – *Ley n. 19.122, 8 de agosto de 2013*
- C – Comunicado nº 01/2016 – DIREG/SERES/MEC
- D - Portaria 2.253/2001
- E – Reportagem *SUBRAYADO*
- F – Reportagem *LATERCELA*
- G – Educacenso Navegação Guiada

## INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é compreender a política de combate ao racismo perante o sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior, quando observados os cursos destinados à formação de profissionais da educação, comparando a implementação das Leis n. 10.639/2003, no Brasil e *Ley* 19.122/2013, no Uruguai.

Notadamente, quando observados os mecanismos institucionais utilizados pelos órgãos do sistema de avaliação da educação superior, empregados para constatar a efetividade em relação aos cursos de História, na Universidade de Brasília (UnB), no Brasil, e no Uruguai, junto à *Universidad de la República* (UDELAR), assim como no *Instituto de Profesores Artigas* (IPA).

Segundo Neves e Martins (2016), existem diferenças marcantes no ensino superior no contexto latino-americano. No Brasil, o ensino superior é um “acontecimento tardio”, o qual surgiu no século XIX; por sua vez, nas demais partes da região, especialmente naquelas oriundas da colonização espanhola, que foram criadas nos séculos XVI e XVII, “quando já existiam várias universidades na Europa” (idem, p. 96).

De acordo com Quijano (2003) e Mignolo (2008), a colonização foi à imposição do eurocentrismo; conseqüentemente, dos modelos de conhecimento, políticas de administração, exclusão das populações de origem africanas e dos povos originários, utilizando-se da premissa do cristianismo para justificar o processo colonização (CESAIRE, 2007).

Em relação à educação, mostra-se como essencial na política antirracista, bem como pela conquista de direitos coletivos dos afrodescendentes na América Latina, incluindo-se no ciclo das políticas públicas (BOLÁN, 2010; GÁSPAR NETO, SANTOS e KENT, 2012; GUIMARAES, 2003; HOOKER, 2010; COSTA, 2012; COSTA, 2011; FERREIRA, 2003b; OLAZA, 2015a, 2015b).

Isso ignifica, à luz dos instrumentos operacionais e dos procedimentos de regulação (BOYER, 2004; FADUL, 2007), os quais foram inseridos nos sistemas de acompanhamento e avaliação, que podem atingir a eficácia escolar e a justiça social (COSTA, 2013; HOWLETT, RAMESH, PERL, 2013), em razão de ter sido transformada em eixo “central dos sistemas públicos de ensino” (BROOKE, 2006, p. 379).

Decerto esta tese nasceu motivada pelo exercício do controle social, quando do acompanhamento das políticas públicas de combate ao racismo, perante os sistemas de

ensino, na educação básica e superior, ao discorrer sobre os processos de valorização da cultura de origem africana.

Ademais, como esses processos contribuíram para a sociedade como um todo, e de que forma têm-se efetivado sua implementação no Brasil e Uruguai. Isso no que tange à influência, por meio de mobilizações sociais nas últimas décadas, com vista à inclusão de suas reivindicações no contexto social da América Latina.

Nesse ponto, o Brasil se destacou com a recepção da legislação de valorização da cultura de origem africana, na educação, por meio da Lei 10.639/2003, e no Uruguai, com a Ley 19122/2013, através de implementação dos cursos destinados à formação de Profissionais da Educação e das ações afirmativas decorrente dos pleitos dos movimentos sociais negros de ambos os países (PAULA, 2009; FERREIRA, 2003; SANTOS, 2005; SANTOS, DOMINGUES, 2005).

Essa oportunidade de um estudo comparado se deu no momento da realização de visita ao Uruguai, quando deparamos com o processo similar de inclusão de políticas de promoção da igualdade racial, cujo principal enfoque era o programa de ações afirmativas no mercado laboral público.

Chamava nossa atenção os sistemas educacionais adotados pelo Uruguai, oportunidade em que identificamos a convergência dos procedimentos adotados pelo Brasil, no âmbito das Políticas de combate ao racismo, mediante a adoção de normas legais similares, bem como de políticas de combate ao racismo na educação.

Porém, os movimentos sociais uruguaios associavam essa política de inserção da agenda governamental ao trabalho desenvolvido por esses ativistas, os quais atuaram junto ao sistema internacional de proteção de direitos (OLAZA, 2015a; FERREIRA, 2003b).

Naquele momento, havia deparado com um modelo de atuação diferente do adotado pelos movimentos no Brasil. Entretanto, relatos da influência de Abdias Nascimento demonstram o contexto de execução das políticas públicas. Logo, havia a proximidade entre os movimentos sociais e a adoção de mecanismos convergentes de combate ao racismo na educação.

Nesse ponto, a comparação dos modelos educacionais oportuniza observar se o sistema de acompanhamento e avaliação contribui para as políticas antirracistas, bem como se os órgãos de aferição da efetividade, por meio de seus procedimentos e mecanismos institucionais, são capazes de revelar os principais entraves e facilitadores do efetivo combate ao racismo, ou mesmo, a revisão da política pública (WU, 2014 [2010]).

Consoante o levantamento realizado pelo *Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (UNESCO-IESALC), quanto aos aspectos da avaliação e acreditação da educação superior, no tocante às políticas de educação superior de povos indígenas e afrodescendentes, constatou-se a ausência de informações, até o exercício de 2011, no Uruguai. Assim, não “*fue posible encargar un estudio sobre el caso de Uruguay*” (UNESCO-IESALC, 2012, p. 82).

Fato reverberado no banco de teses e dissertações do Brasil e Uruguai, além da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO), revelou-nos que as pesquisas sob o viés comparado em relação às políticas de combate ao racismo estão relacionadas às ações afirmativas (CHIROLEU, 2011; PEIXOTO, 2016; PILLATTI, NARDI, 2015; SANSONE, 1998).

Nesse ponto, no Uruguai, as pesquisas dedicam-se às análises ao mercado laboral público, com mecanismo de inclusão da população negra, como modelo de combate ao racismo (FERREIRA, 2015; GAINZA, 2014; GAINZA, TECHERA, 2016; OLAZA, 2011, 2014, 2015; IGUINI, 2016; VINOLY). Na educação, têm-se os trabalhos precursores em relação aos currículos dos cursos de formação de profissionais da educação docente de Faget (2016) e Gortázar (2016).

Por sua vez, no Brasil, as análises têm como objetivo principal as políticas de ação afirmativa e sua inclusão no sistema universitário (AZEVEDO, 2004; COSTA NETO, 2015; FERES JÚNIOR, 2006; DAFLON, FÉRES JÚNIOR, CAMPOS, 2013; LEMOS IGREJA, TAVOLARO, 2015; SILVA, 2012; TAVOLARO, TAVOLARO, 2013, TAVOLARO, 2007), as quais decorrem da iniciativa dos movimentos sociais negros (GUIMARÃES, 2012; LEMOS IGREJA; AGUDELO, 2014).

Entretanto, no tocante ao mercado laboral privado brasileiro, apesar de previstos desde o Programa Nacional de Ações Afirmativas (PAF – 1992), no Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 1996), posteriormente com o Estatuto da Igualdade Racial (2010), estudos sobre os efeitos em relação à população negra são diminutos (BRASIL, MPOG, 2012; COSTA NETO, 2016; PIOVESAN, 2008). No setor público, os trabalhos pioneiros Costa Neto (2016) Ferreira (2016) e Rodrigues (2017).

Portanto, a razão da pertinência da pesquisa possibilitam três aspectos: a) acadêmico, em razão da ausência de estudos comparativos sobre os fatores institucionais e políticos no combate ao racismo entre o Brasil e Uruguai; b) pedagógico, pela capacidade de subsidiar novos estudos sobre os afrodescendentes, na América Latina, em perspectiva comparada; c)

social, quando valoriza, empodera e reconhece a contribuição dos afrodescendentes na América Latina.

### **A perspectiva comparada**

De acordo com Yin (2016 [2010]), a pesquisa qualitativa tem por objetivo o significado dos eventos da vida real; não apenas as ocorrências. Dessa forma, ressaltar as significações contidas nas práticas e nos atos é algo que motiva a realização do estudo de caso do Brasil e Uruguai no sistema de avaliação da educação superior em seu contexto real, por isso a “razão fundamental da comparação é a explicação, a busca de alguma forma de teorização” (MORLINO, 2010, p. 34).

A questão suscitada nesta tese investiga o sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior, e como esse processo tem contribuído para as políticas antirracistas na América Latina, cuja **problemática** desenvolvida, em perspectiva comparada, é a seguinte:

Qual a efetividade do sistema de avaliação da Educação Superior, no que tange às políticas de combate ao racismo, mais especificamente aquelas previstas na Lei 10.639/2003 do Brasil, e 19.122/2013, no Uruguai?

Nesse prisma, a pesquisa verificou se os mecanismos de avaliação e acompanhamento da educação superior, quando do momento de suas atribuições institucionais, são suficientes para comprovar a efetividade ou não, da política de combate ao racismo, o qual provém da legislação de valorização da História e Cultura de origem africana.

Portanto, compreender os mecanismos de acompanhamento e avaliação da educação superior, quando do exercício de suas funções administrativas, vislumbra a efetividade das políticas antirracistas no momento da realização da validação dos cursos de graduação em História do Brasil e Uruguai.

Para tanto, buscou-se, como **objetivo geral**, compreender a política de combate ao racismo no sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior do Brasil e Uruguai. Logo, investigar os procedimentos e mecanismos institucionais e a capacidade de revelar os principais entraves e facilitadores para a efetividade da política de combate ao racismo é algo que se faz imperioso.

E, para sua consecução, utilizou-se de **objetivos específicos**, no sentido de investigar o sistema de acompanhamento e avaliação da Educação Superior do Brasil e Uruguai; descrever a política de combate ao racismo no sistema de avaliação e acompanhamento da educação

superior em cursos destinados à formação de profissionais da educação.

Ademais, comparar a implantação das Leis 10.639/2003 do Brasil e *Ley* 19.122 do Uruguai, no curso de Graduação de História da Universidade de Brasília, *Universidad de la República*, com vistas a compreender os entraves e facilitadores das políticas de combate ao racismo no sistema de avaliação da educação superior do Brasil e Uruguai.

Justifica-se analisar o sistema de ensino, suas conexões por ser constituir o propósito desta pesquisa, no sentido de observar se a consecução das políticas antirracistas, por meio do sistema de avaliação da educação superior, é capaz de identificar o valor arbitrário cultural do modelo de imposição e inculcação, o qual se manifesta pela desvalorização implícita ou explícita perante o sistema escolar.

Por isso, no caso brasileiro, a partir da edição da Lei n. 10.639/2003, inseriu-se o ensino da história e cultura da África, dos Afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar, em face da necessária alteração dos cursos de graduação em nível superior.

De igual sorte, no Uruguai, com o advento da *Ley* n. 19.122/2013, a qual determinou alterações nos programas educacionais de graduação destinados à formação de docentes, recepcionou-se a temática étnico-racial e dos afrodescendentes, ensejando procedimentos de acompanhamento da educação superior pelos seus órgãos de controle.

Partiu-se do pressuposto empírico da instituição escolar dá valor, bem como funciona como estrutura capaz de reproduzir o modo legítimo de reprodução, inculcação, os quais são responsáveis por ações pedagógicas capazes de perpetuar o capital escolar (BOURDIEU, 2007, p. 258; BOURDIEU, PASSERON, 2008). Assim, os sistemas de avaliação e as instituições de ensino superior são os reflexos desses locais.

Posto isso, analisa-se o sistema escolar do Brasil e Uruguai como mecanismo de interiorização de princípios, o qual é exercido e praticado pela autoridade pedagógica e articulado dentro do campo<sup>1</sup> do poder que “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2007 [1979], p. 08), razão pela qual as instituições escolares são locais representativos.

Para esse propósito, Bourdieu e Passeron (2005, 2008) asseveram que o capital escolar é aquele reconhecido e garantido pela ação pedagógica, na instituição escolar, como modelo de monopólio da violência simbólica legítima. Isso dentro do campo de poder da estrutura e distribuição do capital da instituição escolar, nas práticas sociais, nas ideias, nos processos

---

<sup>1</sup> Bourdieu define campo como “o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão” (BOURDIEU, 2008b, p. 52).

mentais e no discurso.

Dessa maneira, buscou-se observar se o sistema escolar, por meio das instituições de ensino superior, no sistema de avaliação, refletem as políticas antirracistas, além do racismo institucional, cultural e individual (CASHMORE E JENNIGS, 2001; JONES, 1973; PALA, 2010; PILKINGTON, 2008; VAN DIJK, 2012; STOKELY, 2001 [1967]; WIEVIORKA, 2007).

Posto isso, desenvolveu-se um estudo de caso dos sistemas de avaliação da educação superior do Brasil e Uruguai, a partir da abordagem qualitativa, como campo de investigação, em função da variedade de práticas interpretativas, na esperança de sempre conseguir entender melhor o tema e suas possíveis conexões (BOGDAN; BIKLEN, 1994, CRESWELL, 2007; DENZIN, 2006). Consoante Yin (2016 [2010]), o estudo de caso do Brasil e Uruguai tem o potencial de aplicar a situações observadas pelas convergências e divergências.

Além disso, a metodologia qualitativa nos oferece a capacidade de interagir com a complexidade do sistema escolar, além de proporcionar a compreensão das informações recolhidas no campo de pesquisa (ANDRÉ, GATTI, 2010; BOGDAN, BIKLEN, 2006; CRESWELL, 2007; WELLER; PFAFF, 2010).

Para tanto, utiliza-se da análise comparada em razão dos efeitos do poder da Educação com ênfase nas atividades do Estado. Todavia, sem deixar de observar o contexto social dentro das políticas educacionais, por meio do sistema de avaliação das instituições de ensino superior, para o cumprimento das políticas de combate ao racismo.

Ainda assim, buscou-se identificar e expor as diferenças e semelhanças entre Brasil e Uruguai, por meio de análise de seus mecanismos técnico-operacionais, no sistema de avaliação da educação, quando observadas as suas atribuições institucionais no ensino superior (MAHONEY, 2003; MORLINO, 2010, RAGIN, 1989; RIOHOUX, GRIMM, 2006; SARTORI, 1994).

Desse modo, ratifica-se a capacidade de comprovar a hipótese da pesquisa, além de empiricamente explicar e interpretar como os mecanismos de avaliação da Educação Superior do Brasil receberam as políticas antirracistas em diversos contextos. Ou seja, como é realizada, na esfera política, o papel dos atores sociais, e com são inter-relacionados com os organismos institucionais; isso no momento da formulação das políticas no sistema escolar (BOURDIEU, 2008; GUNDARA, 2012) em relação às questões raciais na América Latina (WADE, 2000, 2008; OLIVEIRA, 2000).

Conforme Acosta e Melville (2007), a perspectiva comparada funciona como

mecanismo eficaz de análise de casos, especialmente em estudos no campo da área da educação, em função de o ensino ser considerado o “elemento-chave, bem como fundamento estratégico da reforma educacional em curso nos países da América Latina” (FARIA, FILGUEIRA, 2007, p. 337).

Para esse fim, seguimos a estratégia proposta por Ragin (2007) e Tilly (1994), de que a investigação social, pela comparação, deve ser capaz de demonstrar a representação, o conjunto de condições no tempo e no espaço dos fenômenos. Nesse caso, as políticas de combate ao racismo do Brasil e Uruguai no sistema de avaliação perante as instituições de ensino.

Logo, buscamos responder aos objetivos da pesquisa e alcançar resultados relevantes, além de comprovar a hipótese e encontrar a prova empírica, bem como compreendê-la e interpretá-la por meio de teoria e técnicas observáveis no sistema de ensino (MORLINO, 1994, 2010; RAGIN, 1989, 2007).

Dessa maneira, a escolha das entidades responsáveis pelo combate ao racismo na educação superior do Brasil e Uruguai, para uma melhor observação do contexto social dos diferentes interesses políticos e, para compreender as políticas de combate ao racismo desenvolvido pelos Estados, em contextos educacionais, está presente a perspectiva comparada (ADANSON, MORRIS, 2010; DOBBIN, 1993; DOGAN, 1994; GUNDARA, 2012; MARTZ, 1994; MANZON, 2010; MASON, 2010; WATKINS, 2010).

Nesse passo, a **coleta de dados** envolveu o sistema de avaliação da educação superior, no Ministério da Educação (MEC), perante a Secretaria de Regulação e Supervisão da Superior (SERES), Secretaria de Educação Continuada, Alfetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP).

Ainda assim, a coleta de dados envolveu a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Brasil (SEPPIR), a Universidade de Brasília (UnB) e Instituições de Ensino Superior privadas do Distrito Federal, abrangendo os cursos de graduação em História destinados à formação de profissionais docentes.

No Uruguai, foi realizada a coleta de dados no *Ministerio de Educación y Cultura (MEC)*, *Secretaría de la Dirección Nacional de Educación (DNE)*, *Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada (CCETP)*, *Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)*, *Consejo Directivo Central (CDC)*, *Consejo de Formación en Educación (CFE)*.

De igual sorte, houve pesquisas junto ao *Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)*, na

*División Derechos Humanos* do *Departamento de Promoción y Participación*, bem como na *Universidad de la República (UDELAR)*, no departamento de História, *Instituto de Profesores Artigas (IPA)*, instituições de ensino superior privadas, *Instituto Normales (IINN)*, *Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET)* e *Instituto de Formación en Educación Social (IFES)* nos cursos destinado à formação de professores.

Perante os órgãos de promoção da igualdade racial, universidades e órgãos de educação foram realizadas entrevistas estruturadas e livres, junto aos gestores públicos, docentes universitários, estudantes de graduação e pós-graduação, integrantes do movimento social, para após, como estratégia, confrontar com outros dados recolhidos, visando a efetuar as análises desses achados (BOGDAN, BIKLEN, 1994; GASKEL, 2002).

De igual sorte, houve a participação e acompanhamento de seminários, apresentações de planos institucionais, tanto pelos órgãos de promoção da igualdade racial e de educação do Brasil, como do Uruguai. Houve ainda presença constante na divulgação de dados oficiais por meio de audiências públicas, assim como acesso a relatórios de pesquisas e entrevistas fornecidas ao sistema de comunicação de ambos os países.

Houve ainda, junto ao órgão do Brasil de promoção da igualdade racial, o pedido de realização de um seminário conjunto entre o Brasil e Uruguai, em razão de, no início da pesquisa de campo, verificar o interesse daquele país em efetuar medidas conforme aquelas recepcionadas no Brasil. Na ocasião, apresentamos o termo de cooperação internacional entre os dois países, o qual se encontrava desativado e sem conhecimento das autoridades administrativas. Porém, apesar da realização de encontros nesse sentido, o pleito (pedido de realização de seminário) nunca foi respondido.

Ressaltamos que algumas entrevistas não foram realizadas com alguns atores sociais importantes. Inclusive, enviamos o roteiro de entrevista, por meio eletrônico, após tentativas presenciais e alterações das entrevistas agendadas. Apesar de tentativas de entrevistas presenciais e por meio eletrônico, não se obteve êxito, na medida em que não houve interesse e resposta dos entrevistados.

Além de alguns gestores que preferiram o anonimato como requisito para a entrevista, onde relataram as situações de racismo presenciadas, outros entrevistados foram contemplados, por meio de seus artigos científicos, na presente tese.

Não posso deixar de registrar que, muitos dos possíveis entrevistados, apesar do roteiro elaborado e da delimitação do tema, apenas respondiam que não havia qualquer interesse em se manifestar, especialmente alguns estudantes de História da Universidade e do

Instituto de Formação de Professores do Uruguai. Segundo eles o tema não era relevante.

Por sua vez, no tocante ao levantamento documental, analisamos normas, publicações oficiais, relatórios de gestão, documentos técnicos, além de atas, arquivos eletrônicos, dados arquivais e acesso a processos judiciais e administrativos, documentos eletrônicos, bem como o uso da coleta de dados por meio da Lei de Acesso a Informação, cuja análise operou-se pela Análise de Discurso Crítica (BODGAN, BIKLEN, 1994; VAN DIJK, 1993, 1998, 2000, 2003, 2012, 2012b).

### **Estrutura da tese**

Para esse desiderato, a tese apresenta quatro capítulos além das considerações finais. No Primeiro Capítulo, discorremos sobre a construção e contextualização do racismo e antirracismo, por meio dos marcos teórico, temporal e o processo de construção do discurso da raça e do antirracismo. Além disso, a aceitação dos instrumentos internacionais das políticas antirracistas, bem como a recepção das políticas multiculturais e a compreensão dos critérios das políticas transversais na promoção de políticas étnico-raciais do Brasil e Uruguai.

No Segundo Capítulo, adentramos as propostas de políticas de combate ao racismo e o protagonismo do movimento social negro, além da consecução dos órgãos de promoção da igualdade racial. Isso com ênfase na adoção de legislações educacionais para a formação de profissionais da educação, pelas instituições de ensino superior, e quais os mecanismos institucionais são utilizados pelos Estados para o campo do ensino.

Em relação ao Terceiro Capítulo, trabalhamos com o sistema de avaliação da educação superior, e como os mecanismos operacionais de ambos os países são instituídos. Para tanto, adotamos a perspectiva de inserção no campo das políticas públicas, por meio de seus ciclos, tanto na construção da agenda governamental, quanto na sua institucionalização. Dessa forma, percorrendo os procedimentos, desde a sua concepção, até o momento da avaliação institucional.

Por sua vez, no Quarto Capítulo, dedicamos a análise comparada entre o Brasil e Uruguai, em relação às instituições de ensino superior, à formação dos profissionais da educação, quando observadas as políticas de avaliação no sistema educacional, no tocante à relação das Leis 10.639/2003 e *Ley* 19122, com vistas ao cumprimento das políticas antirracistas pelos sistemas de ensino.

Por derradeiro, elaboramos as considerações finais, em relação aos fatos decorrentes

das políticas antirracistas no sistema de avaliação, de modo a demonstrar como essas estão inseridas no Brasil e Uruguai. Apontamos os aspectos que podem fomentar ambos os países a colaborarem na consecução de políticas internacionais na educação e, ao final, os anexos e apêndices para melhor compreensão do trabalho realizado.

## CAPÍTULO 1

### RACISMO E ANTIRRACISMO NO BRASIL E URUGUAI

Hodiernamente, discorrer sobre a efetividade das políticas de combate ao racismo na Educação do Brasil e Uruguai remete-nos aos antecedentes e processos históricos do tratamento destinado aos povos originários, bem como àqueles trazidos forçosamente. Ademais, ao modelo de inclusão no sistema internacional de direitos e sua recepção na Educação.

De acordo com Foucault (2010 [1999]), essa institucionalização opera-se pelo discurso científico, quando “toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico” (idem, p. 10). Portanto, o racismo e o antirracismo no Brasil e Uruguai estão inseridos no Poder do Estado pelo direito, poder e verdade.

Entretanto, o poder só funciona se submetido à produção de uma verdade, ou seja, “somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade, e que necessita dela para funcionar” (FOUCAULT, 2010 [1999], p. 22). Logo, o ideal de modelo da vida cristã desde a Idade Média (LE GOFF, 2006), cujo poder régio fixava e legitimava a obrigação legal da obediência pela dominação.

Segundo Guimarães (2009), no campo de pesquisa científica, a inclusão de uma perspectiva antirracista tem relação com a definição de “raça”; inicialmente, pela atribuição de sua origem comum, passando por teorias biológicas e por distinções. Isso tanto físicas como de capacidade mental. Fenômeno esse ocorrido até o final da Segunda Guerra, quando da tragédia ocorrida naquele período.

De acordo com Cashmore (2000), o uso do grafema “raça” advém do século XVI, e tem sido utilizado com o propósito de se referir às características comuns em razão da mesma ascendência. Eis que durante o decorrer do século XVIII, tinha como paradigma para sua explicação o Antigo Testamento, pela seguinte razão: “como um designio de Deus, como resultado das diversidades ambientais, independentes de questões morais, e como fruto de diferentes ancestrais originais” (CASHMORE, 2000, p. 448).

Com o início do século XIX, atribui-lhe vários outros sentidos, entre eles o de tipo que designava seres humanos distintos, em razão da existência de constituição física semelhante, bem como em função da capacidade mental, permeando como essência que se configurou e foi designado como “racismo científico” (CASHMORE, 2000; GUIMARAES, 2009).

Contudo, “raça”, quando relacionado ao discurso i.e., como significante, é utilizado como “expressão, som ou imagem, cujos significados são viabilizados somente por meio da aplicação de regras e códigos” (CASHMORE, 2000, p. 451). Logo, sua inserção na educação e sua decodificação somente se operam nos parâmetros do discurso, eis que a língua é um meio do processo de racialização.

No que tange à educação das relações étnico-raciais, no ensino superior, cujo sentido é de produzir material para uma prática antirracista, como ressalta a crítica de Young (2005), em relação à teorização sobre as diferenças atribuídas entre as raças, ninguém se preocupava muito “antes de se tornar vantajoso para o ocidente. Em termos econômicos, significa lucrar com a escravidão ou defendê-la contra os abolicionistas” (YOUNG, p. 112).

Young (idem) assevera que, para a questão do racismo, há outro ponto de extrema relevância ao se discutir - o “racismo moderno foi uma invenção acadêmica” (ibidem, p. 79). Isso pela ótica da fisiologia e linguagem. O objetivo desse saber racial foi no sentido de projetar uma pretensão universitária, quando de sua relação com a raça, que penetrou de tal forma no inconsciente que, desconstruí-la, constitui-se em árdua tarefa.

Todorov (1999 [1982]), historicamente, atribui a viagem de Colombo (1492) ao Caribe, no momento da “descoberta” da América<sup>2</sup>, cujos escritos revelam a principal motivação dessa empreitada - o desejo de enriquecer pela procura do ouro em favor dele, dos marinheiros e dos Reis da Espanha. Objetivavam-se a conquista material (riqueza) e a expansão espiritual (cristianismo), em razão dos ideais da civilização espanhola voltada para a riqueza, poder, justiça ou de santidade (RIBEIRO, 1983; TODOROV, 1999 [1982]).

Segundo Wootmann (2000), trata-se da construção filosófica presente na história dos povos ibéricos, imposta aos povos conquistados, como filosofia política e mecanismo de sustentação. Isso durante todo o processo de colonização, com efeitos até os dias atuais (FAUSTO, 2005), cujo sentido é produzir um discurso de “forma aproximativa e imperfeita, que a verdade assume; usualmente unida a uma validade moral ou religiosa” (DUPAS, 2006, p. 22).

De acordo com Maldonado-Torres (2007), o sistema de dominação criado no contexto do colonialismo da Europa, nas Américas, em que as formas múltiplas de subalternização

---

<sup>2</sup> Desse encontro com os povos originários - indígenas – atribuíram-lhes como desprovidos de qualquer propriedade cultural, Identificados como portadores de línguas e costumes não compreendidos, “gente sem razão” (WOLF, 1982), “sem religião, sem justiça e sem estado” (FAUSTO, 2005, p. 11), atribuíram-lhes a barbárie em contraponto a civilização ao argumento da superioridade modernizante em contraste ao atraso, argumentava essas características em face da construção filosófica do colonizador (VANUCCHI, 1999).

(raça) e a desumanização foram as práticas adotadas em toda a região. Conforme Grosfoguel (2012, 2016), é por intermédio de Colombo que surge o racismo religioso, considerado “la primera forma de racismo en ‘el sistema-mundo capitalista/patriarcal occidental-céntrico/cristiano-céntrico moderno-colonial’” (GROSFOGUEL, 2012, p. 90).

Essa argumentação se sustenta na seguinte lógica: “se você não tem uma religião, você não tem Deus; se você não tem um Deus, você não tem alma; e, por fim, se você não tem alma, não é humano, mas animal” (GROSFOGUEL, 2016, p. 37). Porém, para estabelecer-se de forma perene, agregou-se o “mito da pureza de sangue” (CARNEIRO, 2005; FIGUERÔA, 2009; GROSFOGUEL 2012, 2016).

De acordo com Carneiro (2005), o “mito da pureza de sangue” tem sua origem nas divergências religiosas entre cristãos e infiéis, quando da edição do *Estatuto-Sentença*<sup>3</sup> de Toledo (1449), cujos critérios de mensuração foram pautados por um sistema legal, simbólico, teológico e social, dividindo em dois grupos: os limpos e os infectos de sangue (BONFIM, 2014; FRANCO, 2011; LIMA, 2011; RODRIGUES, 2012; SICROFF, 1982).

Os detentores do sangue infectado eram os judeus, negros, indígenas, ciganos ou mouros, os quais eram usados como instrumento de preservação social no antigo regime - legislação discriminatória, segregacionista racial e social, inicialmente, imposta aos cristãos-novos<sup>4</sup> e aplicado pela Espanha e Portugal (CARNEIRO, 2005; SOUZA, 2008).

Cuida-se de uma legislação e política racista antisemita. Há registro, na Espanha, de instalação de um Tribunal de Inquisição (1478), resultando na expulsão de judeus do reino em 1492. O destino desses foi Portugal; contudo, desaparece na legislação portuguesa em 1774<sup>5</sup> por decreto de Pombal. Isso tão somente em relação à discriminação legal contra o judeu, o mouro e o cristão-novo, permanecendo em relação aos negros (LIMA, 2011; FIGUERÔA

---

<sup>3</sup> Carneiro (2005) atribui a “causa incidental dessa revolta foi a imposição de uma pesada taxa de imposto, perto de um milhão de ‘maravadis’ arrecadadas por Álvaro de Luna, favorito de D. João II, para financiar a campanha de Aragão. Incitado por Pedro Sarmiento, comandante do burgo de Alcazar de nomeado real, e por um artesão ignorado, o povo indignado com o tributo – atribuiu a Alonso Costa, um rico comerciante converso, a suspeita de ter sido o instigador de tal cobrança. A rebelião teve início quando foi ateadado fogo à casa de Alonso Costa, então cobrador de impostos. Em nome do rei, foi saqueado o quarteirão de Madalena, habitado por ricos conversos e foram sequestrados os bens dos negociantes cristãos-novos.

Sarmiento, com o poder da administração municipal nas mãos, ordenou a prisão do líder cristão-novo e, após o inquérito religioso-judicial, sentenciou-o a ser queimado. No decorrer desses acontecimentos, surge o primeiro Estatuto de Pureza de Sangue quando Sarmiento, Senhor de Toledo, proclamou a *Sentencia Estatuto*, diante de uma assembleia popular, com o apoio de homens letrados. Esse acontecimento, de 5 de junho de junho de 1449, é conhecido como *Ajuntamento de Toledo*” (idem, 2005, pp. 36-37).

<sup>4</sup> Cristão-novos são “os judeus que, por meio da violência, se tornam cristão, e os que deles descendem por linha de pai e mãe. O termo cristão-novo passou a ser frequentemente empregado em Portugal, em oposição a cristão-velho, após a conversão forçada de todos os judeus impostas por D. Manuel, em 1497” (ibidem, 2005, p. 4).

<sup>5</sup> Até 1774 registravam-se manifestações racistas na Educação Superior, Ordens Religiosas e Serviços Militares (ibidem, 2005).

REGO, 2009).

Porém, sistema utilizado desde 1536, na América Espanhola (CARNEIRO, 2005; OLIVAL, 2004; FRANCO, 2011). De igual sorte, nas instituições militares, nas ordens religiosas, no sistema educativo da educação superior em Portugal e Espanha, desde o século XVI, até os anos da abolição (CARNEIRO, 2005; FIGUERÔA REGO, 2009; GRINBERG, PEABODY, 2013; MINTZ, 1996; PINSK, 2009).

Trata-se de uma das épocas mais dramáticas e torturantes da história humana - período marcado pela escravidão moderna<sup>6</sup> -, a qual foi considerada como “marco econômico, político e militar” (MINTZ, 1996, p. 380). E a partir da inserção no capitalismo, bem como a sua expansão e consolidação na América Latina. Segundo Elliot (1990), sustentada por meio de diversas bulas papais<sup>7</sup> e vigente até o Tratado de Madrid<sup>8</sup> (1750).

Conforme Descher (2011 [2009]), até o século XVIII, a escravizabilidade foi um fenômeno apoiado em visões religiosas, pela ordem legal, tradições patriarcais, proféticas e legisladores da “raça humana”, aplicada na América<sup>9</sup> Espanhola e Portuguesa, de forma perene, de 1450 a 1789<sup>10</sup>, i.e. tratava-se de ordem legal, institucional, econômica e

---

<sup>6</sup> Conforme com Grinberg e Peabody (2013) os mecanismos legais da sustentação da escravidão na América Espanhola encontra-se no direito romano na obra *Las siete partidas*, empregadas de 1493 a 1866; e, por influência direito escravista do *Code Noir* da França houve tentativas de regulamentação no Código de Santo Domingo (1768), de Lousiana (1769) e Carolino (1784), cujos objetivos eram o de controlar a vida dos escravos e não dos negros em geral, porém, aplicado em algumas regiões (SALMORAL, 1999).

O tratamento homogêneo a todos os escravos da América Espanhola se deu pela *Instrucción sobre educacion, trato y ocupación de los esclavos* (1789), do qual foi um a tentativa de sustentar e prolongar a escravidão, todavia, as guerras de independências na maior parte das colônias deu o início ao processo de fim da escravidão nas terras dominadas pelos espanhóis.

Em relação à América Portuguesa, a sustentação legal da escravidão estava regulada até a década da independência do Brasil em 1820, inicialmente, pelas Ordenações Manuêlinas (1521) e pelas Ordenações Filipinas a partir de 1603 até sua revogação pelo Código Civil de 1917 e com a abolição da escravidão no Brasil em 1888 (GRINBERG, PEABODY, 2013).

<sup>7</sup> *Romanus Pontifex* do papa Nicolás V (1455) e *Cum dudum affligebant* de Calixto III (1456), em relação às Índias Espanholas as bulas *Ínter caetera* (1493), *Eximiae devotionis* (1493 y 1501) de Alejandro VI, *Universalis ecclesiae* (1508) de Julio II e *Exponi novis* (1523) de Adriano VI, além do Tratado de Tordesilhas (1494).

<sup>8</sup> Conforme Silva (1990) o Tratado de Madrid (1750) “*fue el acuerdo más importante sobre posesiones de ultramar, firmado por portugueses y españoles, desde el Tratado de Tordesilhas (1494) Los dos países abandonaron por fin el principio subyacente de Tordesillas, que ya no tenía nada que ver con la realidad, y adoptaron el del uti possidetis, es decir, «cada una de las partes retiene lo que ha ocupado», aunque cuatro artículos claves constituían la excepción Según los artículos XIII y XV, Portugal renunciaba a cualquier reclamación sobre Colonia y reconocía la supremacía española en el Río de la Plata, y, según los artículos XIV y XVI, España abandonaba todo el territorio al este del río Uruguay y prometía evacuar las Siete Misiones. Las fronteras de las posesiones españolas y portuguesas —sujetas a una definición precisa tanto en el Amazonas como en el sur por una comisión mixta— se trazaron en el famoso «Mapa de las Cortes». El Tratado de Madrid, el «Tratado de Límites», concedió a Portugal la soberanía sobre vastas zonas (más de la mitad) de Suda-mérica y dio a Brasil la forma que, básicamente, ha mantenido hasta el presente» (SILVA, 1990, p. 148).*

<sup>9</sup> De acordo com Paterson (2008) quase todos os povos da Europa estiveram envolvidos no lucrativo tráfico de pessoas, incluindo a Escandinávia, cujos principais países são: Portugal, Holanda, Inglaterra e França.

<sup>10</sup> Portugal, bem como Espanha, e as demais nações europeias a praticavam: França (Code Noir e police des noirs); Grã-Bretanha (*Constituição da Carolina*); Países Baixos (VOC – *Vereenigd Oost-Indische Compagnie* e WIC – *West-Indische Compagnie*), em razão das políticas comerciais comércio.

evangelizadora (BARNADAS, 1990; RIBEIRO, 1983).

O que distingui a parte Ibérica do restante da Europa era a sua legislação escravista, empregada na América e lastreada nos códigos escravistas romanos e Justiniano. Com isso, estabeleceram-se os “limites legais e morais gerais à instituição, bem como estipularam procedimentos legais para a saída da escravidão” (DRESCHER, 2011 [2009], p. 16).

Houve diversas tentativas, por parte dos descendentes de africanos, de pôr fim a essa forma de submissão. Todavia, foi objeto de repressão por parte das monarquias escravistas, nas colônias, consoante correntes antiescravistas. Em geral, marcada por revoltas, guerras e o exercício do contrapoder. Porém, como ato das metrópoles colonizadoras, a escravidão foi “eliminada por atos abolicionistas formais, datados e legalizados” (GORENDER, 1990, p. 134).

A escravidão, de acordo com Gorender (2000), extinguiu-se nas Américas, e não o racismo. Não se contava com uma segregação racial definida por lei, mas sim, pela inserção de ideais liberais e positivistas, influenciados pela filosofia clássica, a qual assumiu o paradigma do conhecimento científico, cujos reflexos atingiram a construção da identidade nacional e de uma sociedade industrial (MACHADO, 2012; HOLANDA, 1936; MARIÁTEGUI, 1928; MORSE, 2000, HURTADO, 2008).

A nova visão representava a mudança da realidade da região, buscando-se tentar romper com o pensamento colonial, inserindo um novo princípio de liberdade, com a inclusão de conceitos como Civilização e Progresso, cujo manejo político pelas oligarquias caracterizou-se pela submissão à Europa e à América do Norte (HERNANDEZ, s.d.; SOUZA, 2012).

Porém, a origem africana, como variável constante na história do continente latino-americano, o qual recriou suas formas sociais e culturais, em que teorias raciais sustentadas em hierarquias (biológica, diferenças e subalternidades), teorias evolucionistas, sociais darwinistas influenciaram a produção científica, cultural e artística (MACHADO, 2012).

Do mesmo modo, a inserção de correntes científicas como a poligenia, a partir de conceitos de diferenças culturais e raciais (YOUNG, 2005), apesar do seu declínio no final do século XIX, e o evolucionismo poligenista a partir do darwinismo, foram a “base cientificamente legitimada para a manutenção da supremacia branca” (DOMINGUES, 2003, p. 23).

Recepcionada pelas “teorias sociais, jurídicas e políticas, como na literatura”

(GUALTIERI, 2003), além da denominada Eugenia Moderna<sup>11</sup>, considerada a “representação do ideal de melhoria da raça para se atingir a pureza racial” (DIWAN, 2007, p. 21) e nas teorias do branqueamento (HASEMBALG, 2005; HOFBAUER, 2006; NOBLES, 2009).

Portanto, a questão da raça como “fenômeno histórico produzido por meio de discursos é que tem variado no tempo e no espaço” (MACHADO, 2012, p. 33). Conseqüentemente, sua reprodução nos sistemas de ensino é recorrente, como instrumento de consolidação e de construção do racismo, além de “ferramenta ideológica para justificar a hierarquização” (MACHADO, *idem*, p. 33).

Dessa maneira, o colonialismo foi “constitutivo do próprio processo de formação das nações” (MACHADO, 2012, p. 42), estabelecendo-se o domínio colonial. E “raça” se transformou em ferramenta histórica, que influenciou as repúblicas com explicações de resultados de “formações biológicas e físicas” (MACHADO, *ibidem*, p. 34), em que a identidade, cultura, raça perduraram historicamente e adquiriram novos modelos.

Conforme Moura (2004), com a escravidão moderna ou colonial, para manter-se como estrutura, sempre esteve lastreada por questões religiosas, jurídicas e pela ciência. Isso se deu de forma violenta, em qualquer local que tenha existido, até a sua abolição<sup>12</sup>, a qual a transformou colônias em nações independentes, constituindo novos dilemas pela diversidade social, econômica, regional, racial e cultural (IANNI, *idem*, p. 5).

Quando os conquistadores tornam-se nativos, surgem as incoerências, revoluções e revoltas na formação da história do território de seu povo. Do mesmo modo, há divergências internas e conflitos. Ademais, o jogo de forças não absorvidos gera controvérsias para a consolidação dos estados nacionalistas em diversas partes da América Latina (BAMBIRRA, 1988; COTLER, 1988; IANNI, *ibidem*; CUELLO, 1988). Portanto, o discurso legitimador institucional racista, expresso por ações formais e informais, por vezes, constituem atos socialmente aceitáveis e oficiais (VAN DIJK, 1999 [2006]).

Assim, analisar as questões envolvendo o sistema de ensino e suas conexões constitui o propósito desta pesquisa, no sentido de conseguir observar se a consecução das políticas antirracistas, quando observados os sistema de avaliação da educação superior, são capazes de identificar o valor arbitrário cultural do modelo de imposição e inculcação pela educação.

---

<sup>11</sup> Conforme Diwan (op. cit., p. 93) “muitos intelectuais compartilhavam e defendiam essas ideias [...]. Omitir tais informações é preterir o passado”, a partir das ideias do Inglês Francis Galton de estudos publicados em 1865, ganhando desde então a posição de ciência, resultando, conseqüentemente, no racismo (YOUNG, 2005)

<sup>12</sup> Conforme Wolf (2000) em relação aos índios sua abolição legal ocorreu em 1542 na América Espanhola, e na América Portuguesa através de leis que defendiam os índios de 1609 e 1680, que foram reforçadas através da Lei de Liberdade de 1755 (GRINBERG, PEABODY, 2013), porém, em relação às Leis de 1595, 1605 e 1609 são consideradas como “Leis que não pegam” (ALENCASTRO, 2000).

Esta, quando se manifesta pela desvalorização implícita ou explícita das demais. Isso consoante políticas públicas de combate ao racismo.

Situação inserida no campo de poder e na estrutura da distribuição do capital, quando “destinado a conservar ou transformar o campo de força de um outro socialmente construído, onde se afrontam agentes dotados de recursos diferentes” (BOURDIEU, 2005, p. 33), os quais são revelados por implicações semânticas, que integram o campo e a “lógica específica da instituição escolar” (BOURDIEU, 2008b, p. 35), bem como sua complexa interação com as práticas sociais (VAN DIJK, 2012).

Por essa razão, buscamos identificar o preconceito, que pertence ao campo das ideias, dos processos mentais, podendo ser constatado no discurso (escrito e oral), que depende de um conceito sociopsicológico, que tanto acentua sentimentos, atitudes e a primazia do grupo (JONES, 1973; VAN DIJK, 2012), assim como a discriminação que, no sistema escolar, produz o racismo individual, institucional e cultural, no qual o primeiro pode ser considerado o “mais próximo do preconceito racial”. Isso quando propõe uma “crença na superioridade de nossa raça com relação à outra” (JONES, *ibidem*, p. 4).

O segundo é representado pela “manipulação consciente de instituições, a fim de atingir objetivos racistas” (JONES, *ibidem*, p. 5). Esse fenômeno pode ser manifesto ou oculto, respectivamente *de jure* ou *de facto*, i.e., as “práticas, as leis e os costumes estabelecidos que, sistematicamente, refletem e provocam desigualdades raciais” (JONES, *ibidem*, p. 117) de caráter muito difuso na sociedade (CASHMORE E JENNIGS, 2001; JONES, 1972; PALA, 2010; PILKINGTON, 2008; WIEVIORKA, 2007; STOKELY, HAMILTON 2001 [1967]).

Dessa maneira, o racismo institucional, quando atua nas “operações anônimas de discriminação em organizações, profissões, ou até mesmo sobre sociedades inteiras” (CASHMORE, 2000, p. 469), utiliza-se dessa forma de agir para evitar a responsabilização ao argumento da ausência de atores sociais (WIEVIORKA, 2007), além da observação do racismo cultural, ao reconhecer que esse “contém elementos do racismo individual e institucional” (JONES, 1972, p. 5), o qual é considerado o “rótulo adequado para o ato de exigir que tais minorias culturais atinjam os padrões brancos. Sendo assim, participam das principais correntes de vida econômica e social” (JONES, *op. cit.* p. 143), cujos reflexos são vislumbrados na educação e nos discursos explícitos da raça (TAGUIEFF, 2007). Iniciam-se por normas internacionais.

## 1.1 O contexto dos mecanismos internacionais

Segundo Piovesan (2009), desde o século XVIII até o século XX, apoiados nas ideias das Declarações Americana (1776) e Francesa (1789), é um período liberal reduzido ao direito de liberdade, segurança e propriedade. Entretanto, os pressupostos de legitimação, reprodução e institucionalização dos discursos racistas, com o fim da escravidão legal na América Latina e o ingresso no século XX, caracterizam-se pela construção das primeiras normas globais e regionais.

Com o fim da Primeira Guerra, os direitos sociais de cidadania e igualdade têm seu reconhecimento por meio da inserção na Constituição Mexicana (1917), pela Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado da República Soviética (1918) e a Constituição de Weimar na Alemanha (1919), a qual incorporou o direito à Educação (CURY, 1998).

Porém, a escravidão como sistema, continuava a existir em algumas partes do mundo; alegava-se estar relegada a regiões menores da África e da Ásia e, com o fim da 1ª Guerra Mundial, foi proposto o Tratado de Versalhes<sup>13</sup> (1919), cuja fundação da Liga das Nações (1926) “sucumbiu as contradições entre os princípios de paz e justiça mundiais, bem como as políticas de poder nacional e de dominação colonial” (SABOIA, 2009, p. 49).

De acordo com Saboia (2009), esse tratado versava sobre o direito de petição das minorias - instrumento considerado inócuo. E, conforme Xavier (2007), seu maior direcionamento tinha como foco a Alemanha e a renúncia de suas colônias, bem como o reconhecimento e a total responsabilidade pela Primeira Guerra. Dessa forma, incumbiu-se de promover indenizações, reparações e o seu desarmamento. Todavia, não houve nenhuma reparação aos africanos em relação ao período da escravidão.

Contudo, o Pacto das Nações (1919), em relação às colônias e minorias, repisava o discurso promovido na América Latina durante o processo de colonização, ou seja, a oposição entre barbárie e civilização. Isso nos campos moderno e desenvolvido, inclusive da sua vocação evangelizadora conforme podemos observar do seu texto:

Os **princípios seguintes aplicam-se às colônias** e territórios que, em consequência da guerra, cessaram de estar sob a soberania dos Estados que precedentemente os governavam e são **habitados por povos ainda incapazes de se dirigirem por si próprios nas condições particularmente difíceis do mundo moderno**. O bem-

---

<sup>13</sup> O Tratado de Versalhes (1919) e seu insucesso se operaram pelas seguintes falhas: i) não incorporar os povos colonizados; ii) juridicismo; iii) não observância da dimensão social e econômica internacional; iv) falta de consenso e organização dos países hegemônicos; v) ausência de cláusulas de direitos humanos; vi) isolacionismo dos Estados Unidos (AZAMBUJA, 1995; BRITO, 2013; SABOIA, 2009).

estar e o **desenvolvimento** desses povos formam **uma missão sagrada de civilização**, e convém incorporar no presente Pacto garantias para o cumprimento dessa missão.

O melhor método de realizar praticamente esse princípio é **confiar a tutela desses povos às nações desenvolvidas** que, em **razão de seus recursos, de sua experiência ou de sua posição geográfica, estão em situação de bem assumir essa responsabilidade e que consistam em aceitá-la**: elas **exerceriam a tutela na qualidade de mandatários e em nome da Sociedade**.

O carácter do **mandato deve ser diferente conforme o grau de desenvolvimento do povo**, a situação **geográfica do território**, suas condições económicas e todas as outras **circunstâncias análogas**.

**Certas comunidades que outrora pertenciam ao Império Otomano** atingiram tal grau de desenvolvimento que sua existência como nações independentes pode ser reconhecida provisoriamente, com a condição que os conselhos e o auxílio de um mandatário guiem sua administração até o momento em que forem capazes de se conduzirem sozinhas. Os desejos dessas comunidades devem ser tomados em primeiro lugar em consideração para escolha do mandatário.

**O grau de desenvolvimento em que se encontram outros povos**, especialmente os **da África Central**, exige que o mandatário assumo o governo do território em condições que, **com a proibição de abusos**, tais **como o tráfico de escravos, o comércio de armas e álcool**, garantam a liberdade de consciência e de religião, sem outras restrições, além das que **pode impor a manutenção da ordem pública e dos bons costumes, e a interdição de estabelecer fortificações, bases militares ou navais e de dar aos indígenas instrução militar**, a não ser para a polícia ou a defesa do território, e assegurem aos outros membros da Sociedade condições de igualdade para trocas e comércio.

Enfim, há territórios **como o sudoeste africano** e certas ilhas **do Pacífico austral**, que, em razão da fraca densidade de sua população, de sua superfície restrita, de seu **afastamento dos centros de civilização**, de sua **contiguidade geográfica com o território do mandatário** ou de outras circunstâncias, não poderiam ser melhor administrados do que pelas próprias leis do mandatário, como parte integrante de seu território, sob reserva das garantias previstas acima no interesse da população indígena. **Em todos os casos, o mandatário deverá enviar anualmente ao Conselho um relatório acerca dos territórios de que foi encarregado**.

Se o grau de autoridade, fiscalização ou administração a ser exercido pelo mandatário não faz objecto de uma convenção anterior entre os membros da Sociedade, será estatuído expressamente nesses três aspectos pelo Conselho.

Uma comissão permanente será encarregada de receber e examinar os relatórios anuais dos mandatários e de dar ao Conselho sua opinião sobre todas as questões relativas à execução dos mandatos.

Denota-se da Carta das Nações o fim do tráfico de escravos, que somente ocorreu com a proibição da Escravidão no mundo “civilizado”, consoante Convenção Sobre a Escravatura (1926), em que se estabelecia uma meta “progressiva”. Norma que, portanto, dependia do cumprimento pelos Estados signatários e, posteriormente, ratificado na Convenção Suplementar sobre Abolição da Escravatura, do Tráfico de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravatura (1956); assim como pela Declaração de Universal de Direitos Humanos (CASTILHO, 2000).

Segundo Azambuja (1995), somente após o final da Segunda Guerra Mundial, com a criação das Nações Unidas e a inclusão de uma temática econômica e social<sup>14</sup>, valendo-se

---

<sup>14</sup> Nesse mesmo período pós-guerra o bem-estar social (*welfare state*) que tinha por objetivo designar o novo

como princípio de segurança coletiva da vida internacional, criaram-se os primeiros instrumentos legais internacionais de proteção aos Direitos Humanos, que tinham como fito pôr um fim às experiências políticas totalitárias do nazismo e fascismo (DEVINE, HANSEN, WILDE, 2007; PIOVESAN, 2008; LAFER, 1995).

Com a reconstrução no Pós-Guerra, estabeleceu-se uma nova primazia da dignidade humana, cujos paradigmas de princípios nas esferas legal, regional e global transformaram-se em instrumento de “racionalidade, unidade e sentido” (PIOVESAN, 2008, p. 21), na perspectiva de Direitos Humanos, por meio de normas e instrumentos entre os diversos Estados com a seguinte premissa:

A lei internacional de direitos humanos é um corpo de instrumentos e normas consuetudinárias que, embora acordada entre países, rege muito mais as relações entre os Estados e seus povos do que entre um país e outro. Ou seja, os países pactuaram no âmbito internacional, um comportamento a ser adotado no plano nacional. A maneira como o Estado trata seus cidadãos passa a ser uma questão de direito internacional, bem como nacional (DEVINE, HANSEN, WILDE, 2007, p. 91).

Com o advento da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) como um documento articulado no plano internacional, elaborada sob a orientação de dezoito membros da Comissão de diversas nações<sup>15</sup>, presidida por Eleanor Roosevelt, coube ao canadense John Humplay à relatoria do primeiro esboço, bem como ao francês René Cassin à responsabilidade pela versão final do texto aprovado (LINHARES, 2016; DEVINE, HANSEN, WILDE, 2007; HUNT, 2009 [2007]; SORTO, 2008).

Porém, conforme destaca Sikink (2015), foram os latino-americanos os protagonistas da ideia de direitos humanos, eis que oito meses antes da DUDH já existia a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (Declaração Americana). Por certo, em razão de Chile e Uruguai integrarem o Comitê da DUDH - influência latino-americana na elaboração da norma mundial -, esta constantemente ignorada pelos estudos fora da região sul do continente americano (TRINDADE, 2009).

De acordo com Wilde (2007), os autores da Declaração, especialmente Humplay, admitiram a existência de duas exceções que os influenciaram. O restante de todas as suas fontes veio da língua inglesa, dos documentos constitucionais dos Estados Unidos e da

---

mundo no qual desejavam viver (GENTIL, 2006), exclusivamente, na tentativa de garantir padrões de vida mínimos a população europeia no final da guerra, a intitulada “era dourada” da prosperidade que levaria ao caminho neoliberal (ESPING-ANDERSEN, 1995; KERSTENETZKY, 2012).

<sup>15</sup> Existiram representantes da Austrália, da China, do Chile, das Filipinas, da França, da Iugoslávia, do Líbano, Reino Unido, da República Socialista Soviética da Ucrânia, da União Soviética e do Uruguai (DEVINE, HANSEN, WILDE, 2007).

Europa, bem como dos membros norte-americanos, britânicos, europeus do comitê e do Secretário; demonstrando, assim, a tendência de subsídio “inegavelmente ocidental” (idem, p. 89).

Segundo Costa (2004), trata-se de um documento com “protagonismo ocidental”. Portanto, é “fruto de tradições jurídicas, políticas e filosóficas ocidentais” (SORTO, 2008, p. 22) de condução de uma política global imposta, a qual dilui as relações de poder vigentes no cenário da política mundial. Modelo ocidental, legal, regional e global de proteção de direitos individuais e coletivos, repisado nos moldes da sua antecessora, a Liga das Nações.

Notadamente, a crítica ofertada por Costa (2004) alia-se à colonialidade que pode ser identificada na construção dos Direitos Universais, e continua sendo uma produção do Saber, do Poder e do Ser filosófico-jurídico global, mundial, ocidental. Afinal, anteriormente, vigia um “mito de pureza de sangue”- uma legislação favorável à escravidão -, cujo poder soberano confirmava essa posição, aliado a fundamentos religiosos e um pensamento filosófico que não reconhecia o *Outro* não ocidental.

Conforme Adami (2011), em sua obra sobre a Advocacia de Combate às normas vigentes, totalizam 16<sup>16</sup> (dezesseis) atos internacionais no âmbito dos Direitos Humanos “interligados à temática étnico-racial” do sistema global (ONU) e regional (OEA). Apesar de alguns instrumentos não expressarem, de forma explícita, os grafemas raça, cor, origem nacional ou social, além das variáveis de gênero, criança, jovens, adolescência, idosos, indivíduos, diversos outros instrumentos contemplam a população negra e a educação.

No tocante à Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), cuja antecessora, a Liga das Nações, veio a se firmar como norma que busca colocar o ser humano no centro do direito internacional, bem com “um comportamento a ser adotado no plano nacional” (WILDE, 2007, p. 91), recepcionada por diversos Estados como afirma Trindade (2009, p. 13):

---

<sup>16</sup> Convenção sobre a Escravatura (1926); Acordo Relativo à Concessão de um Título de Viagem para Refugiados que Estejam sob Jurisdição do Comitê Intergovernamental de Refugiados (1946); Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Cíveis à Mulher (1948); Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Políticos à Mulher (1948); Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio (1948); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951); Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1953); Convenção relativa à Escravatura emendada pelo Protocolo aberto à assinatura ou à aceitação na Sede das Nações Unidas (1953); Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura, do Tráfico de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravatura (1956); Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966); Protocolo Facultativo ao Pacto de Direitos Cíveis e Políticos (1966); Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos (1992); Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992); Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados (1967); Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José).

Com efeito, ao longo das seis últimas décadas, apesar de prolongadas divisões ideológicas do mundo, a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos encontraram expressão na Declaração Universal de 1948, e daí se projetaram a sucessivos e numerosos tratados e instrumentos de proteção, nos planos global e regional, e a Constituições e legislações nacionais, e se reafirmaram em duas Conferências Mundiais de Direitos Humanos (Teerã, 1968, e Viena, 1993).

De acordo Wilde (2007), a Declaração discorre sobre a noção de direitos humanos, o compromisso no plano internacional, i. e., os princípios fundamentais que norteiam a explicação com metas progressivas, bem como a necessidade de monitoramento dessas medidas. Porém, com a “falta de progresso na proteção internacional de direitos humanos no período da Guerra Fria” (idem, p. 100), ressurge, tão somente, como de extrema importância na década de 1990.

Podemos ainda asseverar que, as críticas àquele documento como pensado e construído pela filosofia ocidental, são coerentes; na medida em que são concebidas por tradições filosóficas ocidentais, redigida em sua maioria por integrantes originários daqueles que se coadunavam com as ideias do Ocidente. Afinal, o desrespeito dos direitos dos homens resulta em “atos bárbaros”, e há necessidade da “proteção da lei”.

Em relação aos atos de barbaridades impetrados contra as nações ao final da Segunda Guerra, eram aqueles praticados pelos regimes totalitários nazistas e fascistas. Não se tratava de um reconhecimento dos atos praticados, enquanto colonizadores, pois, como se observa da Convenção Sobre a Escravidão (1953), não se fazia alusão às atrocidades cometidas no processo de colonização e escravização. Quiçá uma reparação material ou simbólica, apesar do uso da Lei como ditame maior de solução de litígios às Nações (SANTOS, 2018).

Por outro lado, a Convenção (1948), em seu preâmbulo, discorre como um “ideal comum a ser atingido” faz sua alusão aos termos “ensino” e “educação”, consignado como um processo de conscientização e um objetivo; não apenas pela aplicação da lei. Todavia, ambos os substantivos não possuem os mesmos sentidos e significados, eis que educação incorpora o ensino, e não o contrário. Por isso, é utilizado o conectivo “e da”, para dispor sobre a distinção.

Trata-se de uma discussão não consolidada em termos de políticas públicas, eis que a Educação aplica-se o mesmo sentido aos dois termos, porém, educação vai para além do ensino, inserem de igual modo às atividades do poder extroverso do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1998; BRESSER-PEREIRA, GRAU 1999), por sua vez o ensino “como aquelas áreas responsáveis pela transmissão de conhecimento formal ou informal que podem ser repassadas à iniciativa privada cujas funções são aquelas desempenhadas pelos operadores do

ensino ou magistério” (COSTA NETO, 2012).

Logo, a DUDH ao tratar a Educação remete-nos ao direito à instrução, na sua “conotação clássica, individualista, acoplando-lhe, também, uma finalidade social” (CAGGIANO, 2009, p. 23), em que a “instrução elementar” será obrigatória, e o acesso a “instrução superior” dar-se-á pelo “mérito”, em que a “instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais e religiosos” (DUDH).

Porém, podemos inferir no primeiro instrumento internacional de regulamentação do Direito à Educação (CAGGIANO, 2009) foi a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação<sup>17</sup> no campo do Ensino (1960), em que “se refere aos diversos tipos de graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade as condições em que subministrado” (UNESCO, 1960).

Essa Convenção (1960) tem entre seus fins dispor o não impedimento de pessoas ou grupos desses do acesso aos diversos graus de ensino, não limitar o nível de acesso ao ensino em nível inferior a todos, bem como determina a não separação de pessoas entre os estabelecimentos de ensino. Com a edição da Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (1974) trouxe a definição sobre educação:

A palavra ‘educação’ designa todo o processo da vida social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver conscientemente, no seio e em benefício das comunidades nacional e internacional, o conjunto das suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais. Este processo não se limita a quaisquer actividades em concreto.

Os termos ‘compreensão’, ‘cooperação’ e ‘paz internacionais’ deverão ser considerados como um todo indivisível baseado no princípio das relações amistosas entre povos e Estados com diferentes sistemas sociais e políticos e no respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. No texto da presente recomendação, as diferentes conotações destes termos são por vezes aglutinadas numa expressão concisa: ‘educação internacional’.

‘Direitos Humanos’ e ‘liberdades fundamentais’ são aqueles que se encontram definidos na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos do Homem e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais e sobre Direitos Cívicos e Políticos.

Conforme se extrai de Wilde (2007) e Caggiano (2009) o direito à instrução em diversas normas internacionais renova o compromisso com a educação<sup>18</sup>, todavia, para melhor elucidar a diferença entre ensino e educação foi editada com base nas premissas da

---

<sup>17</sup> Para uma análise do conceito de discriminação Fernandes (2016) discorre sobre o processo de teorização e suas raízes nas diversas áreas de conhecimento, no campo jurídico, direitos humanos e psicologia social.

<sup>18</sup> Declaração dos Direitos da Criança (1959); Pacto Internacional relativo aos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990)

Convenção dos Direitos da Criança<sup>19</sup> (1959), a Recomendação Relativa à Condição Docente (1966), cujo objetivo é propor uma organização do ensino, logo à prática docente.

Nesse prisma, nosso objetivo é demonstrar que a diferença entre ensino e educação é fundamental na análise da efetividade das políticas antirracistas na Educação, eis que não englobam somente as atividades docentes, do mesmo modo sua institucionalização pelos órgãos de controle governamental, e como as sociedades encampam a lei para a supremacia das decisões.

Todavia, em relação aos termos “cor” e “raça” a DUDH no tocante aos negros se opera com a Convenção pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1969), entretanto, conforme se infere dos próprios fundamentos da Convenção (DUDH) as barbaridades ressaltadas seriam aquelas dirigidas aos judeus e ciganos, notadamente, o “racismo” contra os negros não era o mote de interesse da DUDH.

Pereira (2016) assevera no que tange a discriminação se destinaria aos negros e demais minorias em razão das ideologias racistas da Segunda Guerra (SILVA, 2008), porém, Wilde (2007) afirma que a “discriminação” seria em relação a grupos que buscavam sobrepor as leis, especialmente, em relação ao campo laboral, acesso a educação, e as desvantagens sociais.

Logo, o pensamento da DUDH era o de repelir ideologias nazistas e fascistas ligadas à prática da eugenia que estava aplicada nesse período sem qualquer censura, eis que os “bárbaros” da Segunda Guerra eram apenas os vencidos, e a escravidão ocorrida na América Latina e África não foram consideradas igualitárias aos fatos que ocorreram na Europa, e a eugenia na América Latina por vezes é ignorada (STEPAN, 2005).

Portanto, denota-se do texto a utilização dos termos “escravidão” e “servidão”. Enquanto o primeiro tem relação com a propriedade permanente de outrem, a servidão seria uma situação análoga; todavia, o que se viu foi uma forma de ratificar as convenções anteriores, as quais haviam proibido a escravidão<sup>20</sup>. Porém, nenhuma menção, alusão a uma possível reparação do longo processo de escravidão, a que foram submetidos os indígenas, negros e demais povos; estes subjugados ao jugo da exploração das intituladas Nações colonizadoras. O silêncio é uma marca do racismo.

De igual sorte, os grafemas “origem”, “nascimento”, “pertença”, “idioma”, citados na

---

<sup>19</sup> Do mesma forma de redação utilizada pelos documentos oficiais das Nações Unidas, traz a não discriminação por “raça” e “cor”, salvaguardando o direito de uma “instrução e orientação adequada”, cujas medidas de “proteção” contra todas as formas de violência física e psicológica.

Na esfera educacional, reafirma a proposta universal de direitos humanos, o respeito a identidade ucltural, propondo a adção de medidas no campo legislativo, administrativo, social e educacional do seu fiel cumprimento, aravés de meios “eficazes”.

<sup>20</sup> Tratado de Paz de Paris, de 1814; Convenção Sobre a Escravidão, de 1927.

Declaração (1948), demonstram o seu destinatário ou “distinção”. Como se apregoa, é toda lastreada no pensamento da igualdade legal, e esta não se destinava ao combate ao racismo em desfavor do negro, pois a DUDH foi pensada branca e ocidental.

Outro instrumento internacional foi a Convenção relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), adotada pelas Nações Unidas, por meio da Conferência Geral, realizada em 1960, que constituiu a primeira norma internacional que tratou especificadamente do direito à educação; além de direito fundamental (BRAGA, 2010), trazendo como princípio da não discriminação no ensino (MORETTI, 2010). Do mesmo modo, envolve o campo das políticas educacionais, seu sistema de avaliação e acompanhamento. Todavia, traz a definição de discriminação:

qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino.

No que tange aos aspectos ligados às políticas antirracistas, especialmente na formação de profissionais da educação docentes, podemos observar que a norma tem por objetivo, em sua dicção, “fazer cessar quaisquer práticas administrativas que envolvam discriminação”. Há uma necessidade de se desenvolver e aplicar políticas nacionais, além do acesso ao nível superior e a “preparação para o magistério”. Logo, a questão da formação do magistério sempre fora pautada.

Para melhor compreensão da Convenção (1960), é necessária a sua leitura em conjunto com a Recomendação concernente ao Pessoal Docente do Ensino Superior (1997). Em especial, no que tange à definição perante o sistema internacional de normas do ensino superior<sup>21</sup>. Isso em relação à necessária existência de um corpo docente e a pesquisa

---

<sup>21</sup> “educação superior” significa programas de estudo, formação e ou formação para pesquisa no ensino pós-secundário promovido por universidades ou outros estabelecimentos educativos aprovados como instituições de ensino superior pelas autoridades competentes e/ou por sistemas de acreditação;

“pesquisa”, no contexto do ensino superior, significa originalmente ser científica, tecnológica e de engenharia, médica, cultural, social e ciências humanas ou pesquisa educacional, que implica um inquérito cuidado, crítico, disciplinado, variando em técnica e método de acordo com a natureza e as condições do problema identificado, directamente relacionado com a clarificação e/ou a resolução dos problemas, e quando dentro de uma estrutura institucional, suportado por uma estrutura apropriada;

“bolsa de estudos”, significa o processo pelo qual os docentes do ensino superior mantêm os seus dados com os seus temas/ assuntos, inseridos na edição escolar, disseminando o seu trabalho e melhorando as suas competências pedagógicas na sua disciplina e progredindo nas suas credenciais académicas;

“difundir trabalho” significa o serviço pelo qual os recursos de uma instituição educativa são disseminados além de se confinarem a servir uma comunidade diversificada correspondente à região onde esse estabelecimento está inserido, tanto quanto o trabalho não contradiga a missão da instituição. No ensino deve ser incluído um vasto conjunto de actividades, tais como extra-curriculares, ao longo da vida e ensino à distância leccionados em

científica.

A mesma definição é destacada na Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI - Visão e Ação (1998) -, quando discorre sobre a não discriminação na educação superior, em relação ao seu significado, no campo dos estudos, treinamento, formação profissional; enfatizando a importância das universidades, além das funções do Estado, ou seja, o ensino e a educação.

Logo, pode-se observar que as normas internacionais aplicadas às políticas antirracistas, educacionais e de direitos humanos reconhecem a função do magistério ou docência, no sistema universitário, em estabelecimentos educacionais “aprovados” pelo Estado. Portanto, aquelas destinadas à transmissão de conhecimento, bem como pelo processo de reprodução e inculcação da cultura legítima são reguladas pelo Estado.

Nesse diapasão, de acordo com a Recomendação relativa à Condição dos Professores (1966), aprovada em conjunto pela UNESCO e OIT, traz a definição de professores ou pessoal docente:

O termo ‘pessoal docente’ ou ‘professores’ serve para designar todas as pessoas que encarregadas da educação dos alunos.

O termo ‘condição’ empregado em relação ao pessoal docente, designa, tanto a posição social que se reconhece segundo o grau de consideração atribuído à importância da função, e à competência e condições de trabalho, como pela remuneração e demais benefícios materiais que se lhe concedem, em comparação com outras profissões (UNESCO/OIT, 1966).

Nossa pesquisa tem interesse de conhecer a efetividade das Políticas Públicas antirracistas nos sistema de acompanhamento e da avaliação da Educação Superior. Notadamente, verifica-se que os organismos internacionais tendem a encampar a educação superior com a necessidade da regulação pelo Estado. Para isso, devemos observar a missão da educação superior pela Convenção de 1998.

Essa questão trabalhada pelos significados de “educar e formar” pessoas e cidadãos responsáveis, cujo fito é o de atender os processos relacionados à atividade humana, ou seja,

---

turmas nocturnas, pequenos cursos, seminários e institutos. A pesquisa deve ser conduzida de modo a munir o público de capacidades, sectores privados ou públicos, vários tipos de consultoria, e participação numa pesquisa aplicada e na implementação dos seus resultados;

“instituições de ensino superior” significa universidades ou outros estabelecimentos de ensino, centros e estruturas de ensino superior, e centros de pesquisa e cultura associados com qualquer um dos mencionados acima, público ou privado, que foram aprovados, assim como reconhecidos pelos sistemas de acreditação ou pelas autoridades competentes;

“professores de ensino superior” significa todas aquelas pessoas nas instituições ou programas de educação superior que estão designados para ensinar e/ou promover bolsas de estudo e/ ou pesquisas e/ou serviços educativos para os estudantes ou comunidade em geral (UNESCO, 1997).

capacitação profissional em razão das necessidades da sociedade; de igual sorte, de “prover” espaços ideais no ensino superior; além de “promover” a pesquisa científica, aspectos relacionados à inclusão no sistema laboral.

Porém, a Convenção (1960) estabelece a necessidade de cessar quaisquer práticas discriminatórias, ab-rogando disposições legislativas e administrativas. Isso poderia se coadunar com uma educação antirracista ao remeter sobre a necessidade de “preparação do magistério”, cujas nações que as adotarem engendrariam esforços para efetivar medidas e estabelecer as funções a serem desempenhas no ensino superior.

Nesse passo, necessária a compreensão da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1963), cujo principal motivo de sua aprovação deu-se por força do peso político dos Estados-membros não ocidentais; oportunidade que a Assembleia Geral adotou, em 1965, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (PIOVESAN, s.d.; SANTOS, 2008; SILVA, 2008).

Todavia, de acordo com Silva (2008), a primeira iniciativa contra o racismo e a discriminação opera-se pela Resolução sobre o Tratamento de Indianos na União da África do Sul (1946); oportunidade de fixar e propor aos dois governos envolvidos de se coadunarem com as obrigações assumidas pela Carta das Nações Unidas. Porém, a composição das Nações Unidas, basicamente de países ocidentais, que “adotavam políticas racistas em seus territórios ou continuavam a agir como potências coloniais<sup>22</sup>” (SILVA, idem, p. 40).

Ou seja, apesar das normas internacionais, vigorava nos Estados Unidos a chamada era “Jim Crow” – segregação racial entre negros e brancos –, que validou a segregação, cuja decisão judicial que deu fim a era “Jim Crow” ocorreu somente em 1954. No caso *Brown v. Board of Education*, pela Suprema Corte Americana, a partir do caso *Plessy v. Ferguson*, de 1896 e com *Civil Right Act* (1964), além da manutenção de Porto Rico como Estado Livre Associado (CASHMORE, 1996; RODRIGUEZ, 2004).

De igual modo, como antecedente dessa Convenção (1963), as normas editadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como a Convenção sobre o Trabalho Forçado 29 (1930), além da Convenção Suplementar das Nações Unidas sobre a Abolição da

---

<sup>22</sup> No final dos anos 1950, permaneciam sob o domínio **colonial britânico** Nigéria, Somália, Chipre, Serra Leoa, Kwait, Uganda, Jamaica, Trinidad Tobago, Rodésia do Norte (Zâmbia), Malawi, Barbados, Guiana, Botsuana e Lesoto; **a França** dominava ainda Benin, Camarões, Chad, Congo-Brazzaville, Costa do Marfim, Gabão, Mairitânia, Níger, Togo, República Centro-Africana e Argélia; **a Bélgica** mantinha o Congo sob o jugo colonial; e **Portugal** preservava o controle sobre Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tome e Príncipe (SILVA, 2008, p. 272).

Escravidão, do Tráfico de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravidão (1956), e a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (1960). Porém, a Convenção n. 111 de 1958, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), é considerada como o primeiro documento internacional norteador da adoção e definição da discriminação (SANTOS, 2008; IPEA, 1990).

Conforme Santos (2011), no tocante a discriminação racial, outro importante documento foi a Declaração sobre a Concessão de Independência aos Países e Povos Coloniais<sup>23</sup> (1960). Apesar de não apresentar nenhuma ameaça às potências coloniais, destaca-se pela ausência de cooperação de Portugal e Espanha, cujo preâmbulo assevera que o “colonialismo” impede o “desenvolvimento” e, por isso, propõe que se ponha fim ao “colonialismo” e todas as “práticas de segregação e discriminação a eles associadas”.

Ademais, verifica-se que os instrumentos basilares internacionais, com a introdução do substantivo “cor” e “segregação” ao conceito de discriminação racial no mercado laboral, no sistema de ensino e a processo do colonialismo, foram incorporados ao sistema de proteção internacional. Inclusive, sobre necessidade de uma reparação de “ordem política, econômica e social ou educativa; fator que não deverá, jamais, ser o pretexto para o atraso da independência” (CONVENÇÃO de 1960).

Segundo a Convenção (1963), ao reconhecer que as doutrinas de superioridade fundamentadas em diferenças raciais são “cientificamente falsas”, além de reafirmar que a discriminação por razões de “raça” e “cor”, “origem étnica” e do “apartheid” são insustentáveis. Propõem-se, dessa maneira, medidas de prevenção e combate às “doutrinas e práticas racistas”.

Notadamente, todos esses instrumentos do Direito Internacional tratavam dos mecanismos de acionamento dos órgãos de proteção do sistema global, resguardando-lhes direitos, incluindo a educação, políticas antirracistas; além de estabelecer, em seus princípios fundamentais, a incorporação de Políticas governamentais, dentre esses o “direito à educação e à formação profissional” e nas atividades culturais.

Vale ressaltar o tratamento, separadamente, sobre o acionamento do sistema nacional e internacional, quando da existência da discriminação racial, especialmente a “satisfação ou reparação, justa e adequada”. Logo, a reparação não se trata aqui da condenação do “colonialismo” e dos antecedentes da Convenção, e sim das situações advindas da discriminação racial daquele período, e não uma “possível” indenização aos povos

---

<sup>23</sup> Devemos destacar que a convenção cita a reparação em seu artigo 5º: A falta de reparação na ordem política, econômica e social ou educativa não deverá nunca ser o pretexto para o atraso da independência.

colonizados.

Notadamente, nosso objeto de análise circunscreve-se a efetividade das Políticas Antirracistas no sistema de acompanhamento e controle da educação superior. Na Convenção (1963), a efetividade é reconhecida como princípio de aplicação, após a recepção pelo Estado-membro, a qual será acompanhada pelo Comitê para Eliminação da Discriminação Racial. Isso se dará pelo Comitê de Peritos, que deverá se manifestar sobre as medidas tomadas pelos Estados-membros sobre o Legislativo, Judiciário e Administrativo, a fim de tornarem efetivas (local de inserção das Leis n. 10.639/2003 do Brasil e 19.122/2013 do Uruguai<sup>24</sup>).

Podemos destacar o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966) ao reconhecer a não discriminação pela “cor”. Isso reforça a vedação de submissão de pessoas a pesquisas médicas ou científicas sem consentimento, bem como o direito a não escravidão, o tráfico de escravos, a servidão, assegura a liberdade religiosa, seus ritos e práticas, quando ligados à origem e direito à manutenção da língua. Porém, na América Latina, o processo glotocida impôs aos povos originários e aos africanos a língua ocidental portuguesa e espanhola (HOUAISS, 1992).

Posteriormente, a Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais (1978), como documento que reconhece a necessidade da descolonização, além de fazer alusão ao “racismo, à discriminação racial, ao colonialismo e ao apartheid”, inclusive reconhece sua existência; conseqüentemente, a evolução da ideia, incluindo disposições legislativas e governamentais, o qual considera a política do *apartheid* como a “forma extrema do racismo”, cuja definição sobre inferioridade e superioridade é considerada uma teoria:

Qualquer teoria que invoque a superioridade ou inferioridade intrínseca de grupos raciais ou étnicos, assim implicando que uns têm o direito de dominar ou eliminar outros, presumivelmente inferiores, ou que faça julgamentos de valor com base na diferenciação racial, não tem base científica e é contrária aos princípios morais e éticos da Humanidade (DECLARAÇÃO, 1978).

A declaração (1978) reforça o entendimento adotado pela UNESCO de que, as diferenciações que levam ao racismo, não possuem qualquer base científica de sustentação. Isso reforça a necessidade de conscientizar sobre o racismo, incluindo a discriminação pela legislação, individualmente, entre grupos, e entre nações. Daí a necessidade de conscientizar sobre sua definição, além da relação das diferenças econômicas e sociais.

Talvez a melhor contribuição esteja no fato de alinhar o *Apartheid* ao genocídio,

---

<sup>24</sup> Assevera-se não existir até 2014 nenhum registro pelo descumprimento, tanto pelo Brasil ou Uruguai.

conforme se pode verificar da Convenção Internacional sobre a Supressão e Punição do Crime de *Apartheid* (1973), na medida em que reconhece que a segregação e a discriminação racial são crimes contra a humanidade, apesar do Crime de *Apartheid* ter sido direcionado tão somente à África do Sul, em que pese atribuí-lo ao extremo do racismo.

Invariavelmente, a Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio (1952) alertava que, “a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso”, aplicar-se-ia à legislação internacional, cuja punição seria aos “governantes, funcionários ou particulares”. Porém, fato não tratado em relação ao racismo, outrora reconhecido com o crime de *Apartheid*. Nesse ponto, há o silêncio das Nações Unidas contra o genocídio dos povos originários nas Américas.

Podemos ainda acrescentar que, a DUDH utiliza-se do argumento da proteção do “império da lei”; todavia, a lei reconhecia a escravidão, a servidão e o direito de posse pela guerra. Entretanto, como se denota da Convenção das Nações, a reparação dos crimes da Primeira Guerra foram realizados. Todavia, esse direito era destinado tão somente às nações ocidentais do continente europeu, e o silêncio em relação aos povos originários da América Latina e da diáspora forçada africana continua sem resposta.

Entretanto, a legislação da Convenção de 1978 disciplinava as formas que podem ser aplicados, pelos Estado-Membros, na efetivação de políticas antirracistas. Incluindo, na área da Educação, com a prevenção, proibição e eliminação do racismo; seja na propaganda, na segregação racial pelo *apartheid*, além da importância de pesquisas científicas para a desconstrução do racismo. Segundo a norma, a legislação não é suficiente, necessitam de processos críticos ou desconstruíveis, interpretáveis e transformáveis (DERRIDA, 2010 [2007]). Logo, a contribuição dessa medida para as políticas antirracistas tem relação com a adoção, pelos estados, de atitudes na estrutura educacional.

Consequentemente, representa a introdução, pelos órgãos de controle governamental, além de outros de promoção de igualdade racial. Também como os locais de transmissão de conhecimento, que devem estar atentos às situações decorrentes do não cumprimento de políticas antirracistas. Para tal, a escola tem função essencial.

Adentramos ainda na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1981), que faz expressa alusão ao “racismo” e ao “neocolonialismo”, além das formas de dominação masculina. Portanto, variável de gênero com a “discriminação contra a mulher”. Todavia, em relação ao objeto de nossa pesquisa, como dispõe sobre “ensino” e “educação”, o avanço significativo para a discriminação são as

medidas de “inferioridade ou superioridade” em “funções estereotipadas”, ou seja, seria o surgimento do princípio da proporcionalidade de gênero, não observada em tempos hodiernos<sup>25</sup>.

A estereotipia também é mencionada em todos os níveis de ensino, com ênfase na “modificação dos livros e programas escolares” disciplinados na Convenção (1981). Além, é específico, de prever a formação e atualização dos profissionais, acadêmica e não acadêmica. Inclusive, em nível superior, bem como o acompanhamento das medidas “efetivas”, em que o verbo “efetivar” é uma constante nos documentos internacionais. Isso se dá em relação ao seu efeito dos progressos alcançados. Logo, o acompanhamento deve ser realizado pelo sistema nacional de acompanhamento e avaliação.

Outro instrumento importante é a Convenção Contra a Tortura e outros Tratamentos ou penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984), que foi estabelecida em 1984. Essa Convenção trouxe uma contribuição à questão racial de grande relevância, pois quando define a “tortura”, inclui, entre aquelas, “qualquer motivo baseado em discriminação de qualquer natureza”; em razão de dores ou sofrimentos agudos, “físicos ou mentais” feitos de forma intencional.

Estabelece-se que a autoria desse tratamento é do “funcionário público, ou contra pessoa, no exercício de suas funções públicas”; por sua instigação, consentimento ou aquiescência. Isso dispõe que a informação será objeto de ensino, abrangendo proibição, bem como a sua incorporação ao treinamento do pessoal civil ou militar, que será encarregado pela aplicação da lei, do pessoal médico, funcionários públicos, além do pessoal da segurança pública e custódia. Implica garantia de formação profissional, seja na fase inicial ou continuada.

Por sua vez, a Convenção n. 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais (1989), no que tange ao conceito de discriminação adotado pelas Nações Unidas, traz em seu preâmbulo o fortalecimento das “identidades”, “línguas”, bem como a contribuição desses povos para a “diversidade cultural”, a qual podemos observar que as práticas culturais e a identidade social refletem na esfera da educação.

Denota-se que, no Uruguai, não se faz alusão explícita a norma, porém ambas estão relacionados ao processo de ensino, em que a “língua” é tratada como reconhecimento da identidade indígena; todavia, a língua nacional ou oficial é salvaguardada. Logo, apesar de não ser objeto de nossa pesquisa, o tratamento destinado aos povos originários, por diversas

---

<sup>25</sup> No ano de 2014 do Brasil em julgamento do STF não aplicou o princípio da proporcionalidade de gênero nas ações afirmativas para negros em concursos públicos.

vezes, é o mesmo destinado aos negros.

No que tange à Declaração e ao Programa de Ação de Durban (2001), segundo Silva (2008) e IPEA (1990), objeto da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata ao consolidar duas outras Convenções anteriormente realizadas, as quais nortearam o combate ao racismo (1978 e 1983). De igual forma, precedida de conferências regionais (Europeia, Américas, Africana e Asiática).

Em sua parte declaratória, não resta dúvida que, todos os procedimentos até então adotados nas três décadas que antecederam a declaração, “não foram alcançadas”, bem como reconhece a diversidade como um modelo, a partir do Ano Internacional do Diálogo das Civilizações (2001), que funciona como forma a ser adotadas nas políticas internacionais. Isso considerando a imperiosa obrigatoriedade de se combater o racismo nos níveis institucionais. Trata-se, aqui, do reconhecimento das políticas multiculturalistas pela diversidade.

Porém, podemos observar que, parte das questões gerais, quando enfatiza a utilização do multiculturalismo e da diversidade, repisado ao longo de todo documento, em substituição à retórica tradicional racista (SILVA, 2008), trata-se do modelo adotado pelos órgãos governamentais e agências internacionais. Isso no que concerne ao tratamento destinado ao combate ao racismo, em políticas focais, essencialistas e culturalistas (CUNIN, 2004; IGREJAS E AGUDELO, 2014) e de difícil aplicação (HALL, 2010).

Em relação às “origens, às causas, às formas e às manifestações contemporâneas do racismo”, passa a reconhecer a escravidão, o colonialismo, o *apartheid*, o genocídio, a xenofobia, bem como a ordem econômica, social e cultural, nos conflitos armados, o direito dos povos indígenas. Logo, como causas, motivos e razões do racismo em tempos modernos, notadamente, transforma o combate em diversidade multiculturalista.

No tocante ao aspecto da educação, parte da Declaração é destinada à Educação em Direitos Humanos, em face do reconhecimento da diversidade cultural. De igual modo, com destinação de recursos a uma educação antirracista, enfatizando a produção de materiais didáticos, incluindo a formação de profissionais da educação, os quais estabelecem mecanismos de monitoramento eficazes na “eliminação do racismo”.

Quando se observam as vítimas do racismo em relação à questão das políticas de combate ao racismo, propõe mecanismos de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Consequentemente, com periodicidade desses mecanismos, no sentido de verificar a sua efetividade das propostas delineadas pelos órgãos nacionais e internacionais, como bem enfatiza Silva (2008):

Com relação às políticas públicas destinadas a assegurar a não discriminação e a promover a inserção social de indivíduos e grupos discriminados, ‘incluindo ações afirmativas’, reconheceu-se que ‘o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata é uma responsabilidade primária dos Estados’. Nesse sentido, os Estados foram encorajados a desenvolver ou elaborar planos nacionais de ação que promovessem a diversidade, a igualdade, a equidade, a justiça social e a igualdade de oportunidade. Tais planos, que incluiriam ‘ações afirmativas ou positivas’, deveriam visar à criação de condições para a participação efetiva de indivíduos e grupos em todas as esferas da vida social, com base na não-discriminação (idem, p. 191).

Nesse prisma, trata de um documento norteador das medidas, até então consideradas ineficazes. Porém, em uma perspectiva multiculturalista para a diversidade, a qual é acompanhada pelos organismos internacionais, de igual modo pelos Estados que assim o fizeram. Portanto, se trata de uma política focal e de simples aplicação, cuja participação da sociedade civil serviu para cancelar o documento, e está amplamente utilizada nas políticas de combate ao racismo.

No sistema regional de proteção de Direitos, integrado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), do qual Brasil e Uruguai fazem parte e, em se tratando dos dispositivos internacionais referentes à questão ético-racial e à educação, pode-se asseverar que o sistema Interamericano de Direitos Humanos foi criado após a IX Conferência Interamericana, realizada em Bogotá, Colômbia, em 1948. Nesse momento, aprovou-se a Carta da Organização dos Estados Americanos (MIRANDA, 2009; PINTO, 2015).

Na Carta da Organização, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), anterior à Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), notadamente em seu documento inicial, não fazem distinção entre “raça” ou “nacionalidade”. Todavia, o substantivo “cor” veio a figurar tão somente com Convenção Americana, através do Pacto de São José da Costa Rica, além dos termos “escravidão” e “servidão” (GORCZEVSKI, DIAS, 2012; RIOS, SILVA, 2015).

De acordo com Miranda (2009) os sistemas regionais de proteção aos direitos humanos são organismos internacionais (dos diversos continentes) como o sistema universal. Só que aqueles atuam regionalmente, cabendo ao indivíduo, quando vítima de alguma violação de direito, poder recorrer ao organismo do qual acha mais viável e, talvez, até mais favorável.

Em relação à questão étnico-racial, diversos instrumentos foram recepcionados pela

OEA<sup>26</sup>. No tocante ao primeiro chamado sobre o tema, este ocorreu em 1994, quando se condenou o racismo, a discriminação racial e a intolerância religiosa, incitando os países membros a adotarem essa postura. De igual sorte, em 1996<sup>27</sup>, 1997<sup>28</sup>, 1999<sup>29</sup>, 2000<sup>30</sup> e, finalmente, em 2013, com *Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia, y la Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia*.

Merece nota o fato de que a Convenção é uma política de cunho multicultural, quando celebram a diversidade, ou seja, uma forma de recepcionar as políticas focais, que não têm como objetivo principal o combate ao racismo, mas apenas políticas regionais de simples aplicação, cujo fito é incorporar as políticas multiculturalistas internacionais (VALDEZ JÚNIOR, 2014), as quais podemos delinear como foram incorporadas pelas diversas nações.

## 1.2 A recepção das políticas Multiculturalistas pela Transversalidade

Para melhor compreensão dos processos das políticas de combate ao racismo na educação do Brasil e Uruguai, faz-se necessário discutir os aspectos relacionados à recepção das políticas multiculturalistas na região, bem como essas são acolhidas perante os sistemas de ensino superior da América Latina.

Nesse prisma, a adoção dos princípios multiculturalistas inicia-se pela discussão entre “liberais” e “comunitaristas”, cujos pontos de divergência seriam as “relações do indivíduo com a cultura a que pertencem, e a posição que o Estado deveria ter perante a diversidade

---

<sup>26</sup> *Declaración Fortalecimiento Institucional Para El Desarrollo Sostenible En Las Américas (2016); Declaración Sobre Las Reparaciones Por La Esclavitud De Africanos Y Sus Descendientes Y La Trata De Esclavos(2016); Promoción Y Protección De Derechos Humanos (2016); Plan De Acción Del Decenio De Las Y Los Afrodescendientes En Las Américas (2016-2025); Reconocimiento del Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2010); Reconocimiento y promoción de los derechos de los y las Afrodescendientes en las Américas (2010, 2011, 2012, 2013 e 2014).*;

<sup>27</sup> *Asamblea General, mediante resolución AG/RES.1404 (XXVI-O/96), “Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos”.*

<sup>28</sup> *AG/RES.1478 (XXVII-O/97) “Observaciones y recomendaciones al Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos”.*

<sup>29</sup> *En el año 1999, la Asamblea General, mediante resoluciónAG/RES.1695 (XXIX-O/99) “Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia”, instó a los Estados Miembros a que respalden las actividades para organizar dicha Conferencia e invitó a los Estados Miembros a que cooperen con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en sus esfuerzos encaminados a apoyar los trabajos preparatorios de la reunión interamericana previa a la Conferencia Mundial.*

<sup>30</sup> *resolución AG/RES.1712 (XXX-O/00) “Elaboración de un proyecto de convención interamericana contra el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia”, encomendó al Consejo Permanente que estudie la necesidad de elaborar un proyecto de convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar el racismo y toda forma de discriminación e intolerancia, con vistas a someter este tema a la consideración del XXXI período ordinario de sesiones de la Asamblea General.*

cultural” (FREDERICO, 2016, p. 240). Ou seja, os “liberais” enfatizam o indivíduo, podendo observá-lo pelo universalismo como modelo prioritário; não pairando qualquer reconhecimento da diferença, ou de uma identidade cultural. Logo, é individualista. Dessa forma, esses defendem a liberdade para realizar suas escolhas, atribuindo-lhes a regra da neutralidade do Estado.

Em sentido contrário, os “comunitaristas” reconhecem a diversidade. Dessa forma, os indivíduos integram uma coletividade de pertencimento; nesse sentido, compreendem o Estado como “órgão capaz de implementar políticas públicas”, cuja proteção cultural tem importância na sua manutenção (FREDERICO, *idem*).

Entretanto, segundo Wieviorka (2001) o protagonismo e a adoção no cenário internacional de forma perene de políticas multiculturais devem-se as iniciativas de Charles Taylor e Will Kymlicka, inicialmente, Taylor (2009) ao propor a política de reconhecimento e o direito à diferença das minorias por meio do reconhecimento e identidade:

A exigência de reconhecimento nestes últimos casos adquire uma certa importância devido à suposta relação entre o reconhecimento e identidade, significando este último termo qualquer coisa como a maneira como uma pessoa se define, como é que as suas características fundamentais fazem dela um ser humano (TAYLOR, 1998 [1994], p. 45)

Taylor (2009) discorre sobre o desaparecimento das hierarquias sociais baseadas na noção de honra, que foram (hierarquias) substituídas pela noção moderna de dignidade. Dessa forma, a democracia introduziria a política de reconhecimento igualitário e estatutário para diversas culturas; convertendo-se no “único compatível com uma sociedade moderna” (TAYLOR, *idem*, p. 47).

Conforme Andrade (2013), as políticas de diferença propostas por Taylor são tomadas como questões centrais no reconhecimento - condição fundamental para a concretização da identidade -, todavia, inadequadamente realizadas, impactariam, de “forma cruel, subjugando-as através de um sentimento incapacitante de ódio contra elas mesmas” (TAYLOR, *idem*, p. 46).

Nesse caso, o reconhecimento igualitário proposto por Taylor dar-se-ia pela noção de autenticidade. Surge a moral como algo importante, pelo fato de delinear o comportamento correto, e as diferenças humanas deveriam assumir sua importância. O ideal de autenticidade passou a existir em razão da diferença e do “declínio da sociedade hierárquica” (TAYLOR, *ibidem*, p. 52).

Notadamente, para Taylor, a identidade é assumida a partir das linguagens humanas,

quando definimos nossas identidades por meio de todas as suas formas de expressão, atribuindo-lhes significado em relação ao “ambiente no qual os nossos gostos, desejos, opiniões e aspirações fazem sentido” (TAYLOR, *ibidem*, p. 54). Logo, a importância do reconhecimento, pela identidade, depende das relações, e decorre das interações com os outros:

primeiro, na esfera íntima, onde a formação da identidade e do ser é entendida como fazendo parte de um diálogo e luta permanentes com os outros-importantes; e, depois, na esfera pública, onde a política de reconhecimento igualitário passou a desempenhar um papel cada vez maior” (TAYLOR, *ibidem*, p. 57)

Portanto, Taylor buscou demonstrar a política de reconhecimento, a qual estaria vinculada a noção de identidade do indivíduo com uma cultura. Dessa forma, o multiculturalismo passa pelas políticas de reconhecimento, as quais serviram de aporte para o debate desenvolvido no campo da educação e do combate ao racismo:

O principal alvo das atenções deste debate é o mundo da educação, no sentido lato. Um ponto central importante são os departamentos de estudos humanísticos das universidades, onde se fazem exigências para se alterar, alargar ou abandonar o “cânone” dos autores-referência, sobre o pretexto de que o que existe, hoje, é constituído preferencialmente, e na sua quase totalidade, por “homens brancos, falecidos”. Dever-se-ia dar mais espaços as mulheres e aos autores de origens e culturas não europeias. Um segundo ponto central diz respeito às escolas do ensino secundário, onde está a tentar, por exemplo, elaborar cursos centrados na cultura africana para escolas onde os alunos são maioritariamente negros (TAYLOR, *ibidem*, p. 86).

Esse fato tem relação com a indicação da política de reconhecimento, que é embasada no valor da diferença pela identidade; seja pessoal ou coletiva, ou na busca de uma igualdade formal, pela cidadania, no contexto da política (TAYLOR, *ibidem*).

Outra importante contribuição para o multiculturalismo encontra-se em Kymlicka (2008), ao discorrer sobre a necessidade da recepção das normas do direito internacional para a proteção às minorias, resultando na capacidade de promover a cidadania democrática e o direito da promoção da justiça:

*No es suprimir estas demandas diferenciadas, sino filtra-las a través del lenguaje de los derechos humanos, las libertades civiles y la responsabilidad democrática. Esto es lo que pretenden hacer el multiculturalismo liberal y las normas internacionales de derechos de las minorias (idem, p. 54).*

Segundo Kymlicka (2008), trata-se da teoria liberal dos direitos das minorias por razão

das questões oriundas da diversidade cultural - características comuns nas sociedades modernas -, bem como a consagração dos direitos, que devem ser contempladas por força da tradição dos direitos humanos em favor das minorias:

*El principio básico de que los derechos de las minorías están subordinados a los derechos humanos se encuentra en todos los documentos internacionales sobre las minorías y los derechos indígenas, y es un importante punto en común con las teorías del multiculturalismo liberal (KYMLICKA, 2008).*

Porém, Kymlick (2003) na obra *Cidadania Multicultural* estabelece as premissas da diversidade cultural em dois padrões: a primeira, representada pelas minorias nacionais, surgem a partir da incorporação de culturas. Dessa maneira, desfrutam de um autogoverno, e estão inseridas em um Estado mais amplo. O segundo grupo, pela imigração (familiar e individual), a qual a diversidade cultural está representada pelos migrantes, quando formam associações e buscam sua integração com as sociedades da qual fazem parte. Isso com vistas a adequar-se às diferenças culturais.

Consequentemente, surgem Estados Multinacionais com culturas involuntárias ou inseridas; minorias nacionais em razão dos processos de invasão ou colonização; e, voluntárias, culturas diferentes, que formam uma federação, não representando uma identidade nacional comum (KYMLICKA, 2003).

Portanto, trata-se da cultura societal responsável pela condução da vida do grupo, que pode ser encontrada na língua, na educação, nos processos de imigração e em todos os locais do cotidiano. Também nos espaços públicos e privados, e que refletem nas instituições e práticas diárias das sociedades modernas.

Segundo Igreja (2005), essa situação consolidou-se em razão da influência do Relatório Mundial Sobre o Desenvolvimento Humano<sup>31</sup>, divulgado pelo Programa das Nações

---

<sup>31</sup> 1990 - Conceito e Medição do Desenvolvimento Humano; 1991 - Financiamento do Desenvolvimento Humano; 1992 - Dimensões Globais do Desenvolvimento Humano; 1993 - Participação das Pessoas; 1994 - Novas Dimensões da Segurança Humana; 1995 - Gênero e Desenvolvimento Humano; 1996 - Crescimento Económico e Desenvolvimento Humano; 1997 - Desenvolvimento Humano para Erradicar a Pobreza; 1998 - Padrões de Consumo para o Desenvolvimento Humano; 1999 - Globalização com Uma Face Humana; 2000 - Direitos Humanos e Desenvolvimento Humano; 2001 - Fazer as Novas Tecnologias Trabalhar para o Desenvolvimento Humano; 2002 - Aprofundar a Democracia num Mundo Fragmentado; 2003 - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Um Pacto Entre Nações para Eliminar a Pobreza Humana; 2004 - Liberdade Cultural num Mundo Diversificado; 2005 - Cooperação Internacional numa Encruzilhada: Ajuda, Comércio e Segurança num Mundo Desigual; 2006 - A Água para lá da Escassez: Poder, Pobreza e a Crise Mundial da Água; 2007/2008 - Combater as Alterações Climáticas: Solidariedade Humana num Mundo Dividido; 2009 - Ultrapassar Barreiras: Mobilidade e Desenvolvimento Humanos; 2010 - A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano; 2011 - Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos; 2013 - A Ascensão do Sul: o Progresso Humano num Mundo Diversificado; 2014 - Sustentando o Progresso Humano: Redução da Vulnerabilidade e Construção da Resiliência; 2015 - O Trabalho como Motor do Desenvolvimento

Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no ano de 2004<sup>32</sup>, e que traz à luz o debate da diversidade cultural, a qual norteou a consolidação das políticas multiculturais.

Haas (2011) destaca, no documento de 2004, ao atribuir a importância do multiculturalismo fundamentado em três pilares, como estratégia para o desenvolvimento humano: democracia<sup>33</sup>, crescimento a favor dos pobres<sup>34</sup> e a expansão equitativa das oportunidades sociais<sup>35</sup>. Para tanto, o PNUD 2004 estabelece Políticas Multiculturais adicionais:

**Democracia:** Incorporar o acolhimento de identidades minoritárias e adotar políticas de multiculturalismo. Considerar o federalismo assimétrico e a partilha do poder executivo. Reconhecer múltiplas identidades e a cidadania múltipla.

**Crescimento a favor dos pobres:** Desenvolver programas especiais de apoio ao emprego, à formação e ao crédito. Instituir programas de ação afirmativa.

**Expansão equitativa das oportunidades sociais:** Desenvolver programas especiais de apoio para grupos excluídos. Instituir programas de ação afirmativa. Oferecer diferentes provisões financiadas publicamente, tais como escolas. (PNUD, 2004, p. 37)

O documento defende expressamente a abordagem da política multicultural; “não só é desejável, mas também é viável e necessária” (PNUD, 2004, p. 2). Deve ser explícita com o viés de uma verdadeira “cidadania”, cujo objetivo é o de promover a diversidade e o pluralismo. Logo, políticas multiculturais recepcionadas e institucionalizadas no contexto latino-americano (IGREJA, 2005; IGREJA, AGUDELO, 2014).

Segundo Silva (2003), no tocante ao campo educacional, a política multicultural originou-se por meio da educação intercultural como mecanismo ideal adotado em favor dos grupos minoritários, ou seja, o tratamento destinava-se, explicitamente, a um conjunto de indivíduos, em razão da diferença, identidade e cidadania (BATELLAN, COOMANS [1995]).

Conforme Araújo (2009), em razão da globalização “por meio da influência dos organismos internacionais que pressionam a aceitação das ‘recomendações’” (p. 57) no período compreendido entre 1989 a 2005, as questões multiculturais, desde então, são adotadas como ponto central no sistema internacional, ou seja, período da recepção das

---

Humano.

<sup>32</sup> Conforme Igreja (2005) o Relatório PNUD 2004 Wiil Kymlicka foi seu consultor.

<sup>33</sup> “A democracia é a única forma de governo consistente com todas as liberdades humanas e os direitos humanos, incluindo liberdades e direitos culturais” (PNUD, 2004, p. 37).

<sup>34</sup> “O crescimento a favor dos pobres é necessário para compensar a exclusão socioeconómica (exclusão da participação) de grupos culturais” (PNUD, 2004, p. 37).

<sup>35</sup> “A expansão equitativa de oportunidades sociais é necessária para compensar a exclusão socioeconómica de grupos culturais” (PNUD, 2004, p. 37).

normas e convenções internacionais.

Mehedi (1999) infere que, a proposta multicultural na educação, englobaria, de igual modo, a educação antirracista; dar-se-ia pela recepção de normas internacionais, além da necessidade de um sistema eficaz de acompanhamento e controle (social e governamental) em razão da existência de uma sociedade multicultural (COOMANS, 1999 [1995]).

Portanto, o regime de igualdade de tratamento e liberdade estar-se-ia contemplado pelos direitos de minorias, os quais são oriundos da adoção do sistema de proteção global. Isso consoante sua recepção pelos países latino-americanos, mediante multiculturalismo, que concede direito à cidadania amparada nos direitos humanos (KYMLICKA, 2011).

Destarte, as aplicações de uma política voltada ao multiculturalismo foram as “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerada por sociedades multiculturais” (HALL, 2003, p. 50). Isso se deu desde o reconhecimento e admissão de certos direitos. A recepção de normas verificou-se tão somente por razões culturais (HALL, 2003).

Nesse prisma, o modelo de “multiculturalismo liberal hegemônico permite que cada grupo discriminado tenha seu espaço, e celebre sua identidade/cultura sempre que não questionar as hierarquias etno-raciais do poder da supremacia branca, e deixe o *status quo* intacto” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32). Nesse contexto, estão inseridas as políticas de reconhecimento na América Latina.

Para a eficácia das políticas públicas multiculturalistas na América Latina, especialmente no campo da educação para as relações étnico-raciais, necessitavam, para sua consecução, de mecanismos de consolidação do modelo da diversidade; oportunidade em que os diversos governos da região adotaram as políticas de transversalidade e intersectorialidade.

Em relação à transversalidade no contexto histórico, tem como fato gerador a inclusão e atuação do movimento internacional das mulheres, das Organizações Não Governamentais e de grupos sociais desde 1960<sup>36</sup> até a Conferência de Beijing (1995), quando de forma definitiva a União Europeia fez incluir a perspectiva de gênero na carta de direitos fundamentais (BANDEIRA, 2004; BUGNI, 2016; REINACH, 2013; SERRA 2004).

Serra (2004), ao definir a gestão transversal, discorre sobre a necessidade de sua efetivação. Isso se opera pela cidadania, especialmente na gestão da diversidade e, para que

---

<sup>36</sup> Segundo Reinach (2013): década de 1960 primeiros debates da igualdade de gênero; década de 1970, primeira instituição do Governo Sueco para a Igualdade de Gênero (1973) e a Conferência do México (1975); década de 1980, *Equality Opportunity Act* Suécia (1980) e Resolução CEDAW com recomendações da integração da perspectiva de gênero; década de 1990, o lançamento da estratégia *Gender Mainstreamin* na Suécia (1994), Conferência de Beijing (1995) e Tratado de Amsterdã e Estratégia de Emprego da União Europeia (1997).

essa perspectiva seja incorporada à administração pública, deve-se garantir a participação e cooperação da sociedade, buscando novos desenhos organizacionais.

Entre esses arranjos das organizações, destacam-se três problemas para a prática da gestão transversal: i) excesso de expectativas em relação à realidade constituída; ii) os responsáveis pela política transversal são mecanismos subsidiários da estrutura; iii) difícil identificação, avaliação e gestão.

Porém, argumenta ser a política transversal como pretensão em razão das necessidades políticas e das organizações, bem como em função da complexidade social, na medida em que as exigências e limitações técnicas das organizações necessitam dessas articulações em suas agendas políticas, definindo-a:

La gestión transversal, por tanto, se propone como instrumento organizativo adecuado para incorporar, en el trabajo del conjunto, o de una parte significativa de la organización, el tratamiento de políticas, problemas, puntos de vista, segmentos de población, etc. que reflejan la multidimensional de la realidad, sin eliminar ninguna de las dimensiones ya incorporadas en su trabajo a través de la estructura orgánica básica (SERRA, 2004, p. 8)

Logo, a política de transversalidade “associa as práticas de coordenação governamental horizontal à resposta aos limites das estruturas hierárquicas e compartimentalizadas tradicionais, com vistas a lidar com os novos temas emergentes no período” (BUGNI, 2016, p. 97), cuja identificação é de difícil avaliação.

Segundo Maciel (2017), a transversalidade é a coordenação dos processos dos órgãos setoriais, os quais não afetam a gestão operativa; apenas é o instrumento intraorganizativo que orienta, propõe medidas; geralmente, associados à proteção de direitos que não correspondem aos objetivos específicos da organização (SERRA, 2004; CUNILL-GRAU, 2014).

Por sua vez, a intersetorialidade é atribuída como sinônimo de transversalidade em razão da sua aplicação em políticas sociais; todavia, buscaremos dialogar com o conceito de Cunill-Grau (2014), Bugni (2016), Favarelo e Lota (2016), Junqueira (1997) e Quinhões e Fava (2010), para demonstrar que não se trata de convergência de conceitos, e sim de situações distintas. Porém, pelas semelhanças podem levar ao entendimento igualitário.

Segundo Catharino (2013), as políticas de intersetorialidade nascem na área de saúde com a Declaração de Alma-Ata<sup>37</sup> (1978), em razão da necessidade de articulação junto à sociedade, na atenção primária à saúde. Nesse caso, em razão do “espírito da cooperação técnica, bem como em consonância com a nova ordem econômica internacional”

---

<sup>37</sup> Conferência Internacional Sobre Cuidados Primários de Saúde Alma-Ata, URSS, 6-12 de setembro de 1978.

(DECLARAÇÃO, 1978).

Conforme Cunill-Grau (2014), desde os anos de 1980, essas políticas, de igual sorte, são adotadas pelas propostas de parcerias público-privadas, cujas reformas do período tinham por objetivo a contratação e privatização de serviços, com os repasses de atividades do Estado à iniciativa privada, com vistas a garantir a melhor produtividade.

De acordo com Cunill-Grau (2014), além da área de saúde, a área de Educação utiliza-se da mesma preocupação, quando a UNESCO (1990 e 2004) adotou essa perspectiva na América Latina, com enfoque aos direitos sociais, conforme a seguinte definição:

A intersectorialidade é a articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social (JUNQUEIRA, 1997, p. 37).

Como se depreende da intersectorialidade, seu principal objetivo é a produção de eficiência, ou seja, redução de gastos do setor público, e possui as seguintes especificidades: primeira, integração entre os setores para busca de soluções; segunda, as diferenças entre os diversos setores da organização, os quais devem resolver problemas sociais de forma conjunta (CUNILL-GRAU, 2014; BUGNI, 2016).

Logo, a coordenação corresponde à transversalidade, e à intersectorialidade como a integração com a fusão das estruturas para a adoção das políticas de modo integral. Para tanto, a UNESCO (2004), do mesmo modo, tende a combinar as definições como similares. Porém, podemos observar a diferença:

Por otra parte, los términos “coordinar” e “integrar” a menudo usados como sinónimos implican una distinción importante: “coordinar” significa “llevar a una acción, movimiento o condición común” y “regular y combinar en una acción armónica”, mientras que “integrar” significa “combinar para formar una entidad más completa, armónica o coordinada, con frecuencia agregando u ordenando sus partes o elementos”. En el contexto de las políticas y programas de la primera infancia, el objetivo de la coordinación intersectorial es reunir a los diferentes sectores sociales y armonizar sus políticas de cuidado y educación, así como sus sistemas de prestación de servicios con el fin de evitar superposiciones, pero sin llegar al extremo de fusionar las estructuras. Por otra parte, la integración intersectorial implica contar con una sola entidad donde confluya la unidad organizacional o estructural de los diversos sectores (UNESCO, idem, p. 26).

Essa definição de integração está configurada na necessidade da consecução dos propósitos perseguidos, ou seja, a intersectorialidade depende do controle governamental, que deve “trabajar junto para resolver un problema que definen y asumen como común” (CUNILL-GRAU, 2014, p. 19), de modo a produzir a melhoria dos serviços públicos

(BUGNI, 2016).

Nesse prisma, todas as situações de intersetorialidade devem produzir: colaboração, administração centralizada, convergência, recursos e fundos de compartilhados, consolidação, planos de multiagências com serviços contínuos e pessoal em regime de colaboração integral, bem como integração, metas e objetivos comuns, governança e enfoque conjunto (CUNILL-GRAU, 2014), ou seja:

La intersectorialidad, desde esta última perspectiva, implica que diversos sectores gubernamentales no sólo entreguen a un mismo público específico los servicios que son propios de cada uno, sino que de manera articulada atiendan necesidades sociales o prevengan problemas que tienen complejas, diversas y relacionadas causas en sus orígenes. El supuesto es, pues, que si aspiramos a lograr, por ejemplo, el desarrollo integral de la primera infancia, no basta con que cada sector (salud, educación, etc.) haga lo que le corresponde de acuerdo con sus respectivos mandatos (proveer de cuidados a los niños para prevenir enfermedades, curarlos oportunamente, brindarles educación, etc.); ni siquiera significa evitar que se produzcan redundancias entre ellos. Implica que los sectores "se pongan de acuerdo" para actuar "conjuntamente" a fin de lograr un cambio social respecto de la situación inicial (CUNILL-GRAU, 2014, p. 8).

Segundo Cunill-Grau (2014), a intersetorialidade apresenta três condições essenciais para sua existência: i) inclusão no ciclo das políticas públicas pela avaliação, na definição e soluções dos problemas e o *accountability*; ii) grau de união das organizações para a execução das ações de objetivo comum; iii) alteração das formas das organizações envolvidas pela governança com o fim de conflitos e diferenças.

Concordamos com Bugni (2016), o qual corrobora que, a intersetorialidade não pode ser adotada, em sua totalidade, em qualquer política social. Especialmente naquela, cujos fins econômicos são acentuados. Esse modelo de organização implica a autoridade do órgão central do controle da política, consoante solução de problemas complexos; desde a sua causa fundante, até a sua ausência da responsabilização. (BUGNI, 2016 - CUNILL-GRAU, 2014) Divergem dessa forma da transversalidade proposta por Bandeira<sup>38</sup> (2004).

Nesse contexto de políticas de recepção do multiculturalismo, com a adoção de instrumento de transversalidade, por meio de orientação das normas internacionais políticas ou de ordem econômicas, foram institucionalizadas nas políticas de combate ao racismo na América Latina. No Brasil e Uruguai, esse processo de intersetorialidade foi ausente. Ou seja,

---

<sup>38</sup> Por transversalidade de gênero nas políticas públicas entende-se a ideia de elaborar uma matriz que permita orientar uma nova visão de competências (políticas, institucionais e administrativas) e uma responsabilização dos agentes públicos em relação à superação das assimetrias de gênero, nas e entre as distintas esferas do governo. Esta transversalidade garantiria uma ação integrada e sustentável entre as diversas instâncias governamentais e, conseqüentemente, o aumento da eficácia das políticas públicas, assegurando uma governabilidade mais democrática e inclusiva em relação às mulheres (BANDEIRA, 2004).

o mecanismo utilizado pelas políticas antirracistas institucionais é o da coordenação ou da transversalidade. Isso significa o engredamento das forças socioinstitucionais para a construção da agenda governamental. Assim, subsidiar determinados atores sociais, sociedade ou governos, entre aqueles com poder de decisão e influência no campo político para a consecução dos objetivos.

Logo, os órgãos de igualdade racial utilizam da transversalidade como instrumento nas instâncias de disputas ideológicas dos Estados. Assim, busca operacionalizar as políticas públicas perante os mecanismos burocráticos da construção das agendas políticas, ou seja, promover a inclusão da temática étnico-racial perante os detentores do poder de decisão. Dessa forma, subsidiar suas razões de escolha políticas com o objetivo de desconstruir o racismo.

Conseqüentemente, a transversalidade, nas políticas étnico-raciais, está inserida na proposta de agenda governamental. Porém, resvala na avaliação, ou seja, o fato de que todas as políticas precisam de análise da sua efetividade ou eficácia; não se tratando, portanto, de garantir a “eficácia simbólica”, a qual Bourdieu (2008 [1979]) denomina de “sinceridade” para o alcance real no campo da política.

Isso significa que, deve o gestor de políticas étnico-raciais, utilizar-se do seu dever-poder, para fazer inferir se essas práticas estão conseguindo suplantar a agenda política. Dessa forma, garantir a inclusão nas políticas governamentais. Porém, revela um problema característico das políticas transversais, cuja “sinceridade” pode refletir na carreira política do gestor, consoante os efeitos positivos ou negativos, os quais representam sua manutenção ou exclusão do poder governamental.

Ademais, a transversalidade tem sua adoção nas políticas focais e governamentais, pois o risco a que está submetida é a demonstração de que há baixa eficácia, quando se procede à avaliação das políticas governamental por meio de seus ciclos, ou anula o processo político das políticas de diversidades. Assim, ao se construir agenda sem critérios de publicização e análises efetivas causa prejuízo aos executores. Logo, a transversalidade não resolve os problemas inerentes às dificuldades de avaliação; apenas acentua o risco em desfavor do gestor, bem como evita a avaliação.

Portanto, a transversalidade das políticas antirracistas, ainda que ao nosso entender deva ser consideradas Políticas de Estado, com a proposta de diálogo da organização estatal, ao diluir o poder de controle governamental do órgão de igualdade racial, de modo a evitar o seu empoderamento, é a demonstração inequívoca da presença do racismo institucional no

Estado, cuja segregação socioespacialestatal da construção da agenda governamental não lhe garante a eficácia social perante o sistema de ensino superior.

## CAPITULO 2

### AS POLÍTICAS DE COMBATE AO RACISMO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E URUGUAI

Segundo Campos (2016), em razão da “recusa, por um hotel em São Paulo, em hospedar Katherine Dunham, uma bailarina negra norte-americana, de renome internacional, supostamente por motivo de cor” (2016, p. 12), na década de 50, além do caso envolvendo Abdias Nascimento, no ano anterior, no Hotel Glória, no Rio de Janeiro, o qual foi impedido de ingressar em baile ali realizado (MAGGIE, 2008), que surgem as normas antidiscriminatórias do Brasil.

Nesse contexto dos casos de Duham e Nascimento, inicialmente pela Lei Afonso Arinos<sup>39</sup> (Lei n. 1.390, de 1951). Todavia, por não ter produzido os efeitos jurídicos esperados, desde sua origem, permeiam discussões sobre sua “potencialidade, virtudes e defeitos” (CAMPOS, 2016, p. 274). Entretanto, as manifestações de propostas de inclusão de políticas antirracistas é pauta histórica do movimento negro brasileiro desde 1889 (DOMINGUES, 2007, 2008; PEREIRA, 2010).

Interessa-nos, especialmente, em razão da inserção, pela via legal, como Contravenção Penal, considerada de menor gravidade e, no decorrer de sua vigência (1951 a 1989), no campo das Políticas Públicas, destinava-se ao estabelecimento comercial ou de ensino, aos quais atribuía como agentes causadores dessa prática o “diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento”. Isso somente se houvesse a recusa de inscrição de estudante em estabelecimento de ensino.

O não cumprimento da matrícula acarretaria a perda do cargo. Isso, depois de um “inquérito regular”. Da mesma forma, seria aplicado quando obstasse o acesso a “cargo público do funcionalismo público”, bem como das “Forças Armadas”, com a apuração da responsabilidade em relação ao “funcionário dirigente de repartição”, concessionária de serviço público. Essa conduta, acaso confirmada, implicaria a suspensão do funcionamento da

---

<sup>39</sup> Na esfera criminal: Lei n. 7.437, de 20 de dezembro de 1985 (altera a Lei Afonso Arinos); Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989 (Lei Caó), quando define os crimes de preconceito de raça ou de cor; Lei n. 8.081, de 21 de setembro de 1989, estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza; Lei n. 9.029, de 13 de abril de 1995, proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho; Lei 9.455, de 07 de abril de 1997, define os crimes de tortura; Lei 9.474, de 22 de julho de 1997, define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951; e, Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010, Estatuto da Igualdade Racial.

instituição.

Segundo a pesquisa de Campos (2016), a partir da cobertura da imprensa dos anos de 1950, a lei Afonso Arinos “foi elaborada em conformidade com as determinações históricas e ideológicas de seu contexto, e também com as ambiguidades inerentes a esse contexto” (idem, p. 138). Essa “lei dava margem a que se considerasse como o ‘branco’, que se propunha o problema do controle do ‘preconceito de cor’” (FERNANDES, 2008, p. 561).

Todavia, havia um contrassenso na época, destacadamente, existia legislação em sentido contrário<sup>40</sup>, a qual discorria sobre o processo de Migração e Colonização. Este foi revogado tão somente em 1980<sup>41</sup>, quando o racismo das legislações anteriores<sup>42</sup> era legal, ou seja, apesar de informações de inexistência de racismo no Brasil, nesse período, havia o controle da entrada de negros no Brasil de forma taxativa:

Art. 2º Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua **ascendência europeia**, assim como a defesa do trabalhador nacional.

Dávila (2006) discorre que, os anos 30, foram marcados por educadores que buscavam aperfeiçoar e criar uma “raça”, culturalmente “europeia; em boa forma física e nacionalista” (idem, p. 21), em que a educação pública “busca uma função social e culturalmente branca” (ibidem, p. 36). Além disso, a busca por uma política imigratória seletiva e restritiva, com apoio em políticas eugenistas de “cunho racista” (KOIFMAN, 2012, p. 39).

Posteriormente, com o fim do período da experiência democrática pós-guerra, com o golpe de Estado de 1964 (GUIMARÃES, 2015), destacadamente, na vigência do Ato Institucional n. 02, de 1965, foi reforçado o texto do preconceito e, com a coalização civil-militar ditatorial, levou a propor alterações legislativas na Constituição de 1967. Entre essas alterações, os direitos e garantias fundamentais, os quais foram alterados por meio da Emenda Constitucional em 1969.

Todavia, durante a vigência dessa norma, foi editado um Decreto Legislativo (34/1970). Esse documento houve por bem regulamentar a Constituição. Naquela

---

<sup>40</sup> Decreto-Lei n. 7.967/1945.

<sup>41</sup> Lei n. 6.815/1980.

<sup>42</sup> Conforme Costa Neto (2012) o Decreto n. 528/1890, em seu artigo 2º previa, textualmente, a proibição de entrada de africanos no Brasil; Os direitos e “favores” do Estado brasileiro são repisados pelo Decreto Complementar n. 964/1890, com a “ajuda” financeira para venda de lotes para europeus; a Constituição de 1934 quando faz referência expressa à eugenia, corrente científica que se estabeleceu na Europa, América, Ásia e no Brasil; o Decreto-Lei n. 406/1938 mantinha as premissas de suspensão de entrada de “determinadas raças ou origens”; e, o Decreto n. 3.010/1938, que regulava a entrada de estrangeiros no país, porém, em se tratando de imigrante para trabalhar na agricultura em favor daqueles oriundos da Europa.

oportunidade, porém, foi editado um Decreto-lei (1.077), o qual, em seu texto, o objetivo principal era estabelecer a censura prévia, e o seu uso como aparelho repressivo do Estado. Tudo isso em relação a livros, periódicos e espetáculos públicos (BRITO, 2016; GURGEL, ALMEIDA, 2016).

Porém, o preconceito previsto na Constituição (1967), em relação ao racismo, inexistia. Sua preocupação foi no sentido de estabelecer o controle dos meios de comunicação. Porém, no regime ditatorial militar, houve a recepção da Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (Decreto n. 65.810/1969). Isso um ano após o Ato Institucional n. 05, considerado o “mais restritivo das liberdades individuais” (CHUEIRI, CÂMARA, 2015, p. 269).

Segundo Fernandes (2005), havia, nesse período, um temor por parte do governo brasileiro da jurisdição das relações internacionais, ou melhor, dos tribunais internacionais, cujos tratados de direitos humanos eram rejeitados. No que se refere à Convenção de Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, esta não surtiu efeito, na medida em que o Comitê para recebimento de denúncias era incompetente para tal. Essa competência restabeleceu-se somente em 2002<sup>43</sup>.

Nesse período, as reivindicações do movimento negro contrários ao preconceito e ao racismo estavam chamando a atenção dos aparelhos de repressão, especialmente, em relação à questão da violência policial, e pela atuação em relação à intolerância política e a exclusão social, ou seja, o racismo estava presente na sociedade brasileira, porém os aparelhos do Estado buscavam o controle político (KÖSSLING, 2007).

Segundo Kössling (2007), nesse momento, havia uma aproximação das ideias provindas dos Estados Unidos, pelos militantes do movimento *Black Power* Stokely Carmichael e Charles Hamilton (JONES, 1972; PALA, 2010; PILKINGTON, 2008; WIEVIORKA, 2007), que transformaram o Poder Negro na “principal palavra de ordem após o assassinato de Martin Luther King” (PEREIRA, 2016, p. 7), período em que o termo racismo institucional foi cunhado:

Para este debate sobre o racismo, é importante fazer uma distinção entre ambos os tipos: o racismo individual e o racismo institucional. O primeiro tipo consiste em

---

<sup>43</sup> A proposta de recepção da norma se inicia no ano de 2000 no Governo Fernando Henrique Cardoso, em 13 de maio de 2002 declara o reconhecimento da competência, por derradeiro por meio Decreto n. 4.738, de 12 de junho de 2003, entretanto, promulgada a Declaração Facultativa prevista no artigo 14 da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, reconhecendo a competência do Comitê Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial para receber e analisar denúncias de violação dos direitos humanos cobertos na mencionada Convenção, o Brasil encontrava-se sob a Presidência de Luiz Inácio Lula da Silva.

atos aberto por parte dos indivíduos, com o resultado normalmente imediato da morte de vítimas ou da destruição traumática e violenta de propriedades. Esse tipo pode ser registrado em câmaras de TV e frequentemente observado quando é cometido. O segundo tipo é menos aberto, mais sutil, menos identificado em termos dos indivíduos específicos que cometerem os atos, mas não é menos destrutivo para a vida humana. Trata-se da operação geral de forças aceitas e respeitadas na sociedade, e assim não recebe a condenação aplicada ao primeiro. (CARMICHAEL, 2016, [1967<sup>44</sup>]).

Todavia, de acordo com Wade (2011), a questão do racismo adquiriu mais espaço público em razão do multiculturalismo, como em toda a América Latina, destacando-se os locais da educação e o direito à terra. Entretanto, as críticas dessas políticas têm como foco principal a celebração da diversidade cultural; logo, tratava-se de gestos retóricos que no Brasil foram incorporados pela reforma constitucional de 1988.

Logo, o multiculturalismo se “*refiere a las estrategias y políticas adoptadas para gobernar o administrar los problemas de la diversidad y la multiplicidad en los que se ven envueltas las sociedades multiculturales*” (HALL, 2010, p. 583). Isso tende a se converter em doutrina política; em síntese, é “*una variedad de estrategias y procesos políticos que están inconclusos en todas partes*” (idem, p. 584).

Nesse ponto, a crítica de Feres Júnior e Campos (2016), em relação à discussão sobre o texto constitucional brasileiro, por ser uma norma, não é tão facilmente incorporada em benefício da população negra. Em razão disso, “possui tons multiculturalistas, mas abarca, também, concepções comunitaristas mais excludentes, ainda vinculadas ao mito da democracia racial” (FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016, p. 269).

Entender a Constituição Federal do Brasil (1988) e, se essa contempla o combate ao racismo como Política Pública, devemos ter que o Estado constitucional considera o poder, não como das pessoas, e sim nas leis. Ou seja, “a legalidade é a observância das leis e das regras; a legitimidade, a observância dos valores e dos princípios” (BONAVIDES, 1995 [2010], p. 51), replicando o modelo de recepção das políticas internacionais ocidentais.

Logo, precisamos estabelecer se o combate ao racismo pode ser considerado como Política Pública, e se está inserido como princípio constitucional, ou seja, se ele constitui “mandamento nuclear de um sistema, o qual é o verdadeiro alicerce dele. É disposição

---

<sup>44</sup> *Racism is both overt and covert. It takes two, closely related forms; individual whites acting against individual blacks, and acts by the total white community against the black community. We call the individual racism and institutional racism. The first consists of overt acts by individuals, which cause death, injury or the violent destruction of property. This type can be recorded by television cameras; it can frequently be observed in the process of commission. The second type is less overt, far more subtle, less identifiable in terms of specific individuals committing the acts. But is no less destructive of human life. The second type originates in the operation of established and respected forces in the society, and thus receives far less public condemnation than the first type* (STOKELY, HAMILTON, 2001 [1967], p. 112).

fundamental que se irradia sobre diferentes normas” (MELLO, 2013 [1980], p. 54), configurando em verdadeiro dever-poder de atingir o interesse público.

Entendemos que o combate ao racismo está inserido no rol dos princípios constitucionais; necessariamente, o Estado tem o dever de instituir Políticas Públicas para a sua consecução; não havendo razões, causas e motivos para o seu não cumprimento. Essas Políticas Públicas de combate ao racismo devem estar inseridas em todas as atividades, bem com nos diversos campos de sua atuação, compelindo-se a efetivá-la, utilizando-se de todos os meios e formas para seu desiderato.

Porém, Wade (2011), Feres Júnior e Campos (2016) asseveram que, desde a promulgação da Constituição de outubro de 1988, adotam-se Políticas Públicas multiculturais, destacando como peso para efetivação do multiculturalismo a instituição do Grupo de Trabalho Interministerial, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1999), o qual desenvolveu políticas de valorização da População Negra, seguida da realização do Seminário Multiculturalismo e Racismo em 1996 (FREDERICO, 2016).

Todavia, antecede em apenas quarenta e cinco (45) dias a primeira iniciativa de política multicultural na legislação brasileira, contrariamente, ao que afirmam diversos pesquisadores (FERREIRA, 2016; FREDERICO, 2016), que foi o então Presidente José Sarney (1985-1990) que promoveu a proposta e criação da Fundação Cultural Palmares (PALMARES) em agosto de 1988. Trata-se de um órgão de fomento, cujo maior apoio seria o direito à terra, com atenção especial às comunidades quilombolas, que opera com baixa efetividade (MACHADO, 2016).

Contudo, se as iniciativas de Fernando Henrique Cardoso foram todas simbólicas, a Palmares bem representa a política multicultural brasileira; inclusive, a proposta de Sarney manteve-se sem conseguir efeitos concretos desde a sua criação. O projeto de Lei de criação da Palmares, de autoria do Ministro de Estado da Cultura Celso Furtado, reflete o principal argumento da sua criação - “o centenário da abolição” -, momento da tentativa de incluir o bem-estar social no Brasil (KERTENETZKY, 2012).

A tentativa de incluir o Brasil em um cenário de bem-estar social representa a busca da compreensão da diversidade de culturas dentro de determinada sociedade. Isso, consoante a política multiculturalista (ARAÚJO, 2009), especialmente a cultura afro-brasileira, e a Palmares que, naquele momento, bem representava a política governamental como principal órgão de fomento do patrimônio cultural, assim como o advento da Constituição Federal (1988).

Segundo a política multiculturalista de 1988, houve a realização da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo; em favor da Cidadania e da Vida; a qual foi realizada em novembro de 1995, quando foi entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, o qual continha uma série de proposições. Também foi criado, por decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial para desenvolver políticas para a valorização da população negra (PEREIRA, 2010).

Importante consignar que, o Decreto instituidor para a formação do Grupo de Trabalho, foi editado em 20 de novembro, o que representaria, após a Marcha Zumbi, “uma importante estratégia de aproximação do movimento negro com o Estado” (LIMA, 2010, p. 80), bem como do próprio Fernando Henrique Cardoso, quando expressava que o momento significava a comemoração dos “300 anos de Zumbi” (FHC, 1995).

Tratava-se da participação da sociedade civil, por meio do movimento negro, além dos atores institucionais, os quais reconheciam a necessidade de políticas de combate ao racismo. Porém, considerado a data festiva, razão pela qual buscava enfraquecer e impedir o risco de uma maior organização do movimento negro, pela cobrança de efetividade do combate ao racismo, vislumbrava-se, nesse momento, a hipótese do “aproveitamento do êxito”.

Segundo Torres e Muniz (2010), a ideia de aproveitamento do êxito tem como idealização as estratégias militares de operação ofensivas; posteriormente, aplicadas ao mundo dos negócios, que se “denomina aproveitamento do êxito uma operação bem executada, que obtém vantagem para dar continuidade à operação e alcançar outros objetivos” (idem, p. 144). Conseqüentemente, o esvaziamento dos pleitos da sociedade por meio da “cooptação voluntária” (COSTA NETO, 2017; GOMES, 2009; GOMES, ALVES, 2017).

Nesse caso, com a realização do Seminário Multiculturalismo e Racismo, em julho de 1996, e a adoção do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH<sup>45</sup>), com a proposta de mecanismos de ações afirmativas, ou seja, o PNDH, consagrou-se o marco do aproveitamento do êxito de Fernando Henrique, como se pode observar da apresentação realizada pelo Presidente do Grupo de Trabalho Interministerial José Gregori e o Coordenador Helio Santos:

Embora tenha sido instituído pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso um pouco antes do PNDH, o Grupo de Trabalho associou-se de tal forma ao Programa Nacional que, na realidade, é praticamente impossível referir-se a um sem deixar de citar o outro. Não podia ser diferente. Afinal, o PNDH materializa o compromisso do País com a plena cidadania dos negros, mulheres, crianças, idosos e outros grupos vulneráveis à discriminação (GTI, 1998).

---

<sup>45</sup> Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996, Revogado pelos Decretos n. 4229/2002 (PNDH-2) e 7.037/2009 (PNDH-3).

Percebe-se que a política de combate ao racismo passa a integrar a perspectiva de Direitos Humanos, de modo a distanciar a questão racial, visando a um modelo universalista multiculturalista, demonstrando a proposta do combate ao racismo, que passa a ser apenas de ponto de vista focal. Isso, numa de perspectiva da transversalidade, em face da diversidade adotada dos mecanismos internacionais, cujo risco é o seguinte:

[...] toda avaliação entre suas principais consequências é o prejuízo da carreira do gestor ou a anulação do aproveitamento do êxito. No tocante ao prejuízo a carreira do gestor, sabe-se que essa questão é inerente a toda e qualquer função pública, não há como se negar a efetivá-la, eis que ao assumir a função tem o dever-poder de executá-la, podendo existir resultados positivos ou negativos, por isso o ajuste em toda e qualquer política pública. Em relação ao aproveitamento do êxito, o risco inerente é a demonstração inequívoca da presença da “cooptação voluntária” e do multiculturalismo, eis que restringiram o ciclo da política pública ao momento da tomada de decisão, cuja estratégia ofensiva da vitória política escolhida consolidou a anulação de quaisquer reações em sentido contrário. (COSTA NETO, 2017)

Nesse passo, as características que marcaram as políticas públicas, no governo de Fernando Henrique, foram pautas sem muita expressão - revela à baixa efetividade -, característica, até então, vigentes nas Políticas Públicas (LIMA, 2010). Essa situação pode ser muito bem delineada em relação ao acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, que foi promovido durante o governo de FHC (Decreto n. 4.228<sup>46</sup>). Contudo, sem cumprimento até o exercício de 2016 (COSTA NETO, 2016a; 2016b).

Segundo Lima (2010), o marco fundamental das políticas de combate ao racismo foi a "Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia, bem como as Formas Correlatas de Intolerância", realizada em 2001, quando “considerado o ponto de inflexão da temática racial na agenda governamental” (idem, 80), e sua recepção, em alguns dos pontos do Plano Nacional de Direitos Humanos II (2002), significa a inclusão dos programas de combate ao racismo por legislação, que se operou no governo de FHC, por meio dos direitos econômicos, sociais e culturais (ADORNO, 2003; DOMINGUES, 2005; GODINHO, 2009).

Em relação ao Combate ao Racismo na Educação, tem sua inclusão no início do Governo Lula, com a edição da Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Naquele momento, tornou o ensino sobre a História da África e dos Afro-brasileiros, nos estabelecimentos de

---

<sup>46</sup> O decreto prevê a inserção de ações afirmativas nos cargos em comissão, em favor de “afrodescendentes, mulheres e pessoas com deficiência”, além de pontuação nos contratatos celebrados com a administração pública e nos contratos com organismos internacionais.

ensino fundamental e médio, públicos e particulares, cujo reflexo seria na formação dos profissionais da educação e no sistema de acompanhamento e avaliação.

Digno de nota, que essa lei foi um pleito do coletivo Negro; não foi uma iniciativa exclusiva de um partido político por meio do legislativo. Não foi um “lampejo” de nenhum deputado ou senador. Foi um pleito histórico, registrado desde os postulados do Teatro Experimental Negro (DOMINGUES, 2008, 2013; PEREIRA, 2011).

Fato repisado no Segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado em Lagos, Nigéria em 1977, e da Convenção do Negro de 1949 (NASCIMENTO, 2016 [1978]), além do movimento social negro que, ativamente, participou da Constituinte de 1988, ou seja, não há como atribuir exclusividade. Trata-se de um mérito atribuído a todo o coletivo social negro.

Entretanto, atribui-se à criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República (SEPPIR), o momento político das “diretrizes governamentais, visando à superação do combate ao racismo e à discriminação racial e étnica” (RIBEIRO, 2008, p. 93). Inclusive, na condição de possuidora do *status* de Ministério (GOMES, 2009; GOMES, ALVES, 2017; LIMA, 2010; OLIVEIRA, BARBALHO, 2014; RIBEIRO, 2008; 2016).

Todavia, verificamos que a equipe do governo de transição continha o propósito de tratar a temática étnico-racial como políticas universais<sup>47</sup>, conforme se infere da exposição de motivos da reforma ministerial daquele período, o qual não fazia alusão, menção ou referência à política étnico-racial de combate ao racismo. A menção à discriminação se daria somente na perspectiva da mulher; a nosso entender, não comportaria a variável “mulher negra”; eis que, como se delineava políticas transversais, seria construída na agenda governamental em formação.

Notadamente, o que se tem da proposta presidencial, no que tange ao racismo como Política Pública naquele momento, é a referência explícita ao Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), ou seja, legislação recepcionada durante o Governo FHC, demonstrando, entre outras coisas, o retorno à política multiculturalista pela inclusão, como diversidade, do uso do fonema “minorias” pelo viés dos Direitos Humanos.

Segundo Gomes (2009) e Gomes e Alves (2017), em razão de não haver sido anunciada, na composição do primeiro escalão do governo, a existência de um órgão institucional de combate ao racismo, foram necessárias algumas articulações no Fórum Social

---

<sup>47</sup> Medida Provisória (103/2003).

Mundial de 2003, resultando na instituição de um do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), em 2003<sup>48</sup>, para coordenar as ações relativas à política nacional de combate ao racismo.

De acordo com Gomes (2009), após as negociações havidas entre janeiro e fevereiro de 2003, foi escolhido o dia 21 de março - Dia Internacional de Combate ao Racismo-, por ser uma data “simbólica”, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), cujas atribuições institucionais elencadas estavam o acompanhamento, implementação e o monitoramento de todas as políticas públicas para Promoção da Igualdade Racial, assim como a coordenação de todas as políticas do Governo Federal (BRASIL, 2003). Portanto, a política transversal de coordenação e monitoramento.

De acordo com Gomes e Alves (2017), a criação da SEPPIR pode ser “considerada um evento importante, já que é a primeira estrutura ministerial criada exclusivamente para promover a igualdade racial” (idem, p. 3), para o cumprimento de políticas “transversais”, ou seja, as situações apresentadas por Matilde (2008) e Gomes e Alves (2017), as quais revelam informações que precisam ser mais bem compreendidas, a fim de se poder entender o real papel dessa unidade administrativa e a sua função nas políticas públicas.

A princípio, conforme Gomes (2009), a criação ministerial demonstrou a existência de um “processo de acomodação social, derivada de uma cooptação de elementos da sociedade civil que, ao mesmo tempo em que pode enfraquecer o poder combativo desses atores” (GOMES; ALVES, 2017, p. 21), o que também oferece uma proposta de mudança institucional, apesar das políticas públicas a serem efetivadas, dar-se-iam pelo viés da transversalidade, com vistas à futura tomada de decisão (ARATO, 2010; HORTA NETO, 2013; SANTOS, BORGES, 2018).

Porém, alguns fatos devem ser analisados para saber se “um dos elementos que configuram a transversalidade, como cooptação informal, uma vez que há o risco de perda do poder conquistado, contemplam recursos para realizar as mudanças necessárias” (GOMES, ALVES, 2017, p. 19). É nesse ponto que devemos tecer algumas considerações em relação às políticas públicas.

Como seus antecessores (Sarney e FHC), o modelo adotado por Lula não difere em relação ao tratamento destinado ao Combate ao Racismo. Inicialmente, devemos observar que a SEPPIR, ou órgão similar, não figurava entre aqueles que iriam compor o futuro governo Lula, especialmente no primeiro escalão do governo; seja na condição de Ministério, ou

---

<sup>48</sup> Decreto de 10 de março de 2003.

Secretaria Especial, cuja criação, em março, conferiu-lhe o *status* de Ministério.

Segundo a pesquisa de Gomes (2009), quando da posse da equipe da SEPPIR, o Secretário executivo da Secretaria Geral da Presidência “cede sua sala para que o novo órgão pudesse iniciar suas atividades” (idem, p. 109). Esse fato revela-nos a fragilidade de seu início de gestão, eis que não havia tal previsão no início do governo. Carente de recursos físicos, orçamentários e de pessoal, a coordenação de políticas transversais põe em xeque a efetividade dos seus objetivos, os quais contemplam a coordenação e monitoramento.

Nesse período, houve a inclusão e recepção do artigo 14<sup>49</sup>, da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, bem como a instituição da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR<sup>50</sup>), a regulamentação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR<sup>51</sup>), assim como todos os mecanismos institucionais em processos de implementação, o qual o CNPIR representava o controle social.

Com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010), buscou-se transformar em dispositivo legal de garantia à população negra a “efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” que, na visão do órgão de igualdade racial, carecia de legislação complementar para sua realização. Todavia, não foi realizada até o exercício de 2017<sup>52</sup>.

Pode-se observar que, apesar do digno apoio do Presidente Lula, desde a criação da pasta, com a recepção de normas de combate ao racismo, os órgãos gestores políticos do Estado não conseguiram efetivar o propósito de sua criação, ou seja, a formulação, implementação e a avaliação de políticas de combate ao racismo (GOMES, 2009; GOMES, ALVES, 2017). Portanto, a transversalidade é comprometida.

Consequentemente, a pasta de políticas de combate ao racismo não avançou como órgão ministerial, pois foi transformada, apenas, em órgão de fomento de políticas setoriais. Porém, a mais importante política de igualdade racial são as ações afirmativas, cujo relatório de avaliação era inexistente até o exercício de 2017. Além disso, o relatório das necessidades orçamentárias, a ser analisado pelo CNPIR, com o advento do Estatuto da Igualdade Racial, não produziu efeito como órgão de coordenação.

Em contrapartida, com o advento do Governo Dilma, houve a criação do Estatuto da

---

<sup>49</sup> Decreto 4.783/2003

<sup>50</sup> Decreto 4.886/2003.

<sup>51</sup> Decreto n. 4.885/2003.

<sup>52</sup> Grupo de Trabalho Interministerial criado pela Portaria n.º 79, de 8 de julho de 2011.

Juventude, que reforçava a questão racial. Porém, foi extinto, como Ministério, em 2015; retornando à condição de Secretaria Especial, em razão da baixa efetividade como órgão político, de articulação, monitoramento e avaliação de políticas. Logo, não se obteve êxito na construção da agenda governamental, repisamos; pois o risco de divulgação de resultados positivos ou negativos poder-se-ia influenciar na posição do gestor. Nesse caso, a omissão, a não transparência e a falta de divulgação de dados comprometeriam a consolidação do órgão gestor.

Ademais, com o advento da “ascensão”, diga-se, por meio de voto do Congresso Nacional, em favor do governo Temer, no exercício de 2016<sup>53</sup>, além de manter a SEPPIR como Secretaria integrada ao Ministério da Justiça e Cidadania, no exercício de 2017<sup>54</sup>, retoma-se o modelo multiculturalista de administração da questão racial. Agora, utilizando o termo minoria; porém, excluindo as atribuições de coordenação, ou seja, a transversalidade é interrompida sem qualquer questionamento. Isso, consoante a demonstração inequívoca da ineficácia da pasta durante os governos anteriores.

Todavia, devemos observar, em relação às Políticas Antirracistas do Brasil, que se retoma o termo “combate”. Por outro lado, temas de acompanhamento, como ações afirmativas, avaliações de políticas públicas, acompanhamento dos tratados internacionais são excluídos. Percebe-se, dessa forma, o fato da ausência de avaliações durante as gestões anteriores. Paulatinamente, enfraqueceram a política étnico-racial, e o reflexo maior foi a completa mudança do modelo de gestão política em 2017.

Verifica-se, porém, que as Políticas de Combate ao racismo do Brasil iniciaram-se pela área criminal; posteriormente, o reconhecimento internacional sem eficácia. Depois, políticas multiculturalistas instituídas nos Governos Sarney e FHC. Em relação ao governo Lula, seria a construção da agenda governamental pelo princípio do reconhecimento como política de Estado. Isso por meio da transversalidade. No Governo Dilma, foi imposto um modelo materializado de enfraquecimento real em face da ausência de avaliação das políticas antirracistas. Por outro lado, os Governos Temer e Bolsonaro encerraram, de vez, a construção da agenda governamental pela transversalidade.

### **2.1.1 A Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil**

Como bem acentuado por Tavolaro (2013), no período dos anos de 1970 a 1980, em

---

<sup>53</sup> Lei 13.341, de 29 de setembro de 2016.

<sup>54</sup> Medida Provisória n. 768, de 02 de fevereiro de 2017.

razão do contato de ativistas negros brasileiros com africanos e norte-americanos, a recepção de um discurso multiculturalista foi marcante no que concerne à sua recepção perante a Educação. Segundo Sansone (2007), a Lei n. 10.639/2003 cuida-se da primeira tentativa de criar o multiculturalismo à brasileira, de forma “desorganizada e descapitalizada” (idem, p. 24). Daí, a política adotada na América Latina ter se expandido como um ícone global dos organismos internacionais.

Apesar da previsão da constituição pelo antirracismo, a crítica de Sansone, no campo educacional. Isso ao assegurar um estudo que reconheça a contribuição dos africanos com extrema habilidade, que aponta com precisão, uma das possíveis causas, eis que o modelo brasileiro de educação utiliza-se da diversidade como elemento chave, ou seja, “diversidade, em si, não representa um valor; até porque pode significar tudo e nada” (SANSONE, 2007, p. 26).

O modelo adotado pelas políticas em educação das relações étnico-raciais, na esfera da diversidade, é interpretado como problemas resolvidos por agendas transversais. Essa posição é bem refletida quando se observa a criação dos órgãos de igualdade racial. Para implementação desse modelo, na agenda governamental, a presença de ativistas negros, nos cargos do governo federal, “pode acabar isentando a máquina do Estado de um esforço mais amplo contra o racismo dentro e fora das instituições” (SANSONE, idem, p. 26).

Nesse aspecto, Sansone assevera que, o processo presente de cooptação pelo Estado, fato observado no contexto político do ano de 2003, eis que os integrantes da equipe de transição de governo, após sua exclusão na formação da equipe ministerial, buscaram a criação de uma pasta de promoção da igualdade racial, cuja ausência de recursos financeiros, físicos, e de pessoal especializado tinha o fito de promover a política de transversalidade (COSTA NETO, 2017; GOMES, 2009; GOMES, ALVES, 2017).

Todavia, o pleito de inclusão, no campo educacional, para a valorização da cultura de origem africana e dos afro-brasileiros tem origem em diversos momentos históricos, como as propostas do Teatro Experimental Negro, a Marcha Zumbi dos Palmares e, por derradeiro, a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (NASCIMENTO, 2016; SANTOS, 2005).

Por sua vez, a inclusão do ensino da História da África e dos Afro-brasileiros, por meio da Lei n. 10.639/2003 (art. 26-A<sup>55</sup>), ao promover a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996 - LDB), tem como sua origem as articulações que antecederam a Constituição de 1988 (PAULA, 2009; SANTOS, 2005; SANTOS,

---

<sup>55</sup> A Lei sofreu alteração em 2008 (Lei n. 11.645/2008), quando deu nova redação ao texto da LDB, fazendo incluir ao dispositivo a cultura indígena.

DOMINGUES, 2016). Logo, a construção do problema governamental para sua inclusão como Política Pública é a Constituição de 1988.

Esse dado é revelado pela “Convenção Nacional do Negro Pela Constituinte”, realizado após uma convocatória nacional a 580 entidades negras e grupos do Movimento Negro. Todos reunidos em Brasília, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986. Naquela oportunidade, estavam representados por 63<sup>56</sup> Entidades Negras, Sindicatos, Partidos Políticos e Grupos Sociais de 16 Estados da Federação (AL, BA, DF, GO, MA, MG, MS, PA, PB, PE, PI, RJ, RS, SC, SE e SP). Na mesma ocasião, houve a participação de 185 inscritos, o que sobreveio a denominada “Convenção”.

Naquele encontro, o documento intitulado “Convenção Nacional”, o qual teve seu registro no Cartório de Registro de Títulos do Distrito Federal, encontra-se datado de 17 de outubro de 1986, e relatado pelas integrantes do Movimento Negro Brasileiro Maria da Graça Santos (Coordenadora pelo Distrito Federal), Maria Lucia Junior (Advogada responsável) e Maria Luiza Junior (Relatora). De forma pormenorizada, indicaram e registraram esse encontro histórico.

A “Convenção” apresentava diversas proposições à Assembleia Constituinte de 1988, as quais foram distribuídas em temas, como direitos e garantias individuais, violência policial,

---

<sup>56</sup> Pará, Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA); Maranhão, Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN); Paraíba, Comissão Pró-Associação do Conselho Nacional do Direito da Mulher; Pernambuco, Movimento Negro Unificado, Seção PE (MNU-PE), Fundação Afro-Brasileira (FUNDABRAS); Sergipe, Casa de Cultura Afro-Sergipana (CCAS), Federação dos Cultos Afro-brasileiros e Umbanda de Sergipe (FACBUS), União dos Negros de Sergipe (UMA), Associação de Moradores de Aracaju (AMANOVA), COAGRI; Alagoas, Grupo Negro Filhos de Zumbi; Bahia, Movimento Negro Unificado, Seção BA (MNU-BA), Bloco Afro Muzenza, Bloco Afro Orunmilá, Afosé Ojú-Obá, Conselho das Entidades Negras da Bahia (CENBA); Minas Gerais, Sociedade Cultural Beneficente Quilombo dos Palmares, Movimento Negro Unificado, Seção MG (MNU-MG), Movimento cultura de Raça Negra Barbacelense, Fração do Movimento Negro do PCB, Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON), Movimento Negro de Betim, Movimento da Mulher do Triângulo Mineiro Mineiro e Alto Paraná, Associação Comunitária do 1º América, Partido Socialista Cristão (PSC), Sociedade Afro-Brasileira, Grupo de Congada Catupi, Centro de Integração Sócio-Cultural da Raça Negra (CISCURNE); São Paulo, Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, Movimento Negro Unificado, Seção SP (MNU-SP), Sindicato dos Marceneiros de São Paulo, Conselho Nacional de Cineclubes, Partido Socialista Brasileiro (PSB), Central Geral dos Trabalhadores (CGT); Rio de Janeiro, Movimento Negro Unificado, Seção RJ (MNU-RJ), Instituto de Estudos da Religião (ISER), Partido dos Trabalhadores (PT-RJ), Centro de Mulheres da Favela e Periferia, Conselho Nacional do Direito da Mulher (CNDM), Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo, Centro de Estudos afro-asiáticos, Movimento Negro Socialista (PDT), Associação Brasileira de Enfermagem, Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), Sindicato dos Publicitários do Rio de Janeiro; Mato Grosso do Sul, Grupo de Trabalho e Estudos Zumbi (GRUPO TEZ), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Santa Catarina, Semana Afro-catarinense (SEAFRO); Rio Grande do Sul, Movimento Trabalhista de Integração da Raça Negra (MOTIRAN), Partido Negro Brasileiro (PNB), *Fontation Sengor*; Goiás, Movimento Negro Unificado, Seção GO (MNU-GO), Movimento Negro de Mineiros, Centro de Professores de Goiás (CPG); Distrito Federal, Movimento Negro Unificado, Seção DF (MNU-DF), Centro de Estudos Afro-brasileiros (CEAB), Associação dos Deficientes físicos de Brasília, Assessoria para Assuntos da Cultura Afro-brasileira do Minc, Jornal Praia Verdade, Partido Socialista Brasileiro (PSB), Associação dos Servidores do Ministério das Relações Exteriores, Amigos em Movimento (AUM).

condições de vida e saúde, mulher, menor, cultura, trabalho, questão da terra, relações internacionais e o tema “Educação”, dos quais destacamos duas propostas:

1- Processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro do Brasil.

[...]

5- Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: ‘A publicação de livros, jornais a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes.’

É de se consignar que, à época da redação do documento, havia o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação. Todavia, a Lei de Ensino e História e Cultura Afro-brasileira de 2003, objeto de nossa pesquisa, fez incluir o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, cuja dicção da “Convenção” trazia como proposta, no campo “Cultura”, este pleito:

[...]

3- Que seja declarado Feriado Nacional o dia 20 de NOVEMBRO, data da morte de Zumbi, o último líder do Quilombo dos Palmares, como o DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA;

4- Que seja efetivado o reconhecimento expresso do caráter multirracial da cultura brasileira.

Segundo Gatinho (2008), vários parlamentares defenderam os interesses do movimento negro. Entre os primeiros registros sobre a inclusão da temática étnico-racial, destacam-se as propostas do Deputado Federal Adalberto Camargo<sup>57</sup> (MDB-SP), o qual propôs “intensificar os conteúdos de afro-brasilidade, na disciplina ‘Estudos Sociais’, dos currículos do ensino de primeiro e segundo graus” (CD/PL, 1979).

Entretanto, o projeto foi rejeitado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, sob o argumento de que o Conselho Federal de Educação, quando da edição do Parecer 106/66, em relação aos cursos de licenciatura de Estudos Sociais, em suas diretrizes gerais, contemplavam esses aspectos culturais e, nesse caso, cabiam às escolas “e aos professores a iniciativa de desenvolvê-lo, de aprofundá-lo” (idem, 1979, p. 14), especialmente, nos cursos de História.

Posteriormente, em 1983, o militante do movimento negro e Deputado Federal Abdias

---

<sup>57</sup> Segundo Johnson III (2000) é um dos dois casos raros de deputados federais negros nos anos de 1970, ao lado do Deputado Federal Alceu Colares (RS).

Nascimento (PDT-RJ) apresentou o Projeto de Lei n. 1.332<sup>58</sup>, cujos pressupostos de uma ação compensatória, nos seus artigos, propuseram a inclusão nos currículos escolares do ensino “primário, secundário, superior e pós-graduação”. Isso envolvendo todos os níveis, destacando a “luta contra o racismo”, o qual podemos observar as semelhanças com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais editadas em 2004.

Esse projeto foi aprovado por todas as Comissões da Câmara dos Deputados. Posteriormente, remetido ao Senado Federal; no entanto, não houve interesse de nenhum Senador em dar-lhe continuidade, eis que ao final da legislatura, caso não aprovado ou não havendo sua continuidade, restou-lhe o arquivamento (GATINHO, 2008).

No mesmo período da Constituinte, por iniciativa do Deputado Federal Paulo Paim (PT), coube ao Projeto de Lei n. 678, de 11 de maio de 1988 a inclusão da História Geral da África e da História do Negro no Brasil, como matéria integrante das disciplinas do currículo escolar obrigatório. Essa proposta teve votação célere na Câmara dos Deputados, inclusive em caráter de urgência. Todavia, com sua remessa ao Senado Federal, já não houve o mesmo andamento, permanecendo até 1996 “engavetado”. Por fim, houve o seu arquivamento em razão de ter ultrapassado o tempo máximo de permanência de um projeto naquela Casa Legislativa.

Em 1988, por iniciativa da Deputada Federal Benedita (PT-RJ), o Projeto de Lei n. 857 previa a inclusão da disciplina História e Cultura da África, propondo a inserção no currículo da educação básica, e a preocupação em tê-la perante o curso de Graduação em História, além de utilizar como fundamento de sua proposta o conceito de Negritude<sup>59</sup> (CESAIRE, 2007 [1950]; COSTA NETO, 2016; VIANNA NETO, 2006).

O projeto não foi aprovado pela Comissão de Educação. Nesse ponto, o então Relator, Deputado Jorge Hage (PMDB-BA), ao rejeitar o projeto, justificou que o tema deveria ser tratado na base curricular comum. Afinal, como relator da futura da LDB, alegava ter a questão étnico-racial consignada na “parte diversificada”, bem como o tema estaria definido nas “diferentes culturas e etnias, para a formação do povo brasileiro” na futura LDB, em seu artigo 26.

Foi excluída, portanto, a disciplina do Curso de História, pois seria da competência do

---

<sup>58</sup> No ano de 1997, apresentado o mesmo projeto, todavia na condição de Senador e arquivado ao final da legislatura.

<sup>59</sup> Resgate da identidade e dignidade do negro, além da crítica ao colonialismo ao afirmar que “la conscience d’être noir, simple reconnaissance d’un fait qui implique acceptation, prise en charge de son destin de noir, de son histoire, de sa culture; elle est affirmation d’une identité, d’une solidarité, d’une fidélité à un ensemble de valeurs noires” (VIANNA NETO, 2006, apud LEINER, JACQUELINE, 1981).

futuro Conselho Nacional de Educação, o qual fixaria diretrizes curriculares gerais, e as próprias instituições de ensino superior. Em face de sua autonomia, seria assim incluída, apesar de ressaltar o mérito da proposta, não se crendo que “essa é a forma e o caminho mais adequado para atingir os seus objetivos” (CD/PL 857, 1988).

Todavia, atribui-se ao Projeto de Lei n. 259/1999, da Câmara dos Deputados, de iniciativa dos Deputados Federais Esther Grossi (PT/RS) e Bem-hur Ferreira (PT/MS) a concretização de uma norma para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Porém, com ênfase no empenho para a consecução da norma, o Deputado Federal Humberto Costa<sup>60</sup>, cuja redação inicial é a seguinte:

Art. 1º. Nos estabelecimento 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, 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.

§ 3º. As disciplinas História do Brasil e Educação Artísticas, no ensino de 2º grau, deverá dedicar, pelos 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 universidades e 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. 4ª. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Destaca-se, pela leitura da justificativa, o propósito do legislador ordinário de incluir na educação básica e educação superior, especialmente no que tange ao combate ao racismo, às disciplinas em questão, visando à formação de profissionais da educação, bem como no processo que resultaria no sistema de acompanhamento e avaliação.

Na proposição do projeto, verificamos constar o interesse de demonstrar a “restauração da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país” (CD/PL, 1999). Isso nos levaria a necessidade de uma análise, pela perspectiva econômica e sociológica, eis que se tratam processos econômicos, enquanto processos sociais, cujo desenvolvimento pode ser assim definido:

Como resultado da interação de grupos e classes sociais que têm um modo de

---

<sup>60</sup> Trata-se do Projeto de Lei n. 859/1995, cuja redação é a mesma do projeto pela Deputada Esther Grossi.

relação que lhes é próprio e, portanto, interesses materiais e valores distintos, cuja oposição, conciliação ou superação dá vida ao sistema socioeconômico. A estrutura social e política vai-se modificando à medida que diferentes classes e grupos sociais conseguem impor seus interesses, sua força e sua dominação ao conjunto da sociedade (CARDOSO, FALLETO, 2010, p. 34).

Entretanto, na percepção do desenvolvimento, dar-se-ia em função do “saber universal”, que discriminava e inferiorizava o negro. Essa exclusão se operaria pelo eurocentrismo. Segundo Cardoso e Falleto (2010), qualquer discussão acerca de desenvolvimento requer um “ponto de intersecção teórico”, do poder econômico e a dominação social, visto que a política estabelece “um sistema de relações sociais, que lhe permita impor ao conjunto da sociedade um modo de produção próprio” (idem, p. 36) i.e. Essa perspectiva deve ser compatível com os interesses e objetivos daqueles que estabelecem os padrões econômicos de controle.

Destarte, podemos observar a intencionalidade como destinatário da legislação - o sistema educacional-, pela necessidade de uso de material escolar apropriado, o ensino da história dos negros, a formação de professores, a função do Estado (avaliação e acompanhamento), a produção dos livros didáticos, bem com pela inclusão de instrumentos capazes de acompanhamento e desconstrução do racismo.

Verifica-se, entre as diversas propostas, uma nova postulação em relação ao livro didático, aos processos de discriminação na escola, à necessidade de adoção de material didático, que se coadune com o propósito da lei, bem como a proceder a um “alerta” aos produtores de livros didáticos, aos professores, aos alunos e às instituições em relação ao antirracismo.

Portanto, observa-se ter como fundante uma política educacional explícita em relação às práticas cotidianas do racismo no ambiente educacional, assim como no que tange à formação dos profissionais da educação. Isso também nas atividades de controle governamental, que implica o sistema de acompanhamento da educação, cuja formação inicial se opera no nível superior, evidente nos demais argumentos do projeto de lei de 1999.

Denota-se, da leitura do projeto, um cunho multiculturalista para o sistema educacional (SANSONE, 2007). Todavia, quando da entrada em vigor da norma, por certo implicariam alterações no sistema de acompanhamento, na formação de professores e, conseqüentemente, nos cursos de graduação<sup>61</sup>, uma vez que a legislação promovia alteração

---

<sup>61</sup> Registre-se desde 2001 o Projeto de Lei na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) em relação a inclusão de sistema de ação afirmativa e sua adoção em 2003 pela Universidade Estadual do Rio Janeiro e em 2004 quando a Universidade foi a primeira Universidade Federal a adotar ações afirmativas para para Negros

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996).

Todavia, submetido às Comissões da Câmara dos Deputados (Educação, Cultura e Desporto), não houve qualquer alteração do texto originário e, na Comissão de Constituição Justiça e Cidadania, no ano 2000, durante as discussões dos deputados, houve a supressão do artigo 5º do Projeto de referido. Isso em razão da adequação a redação legislativa.

No ano de 2002, perante a Comissão de Constituição e Justiça e de Redação, novamente, promoveram a adequação à redação do Projeto de Lei, em relação ao *caput* e § 3º, para alterar as expressões “ensino de 1º e 2º graus”, por “ensino fundamental e médio”. Levado ao Senado Federal, em sede revisão, foi aprovada e submetida ao Presidente da República, cuja sanção foi a seguinte:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’."

Com a lei, trouxe o veto presencial ao trecho que reconhecia o direito e a participação dos movimentos sociais negros, das universidades e das instituições de pesquisa. As razões desse veto revelam a problemática perante o sistema de acompanhamento e avaliação da Educação Superior e, de igual modo, excluía a “obrigatoriedade” de formação dos profissionais da educação.

Ademais, a sanção da lei foi objeto de Projeto de Lei n. 433/2003, de autoria da Deputada Mariângela Duarte (PT/SP), a qual solicitou a alteração do artigo 26-A, da LDB, sob o argumento de que a “referida lei foi criticada, veementemente, pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas” (CD/PL, 2003). Diante disso, houve alteração da Lei n. 11.645/2008, cuja dicção do artigo 26-A, da LDB, ficou acrescido a questão indígena.

Com a promulgação da lei, as razões do veto revelam o posicionamento presencial de

---

(TAVOLARO, 2003). Atualmente regido pela Lei n. 12711/2012.

que a matéria tratava-se de questão idêntica ao artigo 26 da LDB. Isso, equiparando-a na parte diversificada do currículo. Além da legislação, na visão presidencial, ser contrária à LDB, ou seja, pela adoção da política da diversidade (KYMLICKA, 2011; IGREJA, 2005; SILVA, 2007; SANSONE, 2007; TAYLOR, 2007). Dessa forma, afastou a necessidade de formação de professores e a participação do movimento social negro.

Esse posicionamento adotado no veto presencial é corroborado por Pala Filho (2010), quando afirma ser o artigo 26-A uma “disposição redundante, pois já está previsto no artigo 26<sup>62</sup>, § 4º” (idem, p. 9). Nesse passo, quando a LDB repisa o artigo 242<sup>63</sup> da Constituição Federal, ratifica o veto presidencial. Porém, a nosso entender, são disposições distintas, cuja explicação somente pode ser respondida à luz da norma de redação técnico-legislativa, além do silenciamento do movimento negro sobre o veto.

Essa divergência do veto presencial e de alguns autores decorre da dúvida sobre o fato do artigo 26-A ser um acréscimo, modificação ou redundância da legislação. Nesse prisma, nossa análise teve como amparo as normas de padronização da redação legislação, alteração e consolidação<sup>64</sup>, eis que a dúvida revela o posicionamento posterior do órgão de educação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo o Manual de Redação do Senado (2012), as estruturas das leis são divididas em três partes: i) preliminar, composto pela epígrafe, ementa e preâmbulo; ii) normativa, compreende os textos das normas, seu conteúdo e a matéria a ser regulada; iii) e, a parte final, cujo objetivo é o de compreender as medidas necessárias à sua implementação, cláusulas de vigência ou revogação (BRASIL, 1998; 2002).

Utilizando-se dessa orientação em relação à parte preliminar, observamos a epígrafe, que se constitui pela identificação numérica, e está delineada como “Lei n. 10.639”. Sua ementa indica a destinação, ou seja, “altera a Lei 9.394”, cujo preâmbulo é aquele praticado pela autoridade; no caso, o “Presidente da República”. Nisso, não há divergência em relação à redação da norma alterada e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996).

Em relação à parte normativa, disciplina ser “o objetivo definido na parte preliminar”, i. e. - a alteração destinada à Lei n. 9.394, cuja intencionalidade foi no sentido de que “passa a

---

<sup>62</sup> § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

<sup>63</sup> [...]

§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

<sup>64</sup> Lei Complementar n. 95/1998, regulamentada pelo Decreto n. 4.176/2002.

vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A”. Logo, não se está de forma simplória alterando as disposições que tratam da parte diversificada (art. 26). Observa-se a realização do acréscimo à legislação em assunto que não foi regulado por mais de uma lei (BRASIL, 2002).

Notadamente, como se infere da Lei n. 10.639/2003, seu objetivo é no sentido de acrescentar o artigo 26-A à LDB; não suprimir, alterar, modificar ou revogar o artigo 26. Portanto, trata-se de um acréscimo à legislação educacional até então inexistente. Nesse caso, não houve desdobramento ou substituição do texto, e o agrupamento de artigos é a lógica da redação legislativa, que “mantém-se a numeração do dispositivo precedente, incorporando-se a ela letra maiúscula” (BRASIL, CONGRESSO, SENADO, 2012, p. 54; BRASIL, 1998; 2002; BRASIL, PRESIDENCIA. REDAÇÃO, 2002).

Essa questão é demasiadamente importante, pois o artigo 26 da LDB tem como objetivo a base nacional comum e a parte diversificada, as quais devem contemplar um currículo regional, a ser disciplinada pelos diversos sistemas de ensino e o acréscimo a LDB. Por sua vez o artigo 26-A geraria a necessidade de alusão a novos conteúdos nos currículos, os quais recepcionassem, dentro da formação inicial, os cursos de graduação nos mecanismos de avaliação e a educação das relações étnico-raciais, ou seja, práticas antirracistas.

Nesse ponto, a crítica decolonial, quando enfatiza a necessidade de “noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribui para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Essa crítica é salutar, eis que a mudança de paradigmas, até então utilizados, seria capaz (mudança) de promover discussões das narrativas como movimento de resistência, e demonstram os limites das ciências (QUIJANO, 1993, 2000).

E, quando as razões do veto para a Educação Relações Étnico-Raciais (art. 26-A) o delimitam, a parte diversificada leva-nos a retornar à discussão sobre a escrita legislativa. Afinal, o veto se baseia no ordenamento jurídico. Porém, a norma de redação legislativa, sobre situações de “acréscimo de dispositivo novo” (LC 95/1998), salienta como será o procedimento adotado, uma vez que a unidade superior do artigo passa a ser “utilizado o mesmo número do artigo, ou a unidade imediatamente anterior, seguindo de letras maiúsculas” (Decreto n. 4.176/2002), tanto quanto forem os acréscimos.

Esse entendimento é observado no tocante à segunda situação relacionada ao veto presidencial. Ao não sancionar o parágrafo terceiro, a autoridade presidencial discorre sobre a obrigatoriedade da capacitação de docente em cursos, os quais devem contar com a inserção do movimento afro-brasileiro, das universidades e demais instituições de ensino e pesquisa.

O argumento discorre que a LDB “não disciplina e nem tampouco faz menção em nenhum de seus artigos, bem como a cursos de capacitação para professores” (BRASIL, 2003), visto que se trata de “matéria estranha ao seu objeto”. Essa situação levou a “um posicionamento tímido do movimento negro, na medida em que não se manifestou publicamente contrária ao veto” (GATINHO, 2008, p. 82). Assim como a anuência explícita dos órgãos de educação e de promoção da igualdade racial.

Todavia, é demasiadamente incoerente trazer conteúdo curricular, mesmo na parte diversificada, sem necessidade de formação profissional. Talvez a justificativa do veto asseverasse uma proposta repetitiva, fato previsto nas normas de redação oficial. Daí o argumento de matéria estranha, ou mesmo o fato de atribuir a formação profissional ao movimento “afro-brasileiro”, não ser previsto em legislação.

Porém, a LDB estabelece, no tocante aos Profissionais da Educação, inicialmente na redação originária de 1996, que a formação se realiza com “capacitação em serviço” e, de igual forma, é repisado nas disposições transitórias, quando prevê a necessidade de se “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”. Isso, por meio dos Institutos Federais. Nesse caso, o veto retira a obrigatoriedade de formação continuada dos professores.

Tal explanação se fez necessário para poder compreender como a educação antirracista figura no sistema de acompanhamento e avaliação; conseqüentemente, de que maneira é interpretada, como normas, para verificação do seu cumprimento ou não. Por isso, foram editadas diretrizes específicas como integrante da parte diversificada. Logo, uma das causas fundantes para as interpretações realizadas pelos órgãos quando da edição das diretrizes curriculares.

### **2.1.2 As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

Com a incorporação à legislação educacional, coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, discorrer sobre a forma de consecução pelos sistemas educacionais. Porém, antecede a 1988 a primeira manifestação daquele colegiado sobre a temática étnico-racial em currículos do curso de História. Isso, por meio da consulta realizada pelo Deputado Federal (PT-RS) Paulo Paim, cujo projeto de lei é de sua autoria (GATINHO, 2008).

O órgão de assessoramento, ao analisar a proposta de 1988, enfatizou que, o projeto

contrariava as decisões proferidas, bem como acentuava que a “questão das culturas africanas estavam satisfatoriamente coberta nos parâmetros curriculares das quatro séries iniciais. Isso como tema transversal” (BRASIL, CNE, 1988). Segundo Gatinho (2008), instado a se manifestar em 2002, o Conselho reforça o entendimento de que o tema deve ser trabalhado no âmbito da transversalidade.

Para tanto, o Conselho Nacional de Educação enfoca que a Educação para as Relações Étnico-Raciais edita a Resolução n. 01/2004 e o Parecer n. 03/2004, ratificando a educação antirracista como tema transversal<sup>65</sup>. Isso, seguindo o modelo de agenda política governamental, e na Educação Superior, especialmente, nos cursos de formação de profissionais da educação consoante o acompanhamento pelo órgão da educação.

O parecer emanado do CNE funda-se em dispositivo legal para assegurar a soberania de sua manifestação. Cuida-se de ato complexo. Nesse caso, antecede-se a um Parecer para sua validade; obrigatoriamente, necessita da homologação do Ministro de Estado. Posteriormente, uma resolução para “deliberar sobre as diretrizes curriculares, propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação” (BRASIL, 1995).

Parte-se da premissa de orientar as dimensões técnicas a serem seguidas pelos sistemas de ensino; necessariamente, devemos tecer algumas considerações sobre esses aspectos: a primeira diz respeito ao fato de estar cumprindo a Indicação 06/2002, datada de 05 de novembro de 2002, cujo teor do pleito tem como fito discorrer sobre o Plano Nacional de Direitos Humanos (Decreto 1.904/1996). Logo, a primeira dimensão do parecer é de cumprir a legislação de Direitos Humanos; posteriormente, incluir como tema transversal a educação das relações étnico-raciais.

A segunda dimensão diz respeito ao cumprimento do artigo 26 da LDB. Nesse passo, tem como fito discorrer sobre a questão da “parte diversificada”, quando da base curricular comum, cuja dicção estabelece as diferenças entre os dispositivos. Todavia, o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece como normas correlatas e não distintas. Mas se trata de interpretações equivocadas em razão da norma ser um acréscimo. Portanto, haver-se-ia de transformá-la em legislação exclusiva - fato não observado pelo CNE.

Em relação à terceira dimensão, esta discorre sobre o artigo 26-A da LDB. Nessa

---

<sup>65</sup> Segundo os parâmetros curriculares nacionais temas transversais “não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas. [...] os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (PCN, 1997, p. 28).

parte, apresenta contradição com a segunda dimensão. Isso, ao reconhecer como um acréscimo à legislação, e não correlato com artigo 26. Todavia, deveria compelir a todos os órgãos da administração pública, especialmente aqueles ligados à avaliação e acompanhamento, em todos os níveis de ensino, e não como “temas transversais”. A quarta dimensão está fundada na valorização do Dia Nacional da Consciência Negra.

Por derradeiro, extrai-se a quinta dimensão do parecer, quando faz expressa alusão aos princípios constitucionais, desde a igualdade, formação nacional e regional, proteção ao patrimônio cultural e material, até a História do Brasil, a qual deve resguardar as contribuições das “diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Constituição Federal, 1988).

Nesse ponto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre as atribuições a serem observadas por os todos os níveis e modalidades da Educação Brasileira e, “em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores”, estabelece que esses sejam considerados quando das “condições de funcionamento” do estabelecimento de ensino.

Portanto, o modelo adotado pelo CNE, para a formação de profissionais da educação, é pela transversalidade, visando à regulação no ensino superior, bem como por constituir-se de “orientações, princípios e fundamentos”, para o “planejamento, execução e avaliação” e, entre suas metas, está a promoção de uma educação consciente do caráter de sociedade “multicultural e pluriétnica do Brasil”. Isso, com “relações etno-sociais positivas”, ou seja, o multiculturalismo pela diversidade.

Na segunda parte da Resolução, no que tange às orientações aos sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios atribuí-lhes, por via dos respectivos conselhos de Educação, desenvolver as diretrizes propostas, por meio de “conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e pelos seus professores”. Isso com o apoio e a supervisão dos sistemas de ensino.

Com isso, propõe-se o incentivo material e financeiro, em favor das escolas, professores e estudantes, com vistas à consecução das Diretrizes, e acentuar que a aplicação da legislação refere-se, em especial, aos “componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil”. Portanto, o fomento é a regra de apoio para os níveis de ensino, o qual os órgãos de educação buscam-se atuar na condição de indutores de políticas educacionais.

Discorre, ainda, sobre o ensino de pesquisas, conhecimento do mundo, incluindo

questões indígenas, e a proposta de estabelecer canais de comunicação com o Movimento Negro, instituições de formação, núcleo de estudos para subsidiar planos institucionais, que serão desenvolvidos; além de propor uma supervisão da elaboração de edição de livros e demais materiais didáticos, visando a uma integração da estrutura da educação.

Por certo, a proposta de integração com o movimento negro e grupos culturais negros, apesar de não fazer alusão ao dispositivo vetado pela presidência, de forma simbólica, busca reinseri-lo nas discussões; porém, percebemos essa falta de colaboração, pelos sistemas de acompanhamento das esferas da educação, com destaque, a baixa atuação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), criada em 2005<sup>66</sup>, com ampla participação do movimento social.

Porém, durante nossa pesquisa de campo e, por levantamento documental, além de pleitos por intermédio da Lei de Acesso à Informação, não há, desde a sua constituição, nenhum relatório de avaliação, monitoramento ou dados relativos aos critérios achados, ou mesmo, as medidas tomadas para o acompanhamento, em seu sítio institucional. Isso demonstra a falta de informações e, desde o ano 2013, não dispõe de atualização<sup>67</sup>. Trata-se de apoio simbólico e sem resultados do controle social junto ao Estado.

Em relação à terceira parte da Resolução, no que se referem à necessidade pelos sistemas de ensino de promoverem a “avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades”, cujos resultados deverão ser comunicados, de forma detalhada, pelo Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, bem como ao Conselho Nacional de Educação e respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, objetivando providências que foram requeridas<sup>68</sup>.

Durante nossa pesquisa, até o exercício de 2016, não havia nenhum registro nesse sentido, ou mesmo, posicionamentos importantes para serem replicados. Porém, apenas a proposta de levantamento sobre o tema, o qual seria desenvolvido e, cujo resultado, consta dos dados de consultoria realizada para esse objetivo. Esses resultados foram divulgados em 2017, pelo CNE.

Todavia, o trabalho revela o posicionamento tão somente da situação dos planos

---

<sup>66</sup> Portaria n. 4252/2005, do Ministério da Educação, tem como objetivo “elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003 que incluiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Currículo Oficial da Rede de Ensino, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação - MEC.”

<sup>67</sup> <http://etnicoracial.mec.gov.br/10-menu-principal/112-cadara>

<sup>68</sup> Durante nossa pesquisa até o exercício de 2016 não havia nenhum registro nesse sentido, apenas a proposta de levantamento sobre o tema, objeto de exposição em 2017 do relatório da consultoria sobre o Estado da arte da legislação (art. 26, 26-A e 79-b) nos Estados.

estaduais de educação, pela temática étnico-racial relacionado às diversidades. Isso, considerando as regionalidades, seguindo a orientação emanada do Conselho Nacional de Educação, o qual ressalta a dificuldade dos sistemas de ensino em cumprir as suas metas nos âmbitos estaduais e municipais (PEREIRA, 2017).

Por derradeiro, discorre sobre os aspectos do racismo como crime. Tem-se que a perspectiva do combate ao racismo deve ser compreendida como política de Estado. Porém, ao reconhecer como tema transversal, atribui aos sistemas de ensino a orientação e supervisão de material didático. Também não se transformando em norma de caráter obrigatório de cumprimento, cuja ausência não viola a legislação - fato refletido no modelo de avaliação.

Entretanto, para melhor compreensão da resolução, ela dispõe de delineamento, o qual está contemplado no Parecer, cujas informações necessárias ao seu entendimento e bom desenvolvimento têm explicações e ampla divulgação, que constituem documento norteador para sanar as dúvidas. Nesse sentido, “regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/1996”.

Percebe-se do parecer do CNE o fito de atingir toda a estrutura da educação, além das famílias e a comunidade em geral, na contemplação do processo de execução, avaliação dos programas de interesse do ensino, cujo objetivo é consolidar o aspecto da formação da cidadania.

Posteriormente, discorre sobre as políticas de reparação, reconhecimento e valorização, além de ações afirmativas inseridas pela educação, asseverando ter a legislação educacional estabelecer a “obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas” (CNE/PARECER 06/2004, p. 3). Também acentua como “estratégias de valorização da diversidade” (idem, p. 4). Porém, não vislumbrado o esboço da reparação na perspectiva material e simbólica, conforme acentua Santos (2018):

A reparação pode ser material e/ou simbólica, esta última refere-se, entre outras possibilidades, à criação de espaços de memória para que a memória, a verdade e a justiça históricas de fato sejam uma realidade. O que leva a acreditar que ações de reparação podem ser verificadas em casos de restituição, restauração de direitos usurpados (ações afirmativas, titulação e demarcação de terras quilombolas); compensação por danos coletivos morais e materiais; reconhecimento da importância histórica na construção da nação das raízes epistemológicas africana, afro-brasileira e indígena; e o combate às consequências psicológicas do racismo.

Deve-se ressaltar o uso do emprego étnico-racial, proposto pelo órgão de educação, a partir da previsão de uma reeducação entre negros e brancos; do trabalho conjunto e articulado em todos os níveis educativos; nas políticas públicas, e com a participação dos

movimentos sociais. Eis que nos sistemas de ensino, significa que toda a legislação é para diversidade. Logo, o conteúdo proposto é de afirmação da diversidade pela transversalidade.

Porém, destaque, no Parecer, a “obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica” (idem, p. 8). Assim, propõe-se aos sistemas de ensino o dever de converter o emprego ético-racial em políticas públicas de Estado ou institucionais, com ênfase nos processos de formação de professores, comunidades, estudantes e seus pais.

Todavia, “nos currículos da Educação Básica, trata-se de decisão política”, com repercussão na formação de professores, repisando ser a sociedade “multicultural e pluriétnica”. Nesse prisma, reforça o acréscimo à legislação educacional pela transversalidade; logo, de difícil avaliação e verificação, ou seja, furta-se de uma determinação, e sim o modelo de recomendação. Em síntese, pode ou não ser cumprido.

Entretanto, ao dispor sobre a autonomia dos estabelecimentos de ensino, transferem-se aos sistemas de ensino: mantenedoras, coordenações pedagógicas e professores a competência para estabelecer os conteúdos de ensino. Enquanto aos administradores dos sistemas de ensino cabem o dever de prover as escolas, professores, inclusive no tocante à formação inicial e continuada, fato que teria como consequência, nos mecanismos de avaliação institucionais do ensino superior, situações que precisam de controle social e governamental atuantes.

Ocorre que, as determinações exaradas no Parecer sobre as Diretrizes no que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, especificadamente em relação ao ensino superior, na formação de profissionais da educação, bem como em relação ao sistema de acompanhamento e avaliação, propõem algumas providências: i) apoio aos docentes; ii) mapeamento e divulgação de experiências escolares; iii) articulação entre os sistemas de ensino; iv) instalações de grupos para discussão e execução.

Nessa parte, podemos observar que existe uma preocupação em discorrer sobre o apoio institucional dos sistemas de ensino na formação de profissionais da Educação. Há uma necessidade de articulação entre os entes para a formação inicial e continuada. Logo, o órgão de educação atribui-lhe a função de indutor de políticas. Nesse caso, o MEC exclui a sua participação direta; age apenas como mecanismo de fomento, cujas questões dependem de procedimentos orçamentários.

Porém, o parecer versa sobre a importância dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, os Fóruns de Diversidade Étnico-Racial, o Fórum Nacional de Educação, esses últimos com atribuições de fomentar a formação por iniciativa ou demanda,

além do Comitê Gestor de Formação Profissional do Ministério da Educação (COSTA NETO, 2012a, 2012b). Esses organismos atuam perante os sistemas de ensino, com atribuições e competência para inclusão de temas tão necessários à formação inicial e continuada.

Contudo, ao determinar providências em relação ao cumprimento da Educação das Relações Étnico-Raciais (art. 26-A) e a Parte Diversificada (art. 26), nesse ponto, reconhece a possibilidade de tratar-se de artigos de aplicação diferenciada, quando se propõe a criação de grupo trabalho para discussão, coordenação, planejamento e execução de formação de professores:

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC (MEC, PARECER, 2004, p. 13)

Em seguida, propõe a introdução de curso de formação de professores e outros profissionais. Esse ponto merece destaque, na medida em que se ampliam as Diretrizes aos demais profissionais da educação, dos órgãos de acompanhamento e controle, além de diversos outros cursos.

Notadamente, além das áreas de controle governamental, a proposta ampliou aos demais profissionais da educação não docentes, pois trouxe à baila outros espaços escolares; conseqüentemente, outros cursos de graduação, eis que dispõe sobre bibliotecas, museus, midiotecas. Logo, poder-se-ia integrar toda a estrutura da educação. Porém, ao não explicitar, ficou-se de ampliar o tema.

A atividade de controle governamental é reforçada na proposta de comunicação detalhada, consoante os resultados obtidos, os quais são encaminhados aos órgãos governamentais responsáveis pelo acompanhamento das políticas educacionais. No que tange ao sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior, observamos o seguinte:

Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.  
- 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.

Na parte que discorre sobre a obrigatoriedade das Diretrizes, podemos localizar os traços norteadores aos entes da Federação; com isso, atribui uma função primordial aos Conselhos Estaduais de Educação - o dever de “aclimatar tais diretrizes”; entre outras, a definição em “medidas urgentes par formação de professores”, bem como adequar o Parecer à realidade de cada sistema. Logo após, cabem aos “administradores de cada sistema de ensino” a competência para executar as medidas necessárias ao fiel cumprimento.

Por derradeiro, o Parecer faz alusão aos diplomas legais<sup>69</sup>, que julgava como essenciais aos seus fundamentos. Entretanto, esses fundamentos não se efetivaram, deixando os sistemas de ensino de promover a formação dos professores, bem como a supervisão e o cumprimento das diretrizes, ou seja, a formação de profissionais da educação, produção de material didático, mecanismos de controle social e governamental.

Percebe-se que o Conselho Nacional de Educação, ao editar as normas para o cumprimento da Educação para as Relações Étnico-raciais, emitiu a norma geral de aplicação na educação básica e superior, em especial na educação superior em relação aos conteúdos e atividades, as quais buscou no parecer, em relação ao ensino superior, destacadamente, a avaliação institucional.

Portanto, ao utilizar do conceito de um currículo da diversidade pela transversalidade, atribuiu-se a competência para o cumprimento das metas aos sistemas de ensino por meio da educação básica e, ao buscar discorrer sobre as diferenças advindas entre a norma, ser de cunho obrigatório, quando determinou seu fiel cumprimento aos Conselhos de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios desenvolver as respectivas Diretrizes.

### **2.1.3 O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais**

Após a edição das do parecer do MEC, houve a edição do Plano Nacional de Implementação, editado no ano de 2009. Sua apresentação discorre sobre a origem das

---

<sup>69</sup> Convenção da UNESCO relativo ao Combate ao Racismo em todas as formas de ensino de 1960; Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminação Correlatas, 2001; Constituição Federal (art. 3º, inc. IV, 42; art. 5º; art. 215); Plano Nacional de Direitos Humanos (Decreto 1.904/1996); Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto 4.228/1996); Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.549/1997; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (arts. 26, 26A e 79-B).

“solicitações dos anseios regionais”, fruto de seis encontros - Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/03 -, além da criação da Secretaria específica do Ministério da Educação como responsável pelo tema em 2004 (BRASIL, MEC, SEPPPIR, 2009).

O Plano “tem, como finalidade intrínseca, a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, MEC, SEPPPIR, 2008, p. 11), alega ter sido construído de forma pedagógica, com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino, além das instituições para a consecução das normas emitidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Na parte da introdução, o órgão de Educação busca demonstrar, como função primordial, um órgão “indutor”. Para isso, discorre sobre os diversos instrumentos que tem utilizado para buscar consolidar as diretrizes até aquele ano. Porém, ressalta que, seu principal foco, deve “corresponder a ações estruturantes, as quais devem ser orquestradas por este Plano” (PLANO, 2009, p. 22).

Em razão da ausência de sistematização, orientam os sistemas de ensino para o cumprimento das determinações legais e propõe: i) cumprir e institucionalizar as Diretrizes; ii) desenvolver ações estratégias, na formação de professores; iii) colaborar com os sistemas de ensino, em todos os níveis; iv) promover o desenvolvimento de pesquisas e produções de materiais didáticos; v) colaborar na construção de indicadores; vi) consolidar as agendas positivas.

Para tanto, como plano de promoção da diversidade, promovem-se seis eixos estruturantes: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais.

No primeiro eixo, tem como objetivo principal a proposta de regulamentação pelos Estados e Municípios, quando de suas atribuições definidas pela legislação, além da inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE). Nessa época, estava vigente e definido pela Lei 10.172/2001<sup>70</sup>, considerado detalhista e ambíguo, além de inócuo, pela profusão de objetivos e metas (SAVIANI, 2008).

Tem entre seus objetivos e prioridades a valorização dos profissionais da educação,

---

<sup>70</sup> Destaca-se que o PNE de 2001 inseria a Educação Indígena. Em relação as questões do negro sua referência era tão somente “11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, PNE, 2001)

especialmente a formação inicial e continuada dos professores, além dos demais profissionais da educação. Isso implicaria a qualificação, reforçando a inclusão nas diretrizes de formação docente, bem como as problemáticas trabalhadas nos temas transversais.

Segundo Abreu e Mattos (2008), apesar de Diretrizes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - “a questão da educação das relações étnico-raciais formava um importante pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade cultural” (idem, 2008, p. 8). O combate ao racismo e a valorização eram um tema transversal no PNE de 2001 - situação não alterada pelas diretrizes.

O segundo eixo do Plano é destinado à formação inicial e continuada, especialmente na Formação dos Profissionais da Educação. Nesse momento, aplicando-lhe tão somente aos profissionais do magistério da Educação Básica, conseqüentemente, qualquer alteração deverá refletir nos processos de acompanhamento e avaliação institucional e na formação inicial.

De extrema importância, a formação inicial é realizada pelas instituições de ensino superior, bem como nos processos de formação continuada; aqui, merecem destaque as atribuições institucionais dos Institutos Federais, consoante os programas especiais de formação de profissionais da educação, escolas de governo, além da atuação dos Fóruns de Formação Profissional<sup>71</sup>.

Por sua vez, o terceiro eixo do “Plano” tem relação com a política de materiais didáticos e paradidáticos, dando ênfase no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), além da necessária integração com os programas suplementares de transporte, alimentação e saúde.

Programas relevantes para a implementação de currículos; conseqüentemente, na formação de Profissionais da Educação - docentes e não docentes -, pois, nesse caso, vincula-se a todas as disciplinas da Educação Básica, especialmente nas aquisições públicas de livros e área de acompanhamento governamental, considerando os aspectos da transversalidade proposta pelo CNE.

Por sua vez, o Eixo quatro do “Plano” alude à gestão democrática e à participação social; tem-se, aqui, uma abertura do envolvimento de todos interessados - alunos, família, escola, sistema de ensino -, podendo, nessa parte, destacar a necessidade de inclusão do movimento social negro e dos diversos institutos de pesquisa.

Todavia, o Plano acaba por atribuir ao MEC o papel de coordenador, apesar de

---

<sup>71</sup> Os Fóruns de Formação Profissional dos Estados e Municípios atuam por demanda e iniciativa, incluindo a formação dos não docentes.

reconhecer como Política de Estado. Porém, com isso, repassa aos sistemas de ensino o fiel cumprimento da lei, atribuindo-lhe apenas funções determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em razão do seu caráter normativo, redistributivo e supletivo. Com isso, mantém-se apenas como um indutor.

Em relação ao Eixo cinco, no que tange à Avaliação e Monitoramento, em relação à necessidade de construção de indicadores, todavia, esses mecanismos devem ser definidos em suas Metas, Atores e Período de Execução, apesar de citar a necessidade dos órgãos de regulação, não se indica como deverá ser concretizado na Educação Superior.

Já no Eixo seis do Plano, propõe a necessidade de mecanismos institucionais orçamentários, ou seja, a política de transversalidade é vista, também, na utilização dos recursos. Por isso, transfere a necessidade de reconhecimento de programas temáticos e funções nos programas definidos, além, é por certo, da criação de “setores específicos” para o desenvolvimento das atividades pelos Estados e Municípios.

No tocante às atribuições dos sistemas de ensino, o Plano referencia ser desses a consecução “material e financeira”, a responsabilidade pela proposta de formação de profissionais da educação. Isso após o levantamento e conhecimento das necessidades reais da implementação do “Plano” e das “Diretrizes”.

Atribui ao Governo Federal a missão de assistência e colaboração, no sentido de incluir na Política Nacional de formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Isso traz a inovação no programa de formação dos profissionais não docentes e, nesse ponto, é que ressalta a função que envolve o sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior.

Essa função de acompanhamento e avaliação da Educação Superior, especialmente pelos órgãos da Educação, revela-nos a importância do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA).

No tocante ao Sistema Estadual, este dispõe sobre a relevância da formação dos profissionais da educação. Nesse contexto, atribui que deve ser com a colaboração e mobilização dos diversos atores sociais, incluindo Instituições de Ensino, Núcleos de Pesquisas, sociedade civil, movimento negro, Ministério da Educação e demais interessados, para a consecução dos objetivos perseguidos.

Destaca-se a necessidade de realizar uma consulta às escolas sobre a realidade das Leis 10.639 e 11.645/2008 (art. 26-A, da LDB), com o fito de construir relatórios de

avaliações, bem do levantamento realizado, ratificando a necessidade de equipes técnicas especializadas para a educação das relações étnico-raciais.

E, por sua vez, o sistema municipal reproduz as propostas de formação profissional, bem como incentiva o desenvolvimento de mecanismos de auto-avaliação das escolas, utilizando, como indicadores, dados socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero.

Interessa-nos, além desses instrumentos norteadores do Plano, destacadamente, a preocupação com a Educação Superior, no tocante ao cumprimento da legislação e a busca da efetividade da legislação antirracista e, nesse sentido, reforçar as funções definidas, quando da inclusão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos.

Verifica-se, dessa forma, que a educação superior tem função basilar para a efetividade das políticas antirracistas. Nesse ponto, incluindo a avaliação superior e os mecanismos de aferição, como bem destaca o Plano, são fundamentais e responsáveis “pela elaboração, execução e avaliação dos cursos” (PLANO, 2009, p. 52). Sendo assim, incluem os conteúdos nos “instrumentos de avaliação institucional - docente e discente” (idem, p. 53).

O Plano dispõe sobre uma parte destinada ao cumprimento dos eixos, os quais constituem as “metas norteadoras e períodos de execução”. Isso dividido entre metas, atores e período de execução; variando a sua efetivação de curto em longo prazo. A depender de cada momento, e como poderá se desenrolar.

No que tange à educação superior, a sua inclusão nos critérios para autorização, reconhecimento e renovação (eixo 1) se propõe a executá-lo. A formação de gestores e demais profissionais da Educação (eixo 2) inclui a Política de Formação dos Profissionais da Educação (eixo 2). Nas licenciaturas (eixo 2), todos de curto prazo. Logo, reconhece a transversalidade, e não discorre sobre mecanismos de aferição.

## **2.2 As Políticas de Igualdade Racial do Uruguai**

Por sua vez, discorrer sobre as políticas públicas de combate ao racismo no Uruguai, faz-se necessário refletir sobre o termo cunhado de *la Suiza de América*. Isso, em função de serem descendentes, tão somente, dos colonizadores espanhóis, bem como da imigração ocorrida no final do século XIX, quando recebeu o apoio da imprensa, o qual foi de extrema relevância. Porém, a presença negra foi sempre ocultada naquele país (BARBOSA, 2014; BLANCO, 2002; CROSA, 2014; MERENSON, 2014).

Segundo Yannotti (2013), foi nos anos 50, em razão do otimismo generalizado,

quando o Uruguai se “mostraba como un pequeño país victorioso, democrático, culto y modélico, frente al resto del mundo, de allí se desprendería el famoso epíteto de ‘la Suiza de América’” (idem, p. 406-407). Isso, sob o argumento de uma democracia sólida, até então, existente no Uruguai - eis que foi considerada como uma sociedade integrada (BOHOSLAVSKY, 2012).

De acordo com Busquets (2016), o fim do mito da *Suiza de América* deu-se em razão do golpe de Estado de 1973. Logo, foi o ponto de vista econômico, em desfavor da população branca, que afetou o mito, e não o reconhecimento ou existência de políticas de combate ao racismo. Além de inexistente, não havia a incorporação da população negra no perfil da sociedade.

Segundo Goldstein (2008), a inclusão de legislação, em favor da população negra, no Uruguai, decorre da primeira lei antirracista, a qual teve caráter punitivo dentro do sistema penal (Lei 10.279/1942). Isso, em relação às associações contrárias aos regimes democráticos, apesar de não direcionada à população negra quando dispõe:

El que promueve, constituye, organiza o dirige asociaciones, entes, instituciones o secciones tendientes a provocar o imponer la lucha **o el odio de razas** será castigado con pena de diez meses de prisión a cinco años de penitenciaría. El que participe de tales agrupaciones, será castigado con pena de tres a quince meses de prisión.

Do mesmo modo, o fato ocorreu em relação ao Código Penal. Isso, na parte que dispõe sobre a incitação ao ódio e a violência contra determinadas pessoas, quando da modificação ocorrida em 1989 (Lei 16.048, de junho de 1989), posteriormente alterada em 2003 (Lei 17.677<sup>72</sup>).

Conforme Ferreira (2003b), até os anos 90, o Uruguai caracterizou-se por uma política clientelista, a qual foi responsável pelos maiores óbices ao desenvolvimento do movimento negro. Somente alterada em virtude das novas alianças nacionais e internacionais, consoante o processo de inserção na globalização, bem como os novos meios de ação das organizações

---

<sup>72</sup> ARTÍCULO 149 bis.

(Incitación al odio, desprecio o violencia hacia determinadas personas).

El que públicamente o mediante cualquier medio apto para su difusión pública incitare al odio, al desprecio, o a cualquier forma de violencia moral o física contra una o más personas en razón del color de su piel, su raza, religión, origen nacional o étnico, orientación sexual o identidad sexual, será castigado con tres a dieciocho meses de prisión". (URUGUAI, Código Penal, 2003)

ARTÍCULO 149 ter

(Comisión de actos de odio, desprecio o violencia contra determinadas personas).

El que cometiere actos de violencia moral o física de odio o de desprecio contra una o más personas en razón del color de su piel, su raza, religión, origen nacional o étnico, orientación sexual o identidad sexual, será castigado con seis a veinticuatro meses de prisión. (URUGUAI, Código Penal, 2003).

sociais em favor da população afrodescendente.

Entre esses, destaca-se a atuação do movimento negro com criação da *Organización Mundo Afro* no Uruguai, quando seus dirigentes trouxeram um novo modelo de “*formas organizativas (modelo de partido de cuadros profesionales, distribución del trabajo político, roles múltiples, etc.), del trabajo en torno a un programa*” (FERREIRA, op. cit., p. 222). Isso levou à visibilidade dos afro-uruguayos como movimento social organizado, moderno, eficiente e confiável.

Essa oportunidade foi demonstrada quando ativistas negros uruguayos, em entrevista realizada em 1999, à revista *The New York Times International*, cuja notícia foi *Uruguay is on Notice: Blacks Ask Recognition* enfatizaram o racismo e a discriminação. Naquela oportunidade, promoveram, a partir dessas iniciativas, mudanças dos órgãos de pesquisa populacional (FERREIRA, 2003a, 2003b).

Entretanto, Rodríguez (2006) atribui ao Comitê para Eliminação da Discriminação e o Racismo da Organização das Nações Unidas (CERD-ONU) interferências, quando, no exercício de 1996, solicitou informações acerca dos afro-uruguayos. Consequentemente, foi responsável pelo primeiro informe do século, o qual aludia à população negra do Uruguai, identificando 164.200 negros que, à época, correspondiam a 5,9% da população.

De acordo Goldstein (2008), a pesquisa foi realizada entre janeiro e dezembro de 1996, e os dados apresentados são reveladores. Nesse prisma, a “*población negra respecto del resto de la sociedad, se exterioriza en su ubicación dentro de los sectores sociales más pobres, permanecendo marginados en términos sociales y económicos*” (idem, p. 239), além da discriminação.

Entretanto, o primeiro censo realizado no Uruguai, no ano de 2011, segundo o *Instituto Nacional de Estadística do Uruguay* (UNE), o único antecedente populacional que incluiu o critério “raza” foi no ano de 1852<sup>73</sup> e, somente a partir de 2011, o termo retornou às pesquisas na condição de “étnico-racial”, reconhecendo que foi em razão dos movimentos sociais dos afrodescendentes uruguayos, na década de oitenta, que teve como visibilidade a discriminação racial, com vistas a subsidiar Políticas Públicas de combate ao racismo.

Em relação aos tratamentos destinados às informações dos Censos em suas diversas formas (populacional, representatividade, mercado de trabalho, entre outros), têm sido amplamente utilizados, para se obter dados que justifiquem, ou não, medidas de intervenção do Estado em favor dos afrodescendentes. Além, decerto, da construção de agendas

---

<sup>73</sup> O Uruguai realizou apenas 05 (cinco) censos populacionais no século XX (1908, 1963, 1975, 1985 y 1996).

institucionais políticas, bem como no resultado de suas informações quando disponibilizados (HOOKER, 2010).

Por sua vez, o Uruguai trabalha com a ascendência étnico-racial. Conforme o Manual do Censista, significa a “*origen o procedência étnica racial que corresponde a una construcción social basada en las diferencias fenotípicas de las persona*” (URUGUAI, 2013, p. 11). Porém, a abordagem censitária tem sido objeto de várias discussões, uma vez consideradas as suas variáveis (classe, gênero, idade, dentre outros) como instrumento analítico de contextos da identidade. Esses fatores devem se ajustar às informações locais e globais (AGIER, 2000).

Assim, a importância de se conhecer como são trabalhadas essas questões em dados censitários, os quais contribuem, de forma significativa, para reconhecer o tratamento diferenciado, atribuído aos afrodescendentes, na América Latina. Portanto, a proposta de análise comparativa deste trabalho tem aspecto essencial para seu entendimento na luta pelos direitos coletivos, onde a análise comparativa tem fundamental papel nas discussões sobre o tema (HOOKER, 2010).

Em se verificando a publicação sobre *La población afro-uruguaya en el Censo 2011*, em que buscamos os termos ou acepções relacionados aos afrodescendentes, estão assim distribuídas como categorias: i) *afro-uruguaya*; ii) *raza*; iii) *étnico-racial*; iv) *étnica y racial*; v) *étnico-raciales*; vi) *racismo*; vii) *etnia (afrodescendiente)*; viii) *diferença*; ix) *identidad étnica*; x) *etnia-raza*; xi) *afro*; xii) *afro o negra*; xii) *afrodescendentes*; xiii) *no afro*.

Em relação aos afrodescendentes, estes correspondem a 8,1% do total do país, ou seja, 255.074, de uma população total de 3.251.654. Observa-se, entre as categorias utilizadas pelo INE, que foram analisadas de forma descritiva. Sendo, pois, que o primeiro critério é procedência étnica, baseado na construção social, lastreada em fatores fenotípicos, cuja resposta de validação é ser negro ou afro.

No caso, o uso do termo afrodescendente estipula se ele tem ascendência principal ou não principal, visto que o próprio documento assevera que se trata de termo “vago” (URUGUAI, 2013, p. 13), pois pode ser definida como identidade cultural, ascendência remota e a aparência física. Por sua vez, as “identidades raciais e étnicas”, nesse caso, “são atributos fixos, mas correspondem a uma combinação de distintos fatores, que favorecerem a declaração de determinadas categorias raciais<sup>74</sup>” (URUGUAI, idem, p. 16). Isso demonstra que devem ser acrescidas de variáveis para entender essa situação.

---

<sup>74</sup> No original “no son atributos fijos, sino que responden a una combinación de distintos factores que favorecen o desalientan la declaración de determinadas categorías raciales.”

Portanto, uma das hipóteses levantadas pelo censo está na proposta de se verificar a existência de discriminação racial, cuja categoria ascendência racial pode refletir no tratamento dispensado à população afrodescendente:

Este resultado se vincula con la hipótesis de que la ascendencia principal refleja con mayor fidelidad la apariencia física desde el punto de vista racial. En la medida que la discriminación se ejerce sobre la construcción de estereotipos sociales basados en la estigmatización de determinados rasgos fenotípicos, los análisis basados en la ascendencia principal permiten visibilizar mejor los mecanismos de la discriminación y sus resultados en términos de desigualdad racial. (URUGUAI, ibidem, p. 13)

Os resultados apresentados pelo INE, em suas conclusões, confirmam as hipóteses já diagnosticadas em situações anteriores, afirmando que, os afrodescendentes do Uruguai, possuem piores condições de vida e desempenho do restante da população branca (ANDREWS, 2010). Porém, os termos ou acepções destinadas aos afrodescendentes, cujas análises são objetos observados pelos avaliadores, têm por o critério os resultado. Isso, sem considerar os diversos processos da política pública (DAGNINO; DIAS, 2013).

Esse fato é compreendido, na medida em que os dados censitários são mecanismos previamente selecionados; com propósitos pré-determinados, que não consideram situações de poder, empoderamento, racismo, racialismo, sexismo, discriminação, preconceito, intolerância, subordinação, entre outras. Todavia, o propósito da coleta de dados é considerado como os primeiros mecanismos de análise para oferta de Políticas Públicas.

Verificou-se que o uso do termo Afrodescendente tem como traço a marca da ascendência, em que a cor da pele é a marca específica da raça, ou seja, o fenótipo como fonte de identificação. Isso considerando o aspecto biológico e a construção da identidade, cuja marca se estabelece pela diferença. Portanto, Étnico-Racial serve para designar tanto pela identidade como pela diferença. Todavia, buscando apregoar sua origem pela ascendência, e sempre a partir da análise do fenótipo.

Porém, outras normas de combate ao racismo foram inseridas, destacadamente, a *lucha contra el racismo, la xenofobia y toda outra forma de discriminación* por meio da Lei n. 17.817, de 16 de setembro de 2004, que, ao ser regulamentada<sup>75</sup> instalou-se perante o Ministério de Educação e Cultura (MEC) a *Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación, conforme* definiu a discriminação:

Artículo 2º.- A los efectos de la presente ley se entenderá por discriminación toda

<sup>75</sup> Decreto n. 152, de 30 de maio de 2006

distinción, exclusión, restricción, preferencia o ejercicio de violencia física y moral, basada en motivos de raza, color de piel, religión, origen nacional o étnico, discapacidad, aspecto estético, género, orientación e identidad sexual, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

Conforme Lopez (2013), o movimento transnacional desenvolvido pelos ativistas do movimento negro uruguaio, no período pós-Durban, além de conseguirem efetivar as mudanças na aplicação dos dados populações desde 1996, postularam a “criação de escritórios em diferentes órgãos do governo, a fim de orientar as políticas de equidade racial” (idem, p. 50), onde vários militantes do movimento negro passaram a integrar cargos no governo, especialmente aqueles indicados pelo Mundo Afro (LOPEZ, 2013).

Entre esses vários cargos e escritórios especializados, destacam-se a *Secretaria de la Mujer Afro no Instituto Nacional de la Mujer* (INAMU) e integrantes da estrutura do *Ministerio de Desarrollo Social* (MIDES). Entretanto, a grande maioria não contava com recursos financeiros, e sérios problemas para conseguir fazer sua atuação, de forma similar, no Brasil, em relação à SEPPIR, cujo modelo adotado de gestão da política racial é o da transversalidade. Isso, juntamente com a questão do gênero:

*A política pública executada foi o Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social, entre 2005 e 2006, e o Plan de Equidad, a partir de 2007, sendo que no primeiro não foi incorporado um enfoque étnico-racial, e no segundo foi incorporado parcialmente, devido ao fato de a negociação ter sido realizada pouco antes de ser fechado o formato final do Plano e de haver dificuldade de aceitabilidade, conforme evidenciaram os entrevistados. Por sua vez, o Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos, executado pelo INAMU, serviu à Secretaria para pensar a transversalidad da questão étnico-racial, da mesma maneira que essa política transversalizou a questão de género no MIDES (LOPEZ, 2013, p. 51-52)*

Também se faz importante registrar que, no ano de 2005, criou-se a *Dirección Nacional de Derechos Humanos*, cujo objetivo era desenvolver um Plano de Direitos Humanos nos sistemas educativos, bem como adequar a legislação nacional à internacional. A princípio, por meio do Plano de Equidade, e com a criação da *Institución Nacional de Derechos Humanos* (INDDHH<sup>76</sup>).

De acordo com Goldestein (2009), o Uruguai ficou por mais de 40 (quarenta) anos sem nenhuma modificação ou sanções referentes ao tratamento da discriminação racial. Isso, em razão da alegação de que não havia discriminação. O argumento adotado foi de que a

---

<sup>76</sup> Lei 18.446, de 24 de dezembro de 2008.

discriminação seria “aparentemente mínima e invisível” (idem, p. 179), i. e., “el imaginário colectivo cree que es una sociedade integrada social y culturalmente” (ibidem, p. 181). Apesar disso, a discriminação sempre foi denunciada pelo movimento negro.

No âmbito administrativo<sup>77</sup>, em matéria laboral, por força de convênios internacionais, na área de Trabalho e Seguridade Social, houve a criação de Comissão de Promoção da Equidade Étnico-Racial, no ano de 2007 (GOLDESTEIN, 2009). Porém, a de maior alcance foi a que instituiu o *Día Nacional del Candombe, la cultura afrouruguaya e la equidade racial*<sup>78</sup>. Dia em que a valorização e difusão da expressão da cultura e contribuição da população afrodescendente foi efetivado e, desde 2009, integra a Lista Representativa do Patrimônio Cultural e Imaterial da Humanidade da UNESCO (GONZÁLEZ, FERREIRA, ASHFIEL, 2013).

Segundo Lopez (2013), o *Candombe* era uma tendência entre cultura performática, o qual incluía música, danças e performaces, que vinculava a temas de origem africana (SUTTON, 2013), bem como a protestos de ruas, com tambores, ou seja, uma militância “baseada na linguagem de família e vizinhança”. Esse protagonismo das mulheres negras do Uruguai é uma das maiores características desse período. Inclusive, com a realização de diversas mobilizações.

Percebe-se da legislação os fundamentos de uma política antirracista, incluindo o campo educacional, campanhas educativas e a promoção da identidade cultural do Uruguai, cujo combate ao racismo é uma das premissas da legislação. Ainda assim, a construção da agenda governamental propõe a sua inclusão nas políticas públicas; porém, as discussões acerca do *Candombe* têm sido direcionadas à questão do envolvimento de pessoas brancas e não nas políticas públicas (BRENDA, 2015; MONTESERÍN, 2016).

Do mesmo modo, a lei que versa sobre o *Habeas Data* (Lei 18.331, de 11 de agosto de 2008), trata-se de norma disciplinadora do acesso às informações, bem como em na parte dos dados sensíveis, quanto a não discriminação se estabelece pela proteção aos “datos que revelen origen racial y étnico” (art. 4º, letra “e”). Nesse caso, somente sua concessão com o expreso consentimento, exceção para a análise de políticas públicas em relação a dados censitários.

Também reconhecida como de suma importância, quando a Intendência Municipal de Montevideo, por meio da Resolução n. 3895, de 26 de setembro de 2003, promoveu a instalação de uma unidade temática para os direitos dos afrodescendentes, cujo período

---

<sup>77</sup> Decreto n. 186, de 08 de junho de 2004.

<sup>78</sup> Lei 18.059.

compreendido de 2003 a 2013 foi o de maior concentração de legislação de caráter laboral e educativo no Uruguai:

Si trazamos una línea de tiempo, abarcamos un período de diez años de 2003 a 2013, en el que se observa un lapso casi ininterrumpido de decisiones concernientes a la cuestión de la discriminación en sentido amplio, y específicamente relativo a la cuestión afro (OLAZA, 2017).

E, por fim, *Ley 19122*, objeto de nossa pesquisa, que, entre outras coisas, trouxe a necessidade de inclusão de uma educação das relações étnico-raciais, necessariamente, com a sua recepção nos currículos das disciplinas destinadas à formação dos profissionais da educação, bem como nos sistemas de acompanhamento e avaliação dos órgãos de regulação. Com isso, a notícia de um *Plan Nacional de Equidad Racial* com previsão de divulgação para dezembro de 2018.

Entretanto, a *Ley 19122* tem por função alcançar dois objetivos: o primeiro, destinado às ações afirmativas no mercado laboral público e o campo educativo. Ambos os temas estão entrelaçados nas políticas de combate ao racismo do Uruguai. Isso, pela inclusão da população negra e seu acesso aos diversos cargos da administração pública, cujos dados divulgados, em relação ao exercício de 2017, são reveladores conforme divulgação oficial da Presidência do Uruguai:

*el total de personas afrodescendientes que ingresaron, 248 (69 %) son hombres y 113 (31 %) son mujeres. La edad promedio es 27 años; el 71 % cumplió entre 17 y 29 años, mientras que el 6 % corresponde a mayores de 45.*

*De los 361 puestos de trabajo que ocupan las personas afrodescendientes, 170 pertenecen al personal subalterno del Ministerio de Defensa Nacional, 106 cumplen tareas relacionadas con servicios generales y oficios, 44 son administrativas, 10 son docentes, 1 es guardavidas. Además, se incluyeron 4 agentes, 15 operadores penitenciarios y 1 fiscal adscripto. De acuerdo con los datos analizados, se aprecia que durante el año en estudio ingresaron 11 personas afrodescendientes en puestos técnicos y profesionales.*

*El 40 % de las mujeres realiza tareas administrativas y vinculadas a servicios generales, mientras que la mayoría de los hombres ocupan puestos de personal subalterno en el Ministerio de Defensa Nacional y en el Ministerio del Interior (URUGUAI<sup>79</sup>, 2018)*

O segundo ponto é apontado por Olaza (2015, 2017), no que tange às análises qualitativas em relação aos benefícios da política de ações afirmativas, além de uma frequência de avaliação do cumprimento da legislação. Porém, assevera que, para a ocupação dos cargos, faz-se necessária a “permanencia y finalización de los Estudiantes afro en la

---

<sup>79</sup> <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/proceso-de-cumplimiento-ley-afrodescendientes>

Enseñanza Media” (idem, 2015). Portanto, a discutir ações afirmativas reverbera na educação.

Dessa forma, os mecanismos de inclusão da temática étnico-racial, no Uruguai, caracterizam-se por políticas transversais, utilizando-se do mesmo paradigma do gênero, como no caso Brasileiro. Dessa forma, a proposta de uma política de coordenação advém dos órgãos do *Ministerio del Desarrollo Social* (MIDES), cujas informações relativas ao mercado laboral têm sido por meio de divulgação de relatórios anuais.

Percebe-se que a legislação de promoção da igualdade racial tem como fito buscar subsídios no governo brasileiro. Nisso, identificamos dois instrumentos de trabalho entre o Brasil e Uruguai. No que concerne à perspectiva da política de combate ao racismo, o primeiro, datado de 2003, foi promovido pelo Alto Comissariado da Organização das Nações Unidas, que instituiu um *workshop* regional para Adoção e Implementação de Políticas de Ação Afirmativa, para Afrodescendentes da América Latina, em Montevideú, no Uruguai.

Em nossa pesquisa, nos arquivos da SEPPIR<sup>80</sup> localizamos tão somente ofício do Alto Comissariado sobre os grupos de trabalho com temas: redução da pobreza e promoção do desenvolvimento; acesso à participação pública e administrativa de justiça; promoção e proteção de direitos econômicos, sociais e culturais específicos, como educação, saúde, moradia e proteção de identidade cultural nos documentos acostados nos arquivos. Todavia, sobre o evento não se logrou localizar outros documentos oficiais, discursos ou manifestações; com exceção de um documento do FALA PRETA! Organização de Mulheres Negras os quais eram todos apócrifos<sup>81</sup>.

O segundo documento sobre a indicação de colaboração para as políticas étnico-raciais trata-se do Protocolo de Intenções entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai. Isso, no que tange à área de Luta contra a Discriminação e Promoção da Igualdade Racial, assinado em 29 de agosto de 2006, entre os Ministros da SEPPIR, pelo Brasil, e Vice-Ministro da Cultura do Uruguai.

---

<sup>80</sup> De acordo com o relatório de gestão da SEPPIR (2003-2006) o mesmo assevera ter sido realizado em “Montevideú duas Consultas Latino-Americana e Caribenha de Organismos Estatais e Multilaterais para Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a primeira em novembro de 2004 e a segunda em junho de 2006. Os encontros promovidos pela Unidad Temática para el Desarrollo de los Afrodescendientes, organismo da Intendência Municipal de Montevideú, com o patrocínio do Ministério das Relações Exteriores, a Junta Departamental de Montevideú e da Coordenadoria Nacional de Luta contra o Racismo e a Discriminação do Uruguai, destinaram-se a aprofundar a reflexão e proposição quanto às ações de governos na área e dialogar com a sociedade civil. Participaram dirigentes governamentais do Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai, Colômbia, Costa Rica, Nicarágua, Guatemala, México, Venezuela, Honduras, Cuba e Panamá. Assim, foi possível analisar experiências nacionais no campo da igualdade racial, intercambiar conhecimentos e discutir mecanismos de monitoramento dessas políticas” (SEPPIR, 2006, p. 130).

<sup>81</sup> Ressaltamos que os documentos foram fornecidos pela Lei de Acesso a Informação (LAI). Logo, consta do arquivo de documentos de criação da pasta e foram extraídos por meio de instrumento legal.

O protocolo dispõe de 08 (oito) artigos, inicialmente, com validade de 5 (cinco) anos. Todavia, prorrogável de forma automática, todavia, quando questionado o órgão do Brasil sobre a sua validade. Esse órgão salientou a plenitude dos seus efeitos, não havendo qualquer revogação expressa ou interesse de não efetivá-lo. Ele prevê, ainda, o regime de reciprocidade, que dispõe sobre uma agenda de trabalho para o desenvolvimento de ações de cooperação com intercâmbio de estudo e pesquisa (nacional e regionais), incluindo a identidade negra e indígena<sup>82</sup>, especialmente em razão da globalização.

Dispõe, ainda, de intercâmbio de pesquisadores para o desenvolvimento de interesses comuns na luta contra a discriminação e promoção da igualdade racial, destacadamente, para o “monitoramento e avaliação da legislação”, cujo foco principal são “análises comparativas das diferentes visões” dos mecanismos institucionais, assim como “avaliar o seu impacto na promoção da igualdade” (PROTOCOLO, 2006, letra “f”).

Do mesmo modo, o monitoramento e avaliação das ações e programas de combate ao racismo, nos âmbitos da “formação profissional, do emprego e da renda”, cujo resultado é a “publicação e difusão de resultados comparativos” das atividades desenvolvidas. Além disso, os esforços para os desafios das Conferências Regionais das Américas sobre os Avanços e Desafios do Plano de Ação Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Corretadas realizada em julho de 2006<sup>83</sup>.

O documento ainda ressalta a necessidade de reuniões anuais, para avaliação do protocolo, além de buscar programas, projetos e atividades de cooperação, em que deveriam se estabelecer partes com instituições públicas, organismos internacionais, nacionais e a inclusão da sociedade civil, bem como entidades não governamentais, cujo resultado foi uma proposta de trabalho em 2017.

Entretanto, no ano de 2016, o Comitê sobre Eliminação da Discriminação Racial (CERD), durante o vigésimo primeiro e terceiro informes periódicos, referente ao exercício de 2016, destacou, em relação ao Uruguai, a carência de uma legislação explícita sobre a discriminação racial, conseqüentemente um Plano Nacional contra a discriminação racial, cujos prazos e metas para o cumprimento da legislação deverão ser elaborados. Em síntese, não havia um mecanismo de avaliação em que houvesse destaque

---

<sup>82</sup> O artigo 1º do Acordo dispõe expressamente a cooperação também no âmbito indígena, todavia, desconhecemos qualquer estudo nesse sentido.

<sup>83</sup> O Resumo da Presidência sobre a conferência discorre sobre diversas propostas para análises das políticas públicas, e o reconhecimento do racismo ainda persiste na região, todavia, alega que houve diversos avanços, em que o reconhecimento do apoio das agências internacionais foi evidente. No informe ainda ressalta a existência de propostas aprovadas, todavia, não publicizadas.

sobre a ausência no campo educativo, além da diminuta publicidade dos processos avaliativos.

Porém, esse trabalho resultou no *Proyecto de Cooperación Trilateral Brasil-Uruguay-España en Políticas de Promoción de Equidad Racial*, que foi promovido pelo Brasil, Espanha e Uruguai, cujo fito era o de produzir um documento técnico para contribuições de um *Plan Nacional de Equidade Racial en Uruguay*. Isso, em três fases: trabalho em campo em Brasília; coleta de material bibliográfico, fontes de gestão e o produto final. Portanto, toda a política de avaliação das políticas étnico-raciais.

O resultado final foi apresentado em outubro 2018, cuja divulgação do documento pelo governo brasileiro, operou-se em janeiro de 2019. Entretanto, o Uruguai não havia disponibilizado as informações; porém, o documento em relação aos dados, reforça que, a concepção da necessidade de criação de órgãos de promoção da igualdade racial, não produzem efeitos concretos, especialmente por razões de ausência de recursos, pessoal, bem como “apresenta ausência de coordinación interinstitucional, superposición de facultades”, além da ausência monitoramento de políticas.

Destacadamente, as políticas antirracistas, no Uruguai, ainda dependem de utilização de mecanismos internacionais, como buscam utilizar do modelo brasileiro, cujo relatório destaca a necessidade de uma “equipo transversal, que cuente con la participación de las oficinas de planeación y presupuesto” (ACORDO, 2019, p, 54). Ainda, assim, os mecanismos de avaliação ainda são incipientes, os quais postulam seu enquadramento a partir da adoção do modelo de políticas étnico-raciais do Brasil.

Assevera-se que, entre os resultados do acordo, há um de cunho político-técnico para os exercícios de 2017 a 2030; notadamente, com uma proposta de trabalho conjunta entre Brasil e Uruguai, a ser realizada no Brasil, nos Municípios de “Quaraí, Santana do Livramento, Jaguarão e as cidades espelho (Artigas, Cerro Largo e Rivera), que tratam das diferentes problemáticas da população afrodescendente”, sob a orientação do governo brasileiro, na gestão de 2019, que reconhece, no Uruguai, um processo ainda em construção, no qual se observa a “ausência de políticas públicas voltadas para a comunidade afro-uruguaia” (BRASIL, 2019, p. 4), para o desenvolvimento de Planos Municipais de Igualdade Étnico-Racial.

Nesse prisma, as políticas de promoção da igualdade racial do Uruguai contam com legislação que contempla a política da transversalidade, ou seja, mecanismos de inclusão para a agenda governamental; porém, sem organismos de promoção da igualdade racial com

pessoal e recursos financeiros, onde os principais documentos norteadores são lastreados nos instrumentos internacionais e políticas multiculturalistas (OLAZA, 2015).

### 2.2.1 A Educação das Relações Étnico-Raciais no Uruguai

Quando se discute o combate ao racismo na educação, no Uruguai, o uso da acepção negro não é frequente, e sim afrodescendente. No decorrer do texto, utilizaremos o termo negro e não afrodescendente, apesar de entendê-los semanticamente correlatos. Todavia, nossa escolha dialoga com Munanga, ao afirmar que negro é um “fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico” (2004). Logo, uma decisão política<sup>84</sup>.

Devemos chamar essa atenção, em razão do Uruguai, que o termo negro não é usual; nossa pesquisa, em relação ao processo junto ao parlamento, no que tange à Ley 19122, houve uma discussão durante as votações do projeto de lei, especialmente sobre a utilização do termo “negro”:

*El denominativo "negro" es algo muy discutido, y aquellos que nos especializamos en este tipo de estudios no lo aceptamos. Hace poco tiempo hubo una polémica con el jugador Suárez, y personalmente estoy lejos de pensar que cometió un acto de racismo. No cometió ningún acto de racismo sino que discriminó en base a lo que le enseñaron; punto. No es ningún pecado; si te enseñan eso, cometés ese pecado. Las mujeres sienten mucho eso cuando el machismo se expresa de una forma dura. "Negro" viene de "nigger", término despreciativo, y fue la forma en que el esclavista acumulaba los diferentes hombres y mujeres que secuestraba en África; es así de simple. Como no les iba a llamar benguela, ibo o hausa, pensó: "¿Qué tienen en común? Que son todos negros", y por eso quedó el término. Pero ningún negro, en ninguna parte del mundo se siente negro. Y esto tiene que ver con la afrodescendencia. Si bien este término luego fue impulsado por Brasil -como siempre los brasileños se quedan un poco con algunos términos, fueron Uruguay y Chile, en una alianza en la que estuvo el doctor Mercader al frente, los países que promovieron el término afrodescendiente que hoy figura en todos los documentos y líneas de acción de Naciones Unidas y en todas las agencias. Por lo tanto, la recomendación es con respecto al título del proyecto: ¿afrodescendientes o afrouruguayos? No quiero perder la identidad. Soy uruguayo y afrodescendiente. Por lo tanto, soy un afrouruguayo. Y el término es muy importante porque nos lleva a la recuperación de nuestra identidad como afro y nos reivindica como orientales, uruguayos. Este elemento no es menor.” (Embajador itinerante Romero Rodríguez, Versión taquigráfica – 1090 - de la reunión realizada el día 7 de junio de 2012).*

Conforme se infere dos dados localizados, o uso afrodescendente é corrente no

---

<sup>84</sup> Para uma discussão mais aprofundada o debate realizado por Mbembe (2014 [2013]) sobre o significado sobre o ato de identificação da acepção da palavra “negro”, com isso leva-nos a refletir sobre o processo de quem a reproduz e a seu destinatário. Logo o significado e seu significante e que não se deve deixar de refletir sobre a herança genealógica.

Uruguai. Inclusive, nos documentos oficiais e do *Guía*, para utilização dos funcionários docentes, notadamente em razão da influência dos organismos internacionais. Nesse caso, pelo pedido recorrente dos movimentos sociais negros no sistema internacional e adoção perante os documentos internacionais.

Entretanto, salienta Olaza (2015b), em razão do envolvimento dos movimentos sociais diretamente envolvidos na questão racial<sup>85</sup>, por meio de pleitos em nível nacional e internacional, que houve a inclusão de uma legislação em favor da população negra. Porém, reconhece que esse modelo adotado no Uruguai tem suas raízes na política multicultural, que foi adotada pelos sistemas internacionais, especialmente pelo informe PNUD de 2004 (OLAZA, 2015; IGREJA, 2005).

Olaza (2015, 2015b) atribui à iniciativa da educação antirracista, junto ao parlamento, ao Deputado Felipe Carballo que, consoante o seu empenho, resultou na *Ley* 19.122/2013. Apesar da legislação ter como objetivo principal a previsão e a inclusão no mercado laboral, isso se dá, também, no campo do ensino da sua redação originária. De igual sorte, reconhecia e recomendavam a participação da coletividade negra no processo de regulamentação ao dispor:

*Artículo 6º. - Incorpórese a la currícula de Educación Primaria y Educación Secundaria nacional, la historia de los afrodescendientes en el Uruguay y su participación en los procesos más destacados de nuestra Nación.*

Segundo a exposição de motivos, seu fundamento para existir está no reconhecimento do Ano Internacional dos Afrodescendentes - 2011 -, por força da Resolução da ONU, em 2009. Além do fato do registro no *Compendio normativo regional afrodescendiente de América Latina* (2009) ao informar que, em termos de políticas em favor da população negra, o Uruguai está entre os últimos do continente sul da América (URUGUAI, PARLAMENTO, 2011). Logo, a proposta de inclusão é decorrente de medidas internacionais.

Na justificativa, o principal foco era no mercado laboral, o qual buscava reafirmar a exclusão da população negra do Uruguai. No tocante ao campo educativo, a explicação se perde ao não afirmar as causas, razões e motivos que levaram aqueles parlamentares a propor a medida na área do ensino, apesar de reconhecer que essa medida foi em razão das demandas das organizações sociais negras (FERREIRA, 2003a, 2003b; OLAZA, 2015).

Contudo, as organizações negras, em manifestações no decorrer do andamento do

---

<sup>85</sup> Olaza (2015b) ressalta a questão indígena da mesma forma espera uma medida de reparação da identidade histórica.

Projeto de Lei no Parlamento, defenderam posições no sentido de garantir a aprovação da legislação, alegando a existência do racismo; inclusive, ratificavam a importância do sistema educacional. Porém, alguns setores também se manifestaram contrários à inclusão do campo educacional da forma como definida pela redação originária, eis que entendiam que seu conteúdo contrariava a lei geral de educação.

Porém, depois de finalizadas, as contribuições dos diversos movimentos sociais, intelectuais, acadêmicos e outros órgãos governamentais, em sessão realizada em agosto de 2012, após a criação de um pequeno grupo de trabalho, dirigido pelos Deputados Pablo Abdala e Gustavo Cersósimo, foi apresentado um substitutivo ao projeto de lei.

De igual sorte, houve modificações pelas bancadas (*Frente Amplio e Partido Nacional*), seguindo de um novo projeto, resultando em uma redação diferente da inicial. Com isso, a Comissão do Parlamento rejeitou, por unanimidade, o projeto de lei, e aprovou um substitutivo. Em síntese, o texto aprovado versava sobre a formação docente e programas educacionais:

*Artículo 8º.- Se considera de interés general que los programas educativos y de formación docente, incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, incluyendo el pasado de esclavitud, trata y estigmatización de las mismas.*

Porém, submetida a outras comissões do Parlamento, houve alterações nesse artigo, e a redação final aprovada e promulgada foi a seguinte:

*Artículo 8º.- Se considera de interés general que los programas educativos y de formación docente, incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores) así como también sobre su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva.*

Todavia, para explicitar como decorreria o mecanismo de inclusão, seguindo o modelo jurídico adotado pelo Uruguai, em sua regulamentação, houve a edição de um Decreto (144) e, pela dicção de sua norma, ele tinha por objetivo principal explicitar as ações afirmativas no mercado laboral e na área educativa, conforme se infere do artigo 2º:

*En los llamados para ocupar puestos de trabajo, participar en programas de capacitación y calificación y usufructuar becas y apoyos estudiantiles, los obligados por los artículos 4, 5 y 6 de la Ley Nro. 19.122 incluirán la variable etnia/raza en la descripción de la información a presentar por las personas que se postulen, y difundirán lo más ampliamente posible la existencia de cupos disponibles para*

*personas afrodescendientes* (URUGUAI, 2014).

Segundo Olaza (2015), havia interesse maior nas ações afirmativas, cuja alusão específica paara a formação docente, a qual decorreria da Ley 18059, cuja proposta era de promover o *Día Nacional del Candombe, la Cultura Afro uruguaya y la Equidad Racial*, a qual a “capacitación en la dimensión étnico-racial dirigida a docentes, estudiantes” (OLAZA, 2015b, p. 157) dar-se-ia por meio do *Plan Quinquenal de Vivienda - MVOTEMA* (2005-2009). Porém, trata-se de política habitacional, cujos princípios são a não discriminação, além de reparação do processo que ocorreu da expulsão das comunidades negras de bairros de Montevideo, durante a ditadura militar:

la resolución entre el Ministerio de Vivienda, la Intendencia Municipal de Montevideo y las Cooperativas de Mujeres Afrouuguayas de generar medidas reparatorias a través de la construcción de viviendas y centros culturales para el retorno de personas expulsadas por la dictadura militar de barrios tradicionales (OLAZA, 2015b, p. 146)

Por outro lado, há o reconhecimento, quando da edição do decreto da Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas conexas de intolerância (DURBAN, 2001); citando alguns aspectos, entre eles a questão de gênero e infância, ascensão aos postos de trabalho por meio da educação, além de reconhecer a dimensão da Ley 19.122:

*V) Que la Ley Nro. 19.122 establece una serie de medidas de acción afirmativa en los ámbitos educativo, laboral y de formación y capacitación profesional, de cuya eficaz aplicación depende en gran medida la inserción social equitativa de la población afrodescendiente.*

Depreende-se do decreto regulamentar da Ley 19122 que sua ênfase está nas ações afirmativas e, por sua vez, no campo educativo. A proposta está direcionada ao apoio à concessão de bolsas de estudo, e sua articulação deverá ocorrer quando da composição da Comissão de Execução da legislação, cujas atribuições podemos destacar:

- a) Monitorear el cumplimiento de la Ley Nro. 19.122, incluyendo la efectiva incorporación de la perspectiva de género al conjunto de las medidas que la misma establece.*
- b) Coordinar y colaborar con las dependencias, organismos y demás personas jurídicas responsables de la aplicación de dicha ley y su reglamentación.*
- c) Brindar el asesoramiento técnico especializado que requieran dichos responsables para la aplicación de las disposiciones de la ley y su reglamentación.*
- d) Elaborar y difundir protocolos y demás información que considere pertinente para el más eficaz cumplimiento de dichas normas.*
- e) Coordinar con la Comisión Honoraria contra el racismo, la xenofobia y toda otra forma de discriminación creada por la Ley Nro. 17.817 de 6 de setiembre de 2004,*

*el acceso a la información que ésta reciba en función de lo dispuesto por el artículo 10 de la Ley 19.122.*

*f) Recibir información sobre incumplimientos de la ley y llevar un registro de los mismos.*

*g) Canalizar las denuncias por incumplimientos ante las autoridades competentes y poner en conocimiento de la opinión pública las resoluciones a que den lugar las mismas.*

*h) Brindar asesoramiento, derivación y acompañamiento a las personas que consideren vulnerados sus derechos.*

*i) Proporcionar un servicio permanente de información y asesoramiento a la población sobre autoidentificación de afrodescendencia y medidas de acción afirmativa a las que puede acogerse por su condición étnico racial.*

*j) Promover el acogimiento de la población afrodescendiente a los beneficios que la ley le brinda.*

*k) Promover que en todos los registros oficiales de datos personales, así como en los sistemas de reclutamiento y selección de recursos humanos, capacitación y asignación de becas y apoyos estudiantiles, se incluya la variable etnia/raza.*

*l) Proponer a los Poderes del Estado medidas que favorezcan la inserción laboral y educativa de la población afrodescendiente.*

Para melhor desenvolver suas atividades institucionais, a Comissão de Execução da Ley 19122 disporá de um Conselho Consultivo integrado pela sociedade civil<sup>86</sup>, cujas funções institucionais de apoio revelam o controle social, com a maior ênfase na regulamentação da legislação, a qual se efetivou com o processo de ação afirmativa. Isso, a fim de atingir os objetivos de acompanhamento e monitoramento, pela participação da sociedade civil, e da concessão de bolsas de estudos e apoios estudantis. Todavia, na formação docente não estava vislumbrada.

Essa situação é demonstrada quando da realização da reunião de apresentação do Decreto regulamentar em 2014. Naquela oportunidade, verificou-se a preocupação dos presentes em consagrar as ações afirmativas, ressalvada, a observação feita pelo representante do Ministério da Educação e Cultura, em que o currículo escolar deverá ser trabalhado em época posterior.

Entretanto, podemos começar a identificar a proposta de inclusão curricular somente a partir do *I Informe de Avances da Ley 19122* (2015), quando discorre sobre os processos educativos. Além da questão das bolsas de estudo, destaca-se a existência da proposta de inclusão no currículo escolar; conseqüentemente, na formação dos profissionais da Educação:

*En materia de incorporación del legado de las comunidades afrodescendientes en La historia del país, se deberá trabajar en la más amplia construcción colectiva, tanto con las autoridades de la educación como con las organizaciones sociales para la elaboración de una estrategia de incorporación del tema en las currículas*

---

<sup>86</sup> **Delegados de la sociedad civil:** Casa de la Cultura Afrouguaya, Titular: Edgardo Ortuño Suplente: Alicia Esquivel; Coordinadora Nacional Afrodescendiente Titular: Adelina Carball Suplente: Javier Díaz; Mizangas Titular: Elizabeth Suárez Suplente: Lorena Rosas Organizaciones Mundo Afro Titular: Néstor Silva Suplente: Ernesto Rodríguez Triangulación Kultural Titular: Sergio Ortuño Suplente: Patricia Fernández

*educativas. Asimismo, es recomendable retomar los procesos ya iniciados en anteriores períodos y espacios.*

Esse informe assevera, entre os seus objetivos, que a estratégia nacional para realização de uma proposta de modificação dos currículos escolares, bem como os novos aportes para a formação docente, incorporam módulos específicos para as carreiras. Todavia, observa-se um distanciamento para os demais trabalhadores em educação. Segundo Previale e Marenales (2006), a formação em administração escolar inexistiu no Uruguai.

Contudo, nesse período, foi editado o *Plan de Trabajo* (2015-2020), para Afrodescendência e Equidade Racial, no qual identificamos a existência de capacitações destinadas à formação em diversidade étnico-racial, racismo e não discriminação. Como podemos observar, isso se dará por meio de curso “virtual”, com formação em “derechos humanos y políticas públicas con perspectiva étnico-racial” (PLAN, 2015, p. 4).

O *Plan 2015-2020*, em relação ao campo educativo, apresenta um plano de ação para os períodos de 2015 a 2019, o qual ressalta Programas de Apoio Educativo, Incorporação do tema Afrodescendência na história e cultura nacionais, em currículos de formação docente, bem como a incorporação em currículos educativos.

Em relação ao Programa de apoio Educativo, está assim dividido: levantamento de bolsas de estudo (2015); incorporação da variável étnico-racial em programas de apoio educativo (2016); programa de acompanhamento a jovens afrodescendentes, que estão cursando o ensino secundário (2017); divulgação dos programas educativos, que incluem a variável étnico-racial (2018) e levantamento dos programas que incluíram a cota prevista em lei (2019).

Para a Incorporação da Afrodescendência na história e cultura nacionais, em currículos de formação docentes, opera-se da seguinte forma: apresentação de um plano de trabalho e o Guia de Implementação da legislação nos Centros Regionais de Professores (2015); desenvolvimento de uma proposta de capacitação pelos Centros Regionais de Professores em Direitos Humanos (2016); Acordo de cooperação para capacitação em Direitos Humanos em todo o país (2017); inclusão no currículo da formação docente (2018); análises e informes do tema dentro dos currículos da formação docente (2019).

Importante consignar que o *Plan* tem seu direcionamento para uma Educação em Direitos Humanos, em que os módulos ou disciplinas podem inserir diversas outras práticas curriculares; não havendo, ainda, uma educação das relações étnico-raciais de forma específica, ou seja, o modelo de inclusão no currículo escolar é trabalhado como tema transversal na perspectiva de Direitos Humanos.

Por sua vez, a incorporação, nos currículos educativos, ocorre conforme cronograma anual: levantamento de informação e avanços, além os desafios, quando da sua inserção (2015); grupo de trabalho para produzir conteúdos sobre pessoas afrodescendentes (2016); elaboração de uma proposta de incorporação da história da África e da diáspora africana (2017); realização de seminários e conferências para abordar os temas educativos (2018) e analisar e proceder à informação dos temas que efetivaram a incorporação ao currículo (2019).

Segundo Previale e Marenales (2005), é da competência dos órgãos do sistema educacional do Uruguai, em regime de articulação e colaboração, estabelecerem uma cooperação que tenha por objetivo obter recursos, desenvolver atividades, manter os níveis de formação adequada, além de controlar essas ações no sistema público e privado. Porém, verificamos que se operou, inicialmente, pelo *Guía Didáctica “Educación y Afrodescendencia”*.

### **2.2.2 O Guía Didáctica Educación y Afrodescendencia**

Seguindo o modelo desenvolvido para educação, foi elaborado um *Guía* de trabalho para os profissionais da Educação. Trata-se do primeiro mecanismo utilizado nas áreas do ensino, após a edição da Ley 19122, que se realizou em parceria com os órgãos da estrutura da educação, de acompanhamento interno e organismos internacionais cujo objetivo:

*Guía Didáctica “Educación y Afrodescendencia”, un cuaderno de apoyo para que docentes de Uruguay puedan trabajar ante situaciones de discriminación racial dentro del aula y, a la vez, prevenirlas mediante ejercicios prácticos de concientización.*

*El guía, elaborada por Valentina Brena y Gonzalo, fue promovida por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través de la Dirección de Derechos Humanos del Consejo Directivo Central (CODICEN) y la Red de Género de la ANEP - conjuntamente con el Instituto de las Mujeres (INMUJERES) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y el apoyo del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Embajada de Suiza en Uruguay.*

*Tiene dos módulos: uno teórico-conceptual, en el que se aborda la legislación nacional e internacional vigente y se reflexiona sobre el tránsito de niños y adolescentes por la educación formal, y otro práctico-didáctico, en el que se incluyen dinámicas de trabajo para la inclusión de la dimensión étnico-racial en los centros educativos, dentro y fuera del aula.*

O *Guia*, quando do informe anual de 2016, da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), da Organização dos Estados Americanos (OEA) é saudado como uma das medidas adotadas pelos estados partes. Isso, em razão das obrigações e acordos internacionais

na área de Políticas Públicas em matéria de Direitos Humanos:

*Finalmente, el 7 de agosto de 2016, se presentó la Guía didáctica “Educación y afrodescendencia”, un cuaderno de apoyo para que docentes de Uruguay puedan trabajar ante situaciones de discriminación racial dentro del aula y, a la vez, prevenirlas mediante ejercicios prácticos de concientización. La elaboración fue promovida por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través de la Dirección de Derechos Humanos del Consejo Directivo Central (CODICEN) y la Red de Género de la ANEP - conjuntamente con el Instituto de las Mujeres (INMUJERES) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y el apoyo del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Embajada de Suiza en Uruguay<sup>87</sup>.*

Todavía, o *Guía* está dividido em dois módulos: o primeiro se refere ao modelo teórico-conceitual, com foco numa análise da legislação (nacional e internacional) vigente, e a situação atual da população negra no Uruguai. Com isso, busca-se introduzir conceitos-chaves, para a dimensão étnico-racial e sua incorporação no sistema educativo. Além de promover a sensibilidade do corpo docente sobre a situação das crianças e adolescentes negros, durante o período da educação formal, bem como apresenta as ferramentas teóricas propostas para sua abordagem, perante os sistemas de ensino e, por derradeiro, promover a reflexão sobre a diversidade étnico-racial.

Na segunda parte, o módulo prático-didático apresenta como serão desenvolvidos, pelos profissionais da educação, no que tange as dinâmicas. Para tal, propõe-se uma transversalização do tema, para dentro e fora do sistema educacional; faz sugestões ao corpo docente, a fim de se saber de que maneira deve abordar a questão racial. Todavia, os dois módulos são destinados à educação inicial, primária e média. Logo, não fazendo alusão à educação superior e à formação dos profissionais.

É de fundamental importância consignar a ausência das Instituições Superiores de Ensino, como a *Universidad de la República* (UDELAR), na constituição do *Guía*. Isso se dá em razão da exclusão da formação dos integrantes do magistério, das fases iniciais e finais do ensino básico, que se operam por normas emitidas pela *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP). Por força da legislação educacional, competir-lhe-iam as atribuições de regulamentação nesse nível educacional.

Entretanto, pela leitura da Ley n. 19122, os programas educativos e a formação docente não devem ser adstritos ao ensino inicial, primário e médio. Consequentemente, na formação do pessoal docente dessas fases do ensino. E, como nossa pesquisa tem relação com os cursos de História, incluir-se-ia a mudança do perfil do historiador, além do fato de haver

---

<sup>87</sup> PNUD, *Guía didáctica “Educación y afrodescendencia”*, 17 de agosto de 2016.

necessidade de se promover pesquisa científica por meio da *Universidad de la República* (UDELAR).

Essa questão da ausência da educação superior é muito bem retratada na pesquisa de Iguini Rodriguez (2017) sobre os aspectos da *Ley 19122*; especialmente, no tocante à sua recepção, no campo laboral público, perante a *UDELAR*, uma vez que a ela desconhecia a norma, quiçá uma proposta de combate ao racismo. Em consequência, a inclusão nos currículos dos cursos, ou mesmo no incentivo à inclusão de negros no ensino superior quando afirma:

*EL Prorector de Extensión se mostró abierto al diálogo y con ganas de producir cambios, manifestó desconocer la ley Nro. 19.122, aunque informó que la Udelar había hecho un censo de funcionarios en el año 2009, el cual mostró que el 5% de los funcionarios declaró tener ascendencia afro y el 9% ascendencia afro e indígena* (IGUINI RODRÍGUEZ, 2017, p. 121)

E o *Guía* foi editado no exercício de 2016 sem a presença da *UDELAR*. Notadamente, sua contribuição para a sua consecução seria imprescindível, eis que, apesar da formação de docentes ser atribuições do *Instituto de Profesores Artigas* (IPA), a licenciatura do historiador é de competência da *UDELAR*; consequentemente, em relação à história da África dos afro-uruguaios remete-nos a necessidade de diálogo entre esses entes de formação de profissionais, seja para docente ou pesquisador.

Por outro lado, verifica-se que a construção do Guia, de igual modo, foi orientada pela *Dirección de Derechos Humanos (DDHH) del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)*, ou seja, na perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos.

Retornando ao *Guía* e à sua abordagem, observa que se opera pelo reconhecimento do país como multicultural, pela sua diversidade. Como ferramenta, o viés dos Direitos Humanos, direcionado aos docentes, habilitando-os como instrumento apoio. Isso atribui aos profissionais a iniciativa de uma estratégia de abordagem para o trabalho proposto, justificando seu objetivo geral:

*aportar a la incorporación de la dimensión étnico-racial afrodescendiente en las propuestas educativas, para, por un lado, hacer visibles las matrices africanas existentes en nuestra cultura y, por otro, entender los episodios históricos de la trata transatlántica y Prólogo el régimen de esclavitud como crímenes de lesa humanidad* (GUÍA, 2016, p. 7).

Pela sua dicção, o *Guía* demonstra que a educação antirracista se insere no enfoque

dos Direitos Humanos, o qual é amparado na legislação internacional universalista, alegando que sua implementação está amplamente recepcionada nesses conceitos de reconhecimento internacional.

O *Guía* tem respaldo na legislação internacional (mundial<sup>88</sup> e regional<sup>89</sup>), no que tange às normas internas<sup>90</sup>, além das observações destinadas ao Uruguai, pelo Comitê para Eliminação da Discriminação Racial (CERD) da ONU, em 2011 e, no tocante ao artigo 8º da Ley 19122, repisa a proposta da norma ao assim dispor:

*También es preciso considerar los contenidos curriculares. Algunas revisiones de textos escolares constatan que en ellos la representación de afrodescendientes fue prácticamente nula hasta 1990 y que, si bien a partir de entonces su presencia ha ganado espacio, todavía quedan estereotipos por desmitificar (Sosa, 2009). De hecho, en la mayoría de las propuestas editoriales las personas afrodescendientes se ven reducidas a la categoría de esclava, y sus manifestaciones culturales aparecen esencializadas, estáticas y folclorizadas (D'Ambrosio, 2009). Pese a ello, existen publicaciones que vienen integrando de forma consistente el abordaje de la diáspora africana en Uruguay (GUÍA, 2016, p. 21)*

Como ferramenta teórica, o *Guía* dispõe sobre a necessidade de se trabalhar o reconhecimento do racismo como pensamento hegemônico, que propõe uma perspectiva de reivindicação do reconhecimento para um novo paradigma educativo. Nesse sentido, busca a discussão da ideia de raça, a partir da colonialidade do poder, em que o termo negro como fenômeno subjetivo, busca a partir de categorias como “raça”, “cor” e “etnicidade”, que seriam os fundamentos do racismo (QUIJANO, 2000; 1993).

Por sua vez, o *Guía* retoma a não utilização do termo *negro*, e sim *afrodescendiente*<sup>91</sup>, semelhante ao processo ocorrido durante a discussão no parlamento da Ley 19122; nesse caso, considerado “*apropiado para utilizar-se en la instituciones educativas*” (GUÍA, 2016, p. 24), ao argumento dele representar como coletivos de direitos, bem como procurar demonstrar que esse seria o de melhor identificação para a população do Uruguai.

Com isso, o *Guía* procura demonstrar ser o combate ao racismo todo fundamentado nas normas de direito internacional, especialmente, pelo reconhecimento do direito das

---

<sup>88</sup> Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Outras formas de Intolerância; Decênio Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024);

<sup>89</sup> Convenção Interamericana Contra Toda a Forma de Discriminância e Intolerância da Organização dos Estados Americanos;

<sup>90</sup> Lei Geral de Educação (Ley 18437); Lei de Igualdade de Direitos e Oportunidades (Ley 18.804); Lei sobre Ódio e Violências contra determinadas Pessoas (Ley 17.677); Lei de Luca contra o Racismo, Xenofobia e Discriminação (Ley 17.817); Dia Nacional del Candombe, Cultura Afro-uruguaia e Equidade Racial (Ley 18.059); Normas para favorecer a participação nas áreas educativas e do trabalho (Ley 19122)

<sup>91</sup> Como o documento foi construído a base de uma Educação em Direitos Humanos, foi o mesmo argumento utilizado pelo movimento afro-uruguaio na discussão perante o parlamento da Ley 19.122.

minorias, que apresenta a proposta do colonialismo como a marca do nascimento do racismo, bem como procura demonstrar a existência do racismo institucional, no Uruguai, junto ao campo educativo:

*En el sistema educativo el racismo institucional se manifiesta de diversas formas: en la invisibilización de los afrodescendientes en los contenidos curriculares, en el lugar que ocupan las personas afrodescendientes en el organigrama general de la institución, en el tipo de trato que recibe el estudiantado según su ascendencia étnico-racial (GUÍA, 2016, p. 34).*

O *Guía* procura demonstrar, ainda, o fenômeno do racismo, que deve ser identificado nas práticas educativas, apresentando uma série de atitudes, que podem ser observadas no espaço escolar. Isso se constata em agressões físicas, violência moral, isolamento, exclusão e demais atitudes verificadas em relação a crianças e adolescentes.

Em relação às Políticas Públicas, busca discorrer sobre a importância das ações afirmativas, fazendo um panorama sobre seu nascimento. Repisando essa adesão no Uruguai, operou-se em razão da influência dos organismos internacionais como medida reparatória e compensatória da escravidão; por isso, ênfase na proposta de direitos humanos.

Na segunda parte do *Guía* (prático-didático), no que tange às áreas de conhecimento da educação inicial, primária e média observamos essa ser destinada às áreas de Artística, Ciências Sociais, Literatura, História, Ética, Geografia, Línguas, Educação Musical, Matemáticas, Direito, Filosofia, Estética Capilar, Linguagem, Comunicação e Meios Audiovisuais.

Cada área de conhecimento tem uma proposta de trabalho, o nível que envolve os estudantes, bem como os materiais necessários para a fixação desse conteúdo. Isso apresenta de forma detalhada o desenvolvimento da atividade, incluindo questões para reflexão, sugestões, visando a demonstrar como o profissional deve atuar.

Entre as atividades propostas, podemos destacar aquelas destinadas ao conhecimento da arte e decoração das tradições de origem africana: o Dia Internacional das Mulheres Afro-caribenhas, questões atinentes à escravidão e resistência, reconhecimento das personalidades negras (nacional e internacional), a questão dos insultos e agressões verbais, o conhecimento da cartografia do continente africano.

Inclui, ainda, a influência das línguas africana no espanhol; o conhecimento do *candombe* e sua musicalidade e matemática; a cultura egípcia e seu legado; a questão da escravidão, além do reconhecimento da diversidade. Também o conhecimento da legislação de ações afirmativas, bem como as discussões sobre o racismo e a crítica ao pensamento

hegemônico e, por derradeiro, a sensibilização para os direitos humanos, estética e consciência do tratamento para os estereótipos sociais.

Notadamente, o *Guía* não oferece qualquer informação acerca do monitoramento e acompanhamento, bem como do caso do não cumprimento das metas, prazos e garantias, pelos profissionais, de que farão uso desse instrumento. Devem ocorrer, porém, os planos de meta para as políticas étnico-raciais, que discorrem sobre a possibilidade de ocorrerem, a partir de 2018, quando se espera a inclusão no currículo dos cursos de formação dos profissionais docentes e avaliação em 2019. Logo, ainda em processo de implementação, porém sem mecanismos de monitoramento e avaliação.

### ***2.2.3 Plan Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia***

Com a presença da filósofa Angela Davis, em 2019, o Governo do Uruguay promoveu, durante o Dia Internacional da Eliminação da Discriminação Racial, o lançamento do *Plan Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia 2019-2021 e instalar el Consejo de Equidad Racial y Afrodescendencia 2019-2022*, além de um “selo” em homenagem à ativista.

Inicialmente, devemos asseverar que o documento tem como fundamento reconhecer que o Estado uruguaio estaria cumprindo as recomendações dos órgãos internacionais. Nesse caso, vem responder à proposta de inclusão na agenda governamental.

O Plano (2019-2022) propõe implementar, monitorar e avaliar políticas públicas, além de programas e ações afirmativas; porém, tem como instrumento basilar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, AGENDA 2030, 2015).

O documento é norteado em princípios: participação cidadã; descentralização administrativa; articulação interinstitucional; reconhecimento do racismo; adequação da administração com a recepção da equidade étnica-racial; intersecção com a perspectiva de gênero, geracional e territorial; garantia de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Porém, para seu cumprimento, utiliza-se de objetivos específicos, ou seja, identificar, ordenar e orientar as políticas públicas, cuja finalidade é promover a inclusão econômica, social e políticas da população negra, em níveis nacional e regional. Em segundo, busca promover a participação social, e se propõe a gerar uma articulação interinstitucional, com a finalidade de implementar, avaliar e monitorar políticas pública étnico-raciais.

Em terceiro ponto, busca incorporar a perspectiva étnico-racial nas políticas,

programas, projetos; buscando erradicar a desigualdade socio-racial e, dessa forma, estabelecer metas e indicadores de gestão, de modo que, com decorrer do tempo, seja capaz de mensurar a efetiva aplicabilidade.

O plano ainda dispõe sobre a história da população negra do Uruguai, da América Latina e do Caribe. Porém, assevera, no campo da educação, destaca o Plano de Trabalho de 2015-2020 e o *Guía Didáctica de Educación y Afrodescendencia de 2016*, como os instrumentos das políticas antirracistas no sistema educativo, além de percorrer o reconhecimento das normas jurídicas recepcionadas pelo Estado.

Chama-nos atenção a busca de demonstrar que o plano em questão foi participativo e descentralizado, dividido em eixos temáticos: *vivienda; salud; trabajo; educación; prácticas de racismo* com encontros nos diversos departamentos do Uruguai, contando com o apoio da sociedade civil, no período de outubro de 2018, até sua validação e apresentação, em 21 de março de 2019.

Entre as estratégias: visibilização estatística da população; combate às formas de discriminação e o exercício dos direitos universais da população negra; redução da pobreza; moradia digna; sistema educativo comprometido; mercado de trabalho e emprego; saúde; gênero como pilar da cidadania; empoderamento econômico e fortalecimento da articulação estatal.

Entre esses mecanismos, buscam-se resultados pela inclusão da perspectiva transversal, em que o campo educativo é contemplado pelo currículo e na capacitação docente. Todavia, destacam-se, para o ensino superior, as ações afirmativas, além da proposta de criação de um Centro de Estudos, bem como uma Cátedra em História Afrodescendente perante a Universidade.

O que se percebe da proposta é o de fortalecimento da agenda governamental, com a inclusão de temas transversais, por meio de assistência técnica, cuida-se da fase inicial do ciclo das políticas públicas. Em síntese, as estratégias adotadas da avaliação é tão somente de indicadores quantitativos, ou seja, a visibilização da população negra pelos futuros achados, de modo a ampliar a participação na estrutura das políticas do Estado por meio de um futuro observatório de monitoramento.

### CAPÍTULO 3

## O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL E URUGUAI

O presente capítulo pretende discutir as políticas públicas, as quais são adotadas no Brasil e no Uruguai, bem como se elas têm sido inseridas nos sistemas de avaliação da educação superior, partindo-se do pressuposto de que o Estado tem, como objetivo, implantá-las na educação, ao considerá-las como um direito subjetivo (DUARTE, 2004).

Deverá ser capaz de demonstrar se os mecanismos de acompanhamento e avaliação da educação superior, quando do momento de suas atribuições institucionais, são suficientes de para comprovar a efetividade, ou não, da política de combate ao racismo; portanto, a capacidade de vislumbrar as políticas antirracistas, no momento da realização da validação dos cursos de graduação em História, quando observados Brasil e Uruguai.

Para melhor compreensão da Política Pública e seu reflexo no sistema de acompanhamento e avaliação da Educação Superior, algumas premissas devem ser levantadas, no contexto da América Latina, em relação à sua estrutura:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36-37).

Segundo Dagnino, Thomas, Costa e Gomes (2013), a importância das análises de políticas públicas tem relação com sua influência na vida de todos. Isso na esfera pública e política, que envolvem diversos grupos sociais e níveis de institucionalização, podendo ser considerada como “socialmente relevante, multidisciplinar, integradora e direcionada à solução de problemas” (DAGNINO, COSTA, 2013, p. 27).

Discorrer sobre o combate ao racismo leva-nos ao contexto do Estado, para fazer efetivar medidas antirracistas, bem como no tocante aos sistemas de ensino, quando observado as legislações educacionais do Brasil e Uruguai. Isso para se compreender de que

forma foi recepcionada no sistema de acompanhamento e avaliação; nesse sentido, a importância da definição de Política Pública conforme Bucci (2006):

Política Pública é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou um conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados.

Como tipo ideal, a política pública deve visar à realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios a sua consecução e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento dos resultados (BUCCI, 2006, p. 39).

Entretanto, para efetivá-la, deve haver uma iniciativa, ou seja, Brasil e Uruguai são Estados, os quais adotam posições similares em relação ao ciclo da proposição de determinada Política Pública. Para compreendê-la, devemos conhecer seu funcionamento e institucionalização; posteriormente, buscamos captar sua intenção para observar a efetividade no combate ao racismo.

De acordo com Howlett, Ramesh e Perl (2013 [2009]), política pública trata de “atores cercados por restrições que tentam compatibilizar objetivos políticos com meios políticos” (idem, p. 5), ou seja, com a identificação dos problemas, buscam-se aplicar-lhes as soluções identificadas pelo envolvimento de políticos, discursos, deliberações. Logo, “a tentativa de atingir esses objetivos” (ibidem, p. 6).

Essa premissa distribui-se em duas dimensões: a primeira identifica as relações que envolvem os objetivos e problemas, denominada técnica; a segunda, considerada como política, em razão da não concordância plena entre os atores políticos envolvidos e o problema. Consequentemente, espera-se o resultado considerado como viável ou aceitável em razão das decisões tomadas internamente e externamente no Estado (HOWLETT, RAMESH E PERL, 2013 [2009]).

Como fenômeno complexo desenvolve-se por meio de um modelo de ciclo político-administrativo (WERNER, WEGRICH, 2007), adotar-se-á, para nossa análise, o modelo de cinco fases, caracterizado por distinguir as tarefas de cada conjunto inter-relacionadas (WU, 2014 [2010]), as quais orientam e discorrem sobre todos os processos de produção da política pública assim estabelecida:

*Montagem da agenda* se refere ao processo pelo qual os problemas chegam à atenção dos governos; a *formulação das políticas* diz respeito ao modo como as propostas de política são formuladas no âmbito governamental; a *tomada de decisão* é o processo pelo qual os governos adotam um curso de ação ou não ação; a *implementação da política* se relaciona ao modo pelo qual os governos dão curso

efetivo a uma política; e a *avaliação da política* se refere aos processos pelos quais tanto os atores estatais como os societários monitoram os resultados das políticas, podendo resultar daí em uma reconceitualização dos problemas e das soluções político-administrativas (HOWLETT, RAMESH E PERL, 2013 [2009], p. 15).

Portanto, cada um desses estágios reflete em uma resolução a ser aplicada a cada fase, i.e., na montagem, é necessário o reconhecimento da existência de um problema; na formulação, devem ter propostas de solução; na tomada de decisão, busca-se a escolha de uma solução; implantação, a escolha da forma de efetivá-la e, na avaliação, esperam-se os resultados pelo monitoramento. Esse modelo proporciona oportunidade de análises comparativas em diferentes situações e funções.

Isso significa ser necessário para compreensão de cada estágio da Política Pública, e de como está inserida em um contexto, seja nas instituições, ideias e atores; cuja implantação para o combate ao racismo no sistema educacional e sua consecução, há de se observá-la em todas as fases da política, cuja obtenção do resultado pode ser positiva ou negativa.

Todavia, as dinâmicas do combate ao racismo, quando observado o ciclo das políticas públicas na educação, em especial na educação superior dos cursos destinado à formação de profissionais da educação (História), interessa-nos, especialmente, a partir dos mecanismos de avaliação perante os órgãos de acompanhamento institucional. Costumeiramente, quando se utilizam de critérios de análise pela eficiência<sup>92</sup>, eficácia<sup>93</sup> e efetividade<sup>94</sup> são suficientes para garantir a política de combate ao racismo.

Denota-se a necessidade de observar se, no campo educacional do processo das políticas públicas, ocorre a eficácia social da política administrativa do Estado em favor da sociedade. Conseqüentemente, se a efetividade dos objetivos originais ou resultados políticos almejados de combate ao racismo, no sistema de acompanhamento e avaliação no campo do de ensino, quando da avaliação, está sobejamente demonstrado nas políticas públicas.

---

<sup>92</sup> Conforme Torres (2012, p. 162) eficiência é “um conceito econômico que articulam meios e resultados, destaca a relação custo/benefício de determinada política pública ou ato administrativo, e mais popularmente pode ser traduzida pelo chavão de se fazer mais com menos”, portanto, são “os mecanismos utilizados para obter êxito na ação estatal, ou seja, é preciso buscar os meios mais econômicos e viáveis, e utilizar a racionalidade econômica para maximizar resultados e minimizar custos, fazer o melhor com o menor custo, gastando com inteligência os recursos do contribuinte” (idem, p. 266).

<sup>93</sup> De acordo com Torres (2012, p. 266), eficácia como o “atingimento dos objetivos desejados por determinada ação estatal, pouco importando os meios e mecanismos empregados para atingi-los”.

<sup>94</sup> Segundo Torres (2012, p. 266) dispõe que efetividade é a “avaliação deve ser esforçar para demonstrar o impacto da política pública nas condições de vida da população atingida, ou seja, a real capacidade do Estado de transformar a vida dos atores e grupos sociais previamente elencados. [...] sendo preocupação central averiguar a real necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais”.

### 3.1 A dimensão das políticas públicas

Para melhor compreensão das Políticas Públicas de combate ao racismo na educação e, como essas se inserem nos Governos do Brasil e Uruguai, em relação ao ciclo das políticas, deve-se observar a construção da agenda, quando os diversos problemas são ofertados pelas comunidades de interesse ao Estado; em síntese, diz “respeito ao processo, o qual os governos decidem quais precisam de sua atenção” (WU, 2014 [2010], p. 29).

Consequentemente, pensar em agenda governamental em Políticas Públicas remete-nos sobre a necessidade de conhecer como se constitui a sua montagem, bem como a definição das questões públicas ou institucionais. Logo, problemas surgidos em discursos sociais e políticos preexistentes, que são convertidos em questão pública (HOWLETT, RAMESH E PERL, 2013 [2009], WU, 2014 [2010]).

Contudo, no tocante à questão pública (discussão) e institucional (ação), de acordo com Wu (2014 [2010]), não se constituiu de forma convencional; a maioria dos problemas políticos é gerada por membros do governo, e não pelo apelo da sociedade. No caso da questão do combate ao racismo, torna-se ainda mais difícil, em razão da negação da sua existência, cujos arranjos institucionais de ambos os países adotam a perspectiva da transversalidade, considerada de difícil avaliação.

Entretanto, os processos que culminaram nas agendas governamentais do Brasil e Uruguai são oriundos dos movimentos sociais negros, cuja importância para a inclusão das reivindicações de propostas da população negra sempre foi constante em seus pleitos. Isso, desde o período antecedente aos anos 90 do século XX, destacando-se as denúncias de racismo (DOMINGUES, 2007; FERNANDES, 2008; FERREIRA, 2003; LOPEZ, 2013; PEREIRA, 2010; NASCIMENTO, 2016 [1978]).

Todavia, de acordo com Wu (2014 [2010]), a política pública somente se inicia quando sua agenda é definida, ou seja, se não houver o interesse governamental de pouco adianta, e nada será realizado para efetivá-la. Necessariamente, há de se ter como imprescindível ao governo reconhecer a existência do problema público. A partir de então, faça algo a respeito (HASSENTEUFEL, 2010; HOWLETT, RAMESH E PERL, 2013 [2009]; WERNER, WEGRICH, 2007).

Nesse prisma, ultrapassada a inclusão na agenda política do problema, necessariamente, deve-se ter o problema do combate ao racismo na formulação das políticas públicas. Isso significa ser capaz de “gerar um conjunto de escolhas de políticas plausíveis,

com vistas à resolução de problemas” (WU, 2014 [2010], p. 52). Logo, uma visão que deve percorrer os diversos órgãos governamentais.

Conforme Howlett, Ramesh e Perl (2013 [2009]), nessa fase, surgem as informações necessárias: o diálogo; a oportunidade de trocas de informações entre os diversos atores sociais; a formulação, situação pela qual se identificam e esboçam as propostas plausíveis e, por derradeiro, a consolidação, quando existe a resposta sobre as escolhas recomendadas. Portanto, a política de combate ao racismo deve ter sua previsão dentro das atividades do Estado.

Trata-se de um momento fértil na formulação das políticas públicas, com a interação dos diversos atores sociais; sejam os interessados, legisladores, gestores públicos, ou pesquisadores; destacando-se os “órgãos governamentais do setor de políticas públicas em questão. Esses órgãos são geralmente os principais atores na formulação das políticas públicas” (WU, 2014 [2010], p. 53). Por ser complexa, é fundamental quando da criação das políticas a serem implantadas.

No que diz respeito à fase posterior à formulação das políticas públicas, uma vez traçados os objetivos e sua destinação, seja no combate ao racismo, ou qualquer outra política, chegamos à tomada da decisão, ou melhor, o momento em que as decisões políticas produzem alguma declaração. Costumeiramente, podem ser leis ou outros atos regulamentários, de forma a traduzir a intencionalidade da proposta política.

De acordo com Wu (idem), as decisões são o ápice do procedimento da criação de uma política pública, desde sua agenda, passando pelo momento da formulação, tendo como principais articuladores administradores e políticos. Logo, a técnica e também a política levam à sua implantação.

Nesse tocante, para que uma política seja implementada, haver-se-á de proceder à busca de recursos, de pessoal com capacidade de operacionalização, além de regras capazes de fazê-las e proceder de forma coerente. Por conseguinte, a questão de atores sociais com o poder de gerenciar e administrar as ações necessárias para seu desiderato.

Segundo Wu (ibidem), trata-se da etapa mais difícil e crítica - momento em que todas as possíveis deficiências, situações consideradas de vulnerabilidade relacionadas à implementação - podem representar a necessidade de atenção especial para os desafios surgidos. Isso deverá refletir na capacidade do Estado de enfrentá-los, conseguir soluções, colocar à política em prática, bem como o acompanhamento e a avaliação deverão ser efetuados para refletir esse ciclo.

Chegamos, então, ao processo de avaliação da Política Pública; como, de fato, está funcionando na prática. E quando se refere à política de combate ao racismo, de que modo aqueles iniciaram e pretendem constatar os objetivos traçados, desde a sua inclusão na agenda política, ou mesmo, a parte mais difícil de qualquer avaliação. Isso, quando se “examina tanto os meios utilizados, como os objetivos alcançados por uma política pública na prática” (WU, 2014 [2010], p. 118).

Nesse prisma, o Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Educação Superior deve ser capaz de demonstrar como a Política de Combate ao Racismo, quando observados os Cursos de Graduação de História das instituições públicas do Brasil e Uruguai, em relação aos cursos destinados à formação de Profissionais da Educação, de forma a evidenciar a política de combate ao racismo, como a avaliação passa a ser fundamental para o Estado.

### **3.2 As funções da avaliação na educação**

De acordo com Dubois, Champagne e Bilodeau (2011), no aprofundamento da história da avaliação foram necessários quatro “gerações”: primeira, mensuração ou reformismo (1800-1930) que, no período seguinte, buscou-se a eficiência e testagem (1900-1930); segunda, a descrição, que é considerada a idade da inocência (1930-1960); terceira, o juízo de valor, caracterizada pela expansão (1960-1990), profissionalização e institucionalização (1973-1990); quarta, intitulada de emancipatória (1990) até os dias atuais.

Entre as principais características da primeira geração (mensuração), foram originadas nas grandes reformas da estrutura de saúde, serviços sociais, além de reforçar os sistemas de educação, destacando-se países como Alemanha, Estados Unidos e França. Todas as ações lastreadas no campo da medida, ou seja, a utilização de testes padronizados para avaliação da capacidade dos estudantes para estatísticas de saúde.

Na segunda geração (descrição), em razão de novas avaliações educacionais e, com o fim da primeira guerra, houve a necessidade de mudanças, além do aperfeiçoamento dos currículos escolares, cujo principal motivo era determinar se os objetivos educacionais foram alcançados com a avaliação de programas. Isso significava a “descrição de padrões de pontos fortes e fracos, com respeito a determinados objetivos estabelecidos” (CUBA, LINCOLN, 2011 [1989], p. 35).

Por sua vez, a terceira geração (juízo de valor ou julgamento) caracterizava-se pela profissionalização e institucionalização da avaliação como disciplina, e o crescimento de

publicações especializadas. Isso propôs a inclusão do avaliador, como especialista, sobre o tema, atribuindo-lhe valor e importância; bem como a influência do contexto político, social e econômico, marcado pela crise do petróleo e o neoliberalismo, com as eleições de Thatcher, na Grã-Bretanha e Reagan, nos Estados Unidos (DUBOIS, CHAMPAGNE, BILODEUAU, 2011).

Conforme asseveram Guba e Lincoln (2011 [1989]), as três “gerações” apresentavam problemas, apesar de cada uma delas significar avanços nos processos de consolidação da avaliação. Porém, houve uma tendência ao gerencialismo, de modo a favorecer os patrocinadores das pesquisas, e não os resultados esperados.

Do mesmo modo, a ausência de responsabilidade, cujo direcionamento da avaliação isentava questionamentos, privava de direitos o avaliado e o avaliador; além da ausência de reconhecimento de valores e do pluralismo da sociedade, que comprometia a pesquisa. Em síntese, a avaliação, durante as três gerações, foi ferramenta a serviço das estratégias políticas, preponderada pelo método experimental e de uma abordagem positivista (DUBOIS, CHAMPAGNE, BILODEUAU, 2011).

Todavia, com a publicação da obra *Avaliação de Quarta Geração*<sup>95</sup> (avaliação emancipatória), de Guba e Lincoln (2011 [1989]), houve alterações desses paradigmas. Isso denota-se que a “quarta geração” transformou em um “modelo de avaliação, em que as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse ou interessados servem com enfoques organizacionais” (2011 [1989], p. 59) para os seguintes objetivos:

A emergência da avaliação de “quarta geração” marca o fim do debate acrimonioso que grassava nas ciências sociais entre os partidários dos métodos qualitativos e aqueles que defendiam os métodos quantitativos. Os pesquisadores concordam em dizer que somente as abordagens pluralistas permitem abordar corretamente o campo da investigação social. Assiste-se então a um desejo de ampliar o espectro das ferramentas metodológicas da avaliação e, em especial, de beneficiar-se das abordagens qualitativas. Procura-se também aumentar a participação dos diferentes grupos de atores envolvidos por cada avaliação para levar em conta os diferentes pontos de vista que existem sobre a intervenção (DUBOIS, CHAMPAGNE, BILODEUAU, 2011, p. 37).

Porém, essa alteração operou-se no período pós-guerra (1945-1970), marcado pelo estado do bem-estar social<sup>96</sup>, dos países da “Europa ocidental e nórdica”, além dos Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia e a Austrália, que usufruíram de 30 (trinta) anos dessa política social, incluindo alguns países da América do Sul, como Chile, Uruguai e Costa Rica

---

<sup>95</sup> *Fourth Generation Evaluation*.

<sup>96</sup> *Welfare state*.

(KERSTENETZKY, 2012).

Todavia, segundo Kerstenetzky (2012), o bem-estar social estava delimitado ao chefe de família masculino, que tinha como fito a garantia de políticas sociais e de cidadania consoante a recepção de políticas universais. Isso, sob a alegação da diminuição das desigualdades econômicas e sociais, bem como das taxas de pobreza; todavia, essas propostas não produziram alteração da situação da população negra (HASENBALG, 1999; 2005).

Contudo, com o fim dos “anos dourados” e a crise de 1970, o neoliberalismo, como ideologia hegemônica, ganhou espaço como modelo de substituição da política do bem-estar social. Nessa ótica, o Estado passou a ser regulador, e o resultado foram governos marcados por um sistema econômico capitalista global (BRANDÃO, 2017; ROSA, 2016; SILVA, 2007; TRISTÃO, 2011).

Na área da educação superior, não ficou a margem dessas mudanças. “Grupos e organismos econômicos, nacionais e internacionais apregoam a educação de nível superior como sendo um forte sustentáculo para a expansão e reprodução do capital” (BRANDÃO, 2017, p. 41). Consequentemente, um modelo globalizado baseado no Estado regulador de administração burocrática (WEBER, 2012 [1972]; 2016 [1973]).

Todavia, como nosso objeto é o de compreender a política de combate ao racismo perante os sistemas de avaliação da educação superior, e como essa reproduz a eficácia social, o tipo de avaliação deve ir além dos critérios racionais burocráticos, que deverá compreendê-lo como processo sociopolítico, colaborativo, de ensino-aprendizagem e de fluxo contínuo (GUBA E LINCOLN, 2011 [1989]).

Conforme Werlang e Viriato (2012), nesse contexto da política neoliberal de 1980, que surge, na região, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), o qual foi coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OERLAC), que estava subordinada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com operações até o ano de 1996.

Consequentemente, houve a criação do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), em 1996, com sede no Chile, cujos países integrantes eram o Brasil, Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Chile, México e Uruguai, com previsão de encerramento dos trabalhos desenvolvidos para o ano de 2015.

Os projetos desenvolvidos, a partir do PREAL, destacavam-se a proposta de melhoria da qualidade da educação, debates sobre política educacional, bem como a avaliação e o monitoramento do progresso da educação. Daí, os procedimentos embrionários dos

mecanismos de acreditação e avaliação da qualidade do ensino. Nessa fase, foram ampliados em países como o Brasil, e a proposta de sua inserção se deu no Uruguai.

Ademais, o modelo adotado na política educacional da América Latina, nas áreas educacionais de *accountability*, i. e., de responsabilização, foi difundido e defendido pelas agências internacionais, durante as décadas de 1980 e 1990, além da influência dos estudos produzidos pela Associação Internacional para a Avaliação do Progresso Educacional - IEA<sup>97</sup> (BROOKE, 2006; TORRECILLA, 2008 [2003]; WOLFF, 2008).

Segundo Wolff (2008), os modelos de avaliações educacionais propostos para a América Latina são mecanismos de monitoramento das metas educacionais, que foram iniciados em Trinidad-Tobago e Venezuela (1989). Esses modelos visavam a comparar os progressos das avaliações educacionais com as experiências de outros países, como Finlândia, Estados Unidos, Hong Kong, Cingapura, Espanha, Alemanha Ocidental e Indonésia.

De acordo com Ravela (2003), em razão desses modelos, houve reformas educativas na América Latina e Caribe, cujas avaliações realizadas tinham como foco analisar os resultados para promoção da qualidade dos sistemas educativos. Concluiu-se que os sistemas nacionais de avaliação da América Latina deveriam ser “provedores de informação para todas as decisões tomadas por parte de atores específicos” (idem, p. 8).

Segundo Serikawa (2013), Bandeira (2002) e Ferreti (2017), com o final dos anos de 1980, no período marcado pelo *Consenso de Washington*, adotaram-se reformas educacionais (1990) atreladas às reformas do Estado<sup>98</sup>, momento em que o Banco Mundial (BM) assumiu a dianteira da área educacional, por meio da *Higher Education: the lessons of experience* (1994) e das *Prioridades y estrategias para la educación* (1995).

Esses documentos norteavam a necessidade de estímulos na educação básica, consequentemente, com baixos investimentos estatais na educação superior, além da proposta de desregulamentação e abertura dos mercados ao setor privado. Por sua vez, atribuía a má qualidade da educação, em função da não administração dos recursos disponibilizados, de modo a reconhecer o mercado como capaz de solucionar esses problemas, os quais estão atrelados às reformas dos aparelhos do Estado.

Por sua vez, a UNESCO destaca-se pelo relatório Delors<sup>99</sup> (2012 [1996]), quando ressaltava a importância da educação superior, cujo desenvolvimento educacional deveria ser

---

<sup>97</sup> *International Association for the Evaluation of Student Achievement (IEA)*.

<sup>98</sup> No Brasil a Reforma do Estado de 1995 (COSTA, 2008; 2010); no Uruguai de 1996 (ROTULO, 2011).

<sup>99</sup> Segundo Delors (2012 [1996]) atribui a três personagens para o sucesso das reformas educativas: “em primeiro lugar, a comunidade local – em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores -; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar a comunidade internacional” (idem, p. 22).

voltado para iniciativas de garantia da qualidade pela acreditação e a avaliação, utilizando-se da *Global initiative Quality Assurance Capacity* (GIQAC), para desenvolver competências e garantir a qualidade dos mecanismos de acreditação (SERIKAWA, 2013).

Nesse contexto, inserem-se os sistemas de acompanhamento e avaliação das políticas públicas na América Latina. Isso, pela influência da política neoliberal presente nos fundamentos da avaliação das políticas sociais, além dos mecanismos internacionais que subsidiaram e orientaram a construção de sistemas de avaliação em todos os países da América Latina (RAMA, 2004).

Logo, as avaliações praticadas pelas universidades na América Latina buscavam refletir esse conceito de avaliação, bem como estaria inserido no Estado desenvolvimentista. Posteriormente, pela adoção do neoliberalismo de favorecimento do mercado, seguindo a orientação dos organismos internacionais (CARDOSO, FALLETO, 2010; RODRÍGUEZ, 2009, TRINDADE, 2005).

### **3.3 O sistema de avaliação da educação superior do Brasil**

Para observar as políticas de combate ao racismo no sistema de avaliação da educação superior, para melhor compreensão de sua inserção, se faz necessário conhecer os processos de escolarização. Isso, desde o período do Brasil colônia, pela chegada dos Jesuítas em 1549, momento evidenciado pela vertente religiosa durante os dois primeiros séculos (VIEIRA, FARIAS, 2007; ROMANELLI, 2010 [1978]; SAVIANI, 2008 [2007]).

O período tem como marca três momentos específicos: colonização, no sentido de sujeição para o trabalho com a exploração da terra; educação, como modelo de aculturação das práticas e técnicas, símbolos e valores dos colonizadores e a catequese, como a conversão à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2008).

Posteriormente, entre 1759 e 1834, liderados pelo Marquês de Pombal<sup>100</sup>, ocorreu a eliminação do poder jesuítico, tanto em Portugal como no Brasil, instituindo-se a visão iluminista e o Estado laico. Isso em relação ao campo do ensino superior, que se encontrava vinculado à Universidade de Coimbra<sup>101</sup>, local de formação estudantil de todos os políticos do primeiro reinado e das regências (AVELLAR, 1983, SAVIANI, 2008 [2007]).

---

<sup>100</sup> Em 1777 O Marquês de Pombal foi “demitido e caiu em desgraça, tendo sido julgado e condenado, em 1781, à pena de desterro” (SAVIANI, 2008 [2007], p. 105).

<sup>101</sup> Saviani (2008 [2007]) discorre haver em 1770 na Universidade de Coimbra (fundada em 1290) seis faculdades: Teologia, Cânones, Direito, Medicina, Filosofia e Matemática. Segundo Avellar (1983) a reforma de Pombal levou grande número jovens do Brasil a Europa para realizar estudos universitários.

Segundo Vieira e Farias (2007), com a chegada da família real em 1808, são criados os primeiros cursos universitários, destacando-se aqueles ligados à área da defesa<sup>102</sup> e à saúde<sup>103</sup>, com características profissionalizantes. Além, das faculdades de Direito em São Paulo<sup>104</sup> (1820) e Recife<sup>105</sup> (1827). Desse modelo, “nascia o ensino superior” brasileiro (ROMANELLI, 2010 [1978], p. 39).

No decorrer do Primeiro e Segundo Reinado, houve a regulamentação do ensino em 1827<sup>106</sup>, considerada a primeira lei geral de educação do Brasil. Porém, limitava-se a disciplinar a forma do ensino elementar<sup>107</sup>, revelando-se tão somente a preocupação com aspectos legais e a ausência “de uma política nacional de educação” (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 63).

Em seguida, com o advento do Ato Institucional de 1834, destruiu-se o sistema educacional em formação; por sua vez, em 1854, com a Reforma Couto Ferraz, houve a definição dos estatutos dos cursos jurídicos e de medicina. Todavia, somente idealizados com a Reforma Luis Pedreira. Nesse período, não houve sistemas de avaliação.

Com a criação dos cursos noturnos<sup>108</sup> nas escolas públicas de instrução primária, em 1878<sup>109</sup> e no Município da Corte, pela Reforma Leôncio de Carvalho (1879), do mesmo modo, a proposta, em 1879, trazia em seu bojo o “ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e, ao longo da Primeira república: o higienismo” (SAVIANI, SAVIANI, 2008 [2007], p. 136).

Com o início da República em 1889 e a Constituição de 1891 - vigente até 1930 - diversas foram as mudanças na educação: Reforma Benjamin Constant (1890), Reforma

---

<sup>102</sup> Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810).

<sup>103</sup> Os cursos tinha como finalidade a formação de médicos e cirurgiões para a Marinha e o Exército (VIEIRA, FARIAS, 2007).

<sup>104</sup> Esteve mais influenciada pelo modelo político liberal responsável pela formação dos “intelectuais a serem recrutados pela burocracia estatal” (SCHWARCZ, 1993, p. 227), com seu “liberalismo de fachada, cartão de vista para questões de cunho oficial, convivía com um discurso racial, prontamente acionado quando se tratava de defender hierarquias, explicar desigualdades (idem, p. 243).

<sup>105</sup> Segundo Schwarz (1993, p. 187) “mais atenta ao problema racial, teve nas escolas darwinistas social e evolucionista seus grandes modelos de análise”, na perspectiva da antropologia criminal e do direito penal com influência de autores como Lombroso, Garófalo e Ferri, além dos anos 20 do século XX do higienismo, ou seja, “a adoção de um modelo racista” (idem, 244).

<sup>106</sup> Lei de 15 de outubro de 1827.

<sup>107</sup> A legislação tinha por objetivo determinar aos professores deverão ensinar “a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil” (art. 6º, da Lei de 15 de outubro de 1827).

<sup>108</sup> Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos. (Decreto n. 7.031A, de 06 de setembro de 1878).

<sup>109</sup> Decreto n. 7.031A, de 06 de setembro de 1878.

Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luis Alves (1925). Todas excludentes da maioria da população (VIEIRA, FARIAS, 2007).

Todavia, a trajetória da educação superior no Brasil, bem como o sistema de acompanhamento e avaliação, remonta ao próprio tempo da fundação das primeiras instituições universitárias, no período da República, quando duas universidades existiam no país: Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927) até 1930<sup>110</sup> (NEVES, MARTINS, 2016; TRINDADE, 2005).

O período é delineado pelo funcionamento da educação superior, o qual estava voltado para o fim do Estado Educador; conseqüentemente, marcado pela influência da Europa (Alemanha) e dos Estados Unidos, cujos objetivos eram de aliviar os cofres públicos desse ônus como projeto do Estado (RIVADAVIA, 1911; CURY, 2009).

De igual, sorte instituiu-se a fiscalização por meio do Conselho Superior de Ensino; porém, suas atribuições eram deliberativas e consultivas, cujas atividades administrativas estavam voltadas para a punição. Não havia critérios de avaliação dos currículos; seu modelo aproximava-se de uma “agência reguladora” e dedicava-se à fiscalização dos recursos (CURY, 2009).

Com o início dos anos de 1930 - período getulista -, bem como o advento da Constituição de 1934, considerada democrática por atender aos interesses dos reformadores e católicos<sup>111</sup>, estabelecia-se a política de “estímulo à educação eugênica” (art. 138, letra “b”), assim como seguia a orientação das políticas keynesianas (VIEIRA, FARIAS, 2007).

Nessa época, surge a Reforma Francisco Campos, a qual promove a instituição do Conselho Nacional de Educação, em 1931, e a organização do ensino superior no Brasil, além do sistema universitário em todo o território nacional. Logo, demonstrou a orientação do novo governo para os diversos níveis e modalidades da educação (VIEIRA, FARIAS, 2007; ROMANELLI, 2010 [1978]; SAVIANI, 2008 [2007]).

Com o Estado Novo e a nova Constituição (1937), destaca-se a criação do Instituto Nacional de Pedagogia (INP), em 1937. Atualmente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>112</sup> (INEP). Portanto, um órgão instituído durante o

---

<sup>110</sup> Posteriormente, Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (1932); A Universidade de São Paulo (USP) criada em 1934; Universidade de Porto Alegre (1934); Universidade do Distrito Federal (UDB) em 1935, extinta em 1939; e, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) em 1940 (NEVES, MARTINS, 2016; TRINDADE, 2005).

<sup>111</sup> Favorecimento do Ensino Religioso.

<sup>112</sup> O INEP é o órgão responsável pela avaliação *in loco* das instituições de ensino superior.

Estado Novo, em período cujas reformas estavam voltadas para “reafirmar e, principalmente, naturalizar as diferenças sociais” (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 100).

No decorrer das mudanças houve a Reforma Educacional de Gustavo Capanema, quando diversas leis<sup>113</sup> foram editadas; essas tinham como propósito atender as conveniências políticas de 1947, destacando-se a instituição da Universidade do Brasil<sup>114</sup>, considerada o “modelo para as demais instituições de ensino superior que viessem a ser criadas” (SAVIANI, 2008 [2007], p. 268).

Com a queda de Vargas, até o início do regime militar de 1964, momento histórico marcado por diversas fases de maior ou menor fechamento político, a exemplo da Constituição de 1946, quando a educação foi considerada como um direito de todos, além do início do “debate e a promulgação da lei n. 4.024/61, a LDB” (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 114).

No entanto, durante a ditadura militar de 1964, foi editada a “Lei da Reforma Universitária”, de ideologia privatista e influenciada pelo Relatório *Atcon*, elaborado pelo assessor vinculado a USAID (*United States Agency for International Development*) Rudolph Acton, com o apoio da equipe do Ministério da Educação, além do Grupo de Trabalho criado para estudar a Reforma da Universidade (MINTO, 2006; VIEIRA, FARIAS, 2007).

Ulteriormente, com o fim da ditadura militar e a ascensão dos governos Sarney (1985-1990), Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2003), esse último houve a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), período complementando pelas reformas do Estado (COSTA, 2008; 2010). Além de um novo modelo para a educação superior, nesse contexto político-administrativo, surge o sistema de avaliação da educação superior.

Em 1983, ergue-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Esse projeto é considerado o precursor da avaliação institucional da educação superior no Brasil, cujo objetivo era de conhecer as condições da propagação do conhecimento científico; todavia, desativado em 1984 (HORA, 2013).

Em 1985, em substituição ao PARU, ao instituir a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior (CNRES), tratava-se do Grupo Executivo para a

---

<sup>113</sup> Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1972, criou o SENAI; Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1972, Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto-lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946, cria o SENAC; e, Decreto-lei 9.613, de 20 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

<sup>114</sup> Era a continuidade da Universidade do Rio de Janeiro, agora com nova nomenclatura, transformando-se em Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1965.

Reformulação do Ensino Superior (GERES), o qual tinha por objetivo a formulação da proposta da Reforma Universitária; até então, inexistente qualquer “instrumento de avaliação da educação superior” (HORA, 2013, p. 44).

Segundo Minto (2006), a reforma da educação superior proposta estava organizada da seguinte forma: avaliação institucional, autonomia, financiamento e modelo de ensino superior. Logo, são políticas e princípios defendidos pelo Banco Mundial (BM), e reproduzidas pelo Ministério da Educação conforme o modelo em vigor no sistema internacional (PEREIRA, 2015).

Durante a gestão do ministro Paulo Renato Souza, a avaliação institucional foi instituída (Lei 9.131/1995). Isso, quando houve por bem alterar a LDB de 1961, ao incluir nas competências do MEC as “avaliações periódicas das instituições de curso superior” (art. 3º, *caput*), e a utilização de “procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores, os quais determinam a qualidade e a eficiência das atividades do ensino” (idem).

Não é demais assinalar, na mesma época, que estavam em plena efetivação as reformas do Estado durante o Governo Fernando Henrique, consagrando o conceito de eficiência do setor público, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), a qual era a melhor definição de um “instrumento legal que melhor expressa os parâmetros da lógica e reestruturação da educação superior” (MINTO, 2006, p. 150).

Segundo Minto (2006), para reforçar a centralidade do Estado, bem como constituir-se como um estado avaliador para a eficiência do ensino superior, surgiu: Exame Nacional de Cursos (ENC), os denominados “provões”, suspenso em 2003, o qual estabeleciam os critérios e o processo da avaliação superior, cujas avaliações presenciais são parte dessa rotina<sup>115</sup>.

Por sua vez, durante o início do Governo Lula (2003), o então Ministro da Educação Cristovão Buarque, quando da exposição de motivos que subsidiaram os fundamentos da futura Lei 10.861/2004, alegava a iniciativa de nova mudança legal, que seria capaz de promover melhorias no modelo de avaliação superior, a qual recomendou utilizar do mecanismo jurídico da Medida Provisória, que se estabeleceu a aferição da “qualidade do ensino superior”.

Entre seus argumentos para a instituição de uma avaliação superior “transparente” e “participativa”, por meio de “insumos para que se possa regular”, criou-se uma regulamentação, que seria possível promover o descredenciamento de cursos e instituições

---

<sup>115</sup> Decreto 3.860/2001.

que apresentarem “más condições de funcionamento”. Portanto, mudança completa no modelo de avaliação até então adotado.

Nesse período, a avaliação estava estruturada em quatro pilares: processo de ensino; processo de aprendizagem; capacidade institucional e a responsabilidade do curso com a sociedade em geral. Além de um indicador parcial que haveria de compor o Índice de Desenvolvimento do Ensino Superior (IDES). Isso, em caso do não cumprimento à necessidade de compromisso da instituição para sua superação.

Justificou a urgência da não tramitação de um projeto de lei<sup>116</sup>, além da proximidade para o exercício seguinte de novos procedimentos, cujos mecanismos, até então vigentes na visão dos gestores da educação do novo governo, eram considerados superados, alegando esse novo posicionamento um compromisso com a sociedade. Por essa imperiosa razão, “alegou” necessário o cumprimento da norma sem a discussão com a sociedade e, dessa forma, justificou o mecanismo da Medida Provisória.

Ou seja, consolida-se no ensino superior como Estado Avaliador. Conseqüentemente, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), considerada como “etapa-meio à Regulação e Supervisão praticados pelo MEC” (NUNES, 2012, p. 392), i.e., o principal objetivo do sistema são as finalidades regulatórias, de supervisão, controle e punição (HORA, 2013; MINTO, 2006; NUNES, 2012).

Segundo Nunes (2012), o sistema de avaliação de 2004 estava baseado no modelo de tríplex componentes: 1) avaliação institucional, por meio do credenciamento, credenciamento das Instituições de Educação Superior (IES); 2) avaliação de cursos no seus reconhecimentos e renovações; 3) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), responsável pelo critério de avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação.

Para consecução desses modelos, de igual modo, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão do SINAES, o qual é responsável pela promoção e adoção de Instrumentos de Avaliações e dos mecanismos a serem elaborados pelo INEP. Esses considerados como de contínuo aperfeiçoamento. Portanto, constituem-se as normas definidoras da política de Avaliação da Educação Superior do Brasil (GRIBOSKI, 2014).

---

<sup>116</sup> O período é marcado por algumas críticas ao Governo Lula ao promover reformas na Previdência nos moldes do Governo FHC sem a participação das instâncias do Partido dos Trabalhadores (PT), inclusive com a expulsão de seus integrantes que votaram de forma contrária (MARQUES, 2004; OLIVEIRA, 2017). O fato que um projeto de lei deve ter um debate prévio envolvendo os interessados, o uso da Medida Provisória é um modelo autoritário excludente do debate pela sociedade.

Depreende-se, da leitura da norma, ter como objetivo a regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior; logo, não há dúvida que a intenção da legislação é o de regular, controlar, punir, além de ter sido construída sobre a influência dos modelos das agências internacionais, desde o período de 1990, na América Latina.

Todavia, segundo Gribroski (2014), esse modelo de avaliação teria uma função formativa, contestando o modelo definido pela Reforma do Estado em 1990. Isso se refere às agências reguladoras e à política pública da qualidade da educação, que alegam ser o modelo institucional vigente na avaliação da educação superior emancipador; razão pela qual não haveria como comparar com aqueles definidos pelas agências reguladoras.

De acordo com Nunes (2012), a avaliação realizada pelo SINAES é “determinante” para uma equivalência entre “avaliação e controle”; portanto, por não ser emancipatória, gera uma “automaticidade com o Sistema de Regulação” (idem, p. 448). Logo, é regulador, punitivo, e não reproduz a melhoria da qualidade da educação superior; apenas é um documento de avaliação para buscar reproduzir o conceito de qualidade do ensino.

Entretanto, há um projeto no Congresso<sup>117</sup>, de autoria da União, propondo a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES) - Autarquia “responsável pelas atividades referentes à avaliação e supervisão das instituições de educação superior e cursos de graduação no sistema federal de ensino” (idem). Logo, o viés do Estado na avaliação superior é consolidar o critério regulador por meio de agências, e não emancipador.

Conforme Nunes (2012), o dilema regulatório, no SINAES, é uma realidade. Do ponto de vista operacional, esse instrumento de avaliação bem reflete essa função, cujas dimensões desses critérios devem ser observadas, pelo avaliador, no momento da visita presencial; o que em nossa análise, haver-se-ia de proceder ao acompanhamento das políticas de combate ao racismo. Isso apesar de inexistentes qualquer alusão à temática étnico-racial nos instrumentos de avaliação até 2011.

Porém, para compreensão de como se procede a essa avaliação, devemos observar os ditames, especialmente o ciclo regulatório dos cursos de graduação, desde o processo de autorização, de reconhecimento e renovação, até os diversos órgãos envolvidos nesse procedimento.

---

<sup>117</sup> Projeto de Lei 4372/2012.

### 3.3.1 Os mecanismos da avaliação da educação superior do Brasil

Em nossa pesquisa sobre os processos de avaliação, utilizamos os dados do Curso de História da Universidade de Brasília (UnB), além da observação das instituições particulares do Distrito Federal. Isso por meio da análise documental dos pedidos protocolados, a cada três anos, considerando o marco regulatório dos procedimentos operacionais, segundo o definido pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES).

Porém, para melhor compreensão dos procedimentos adotados da avaliação, buscamos identificar junto a SERES, Secretaria do Ministério da Educação<sup>118</sup>, órgão responsável pela regulação e supervisão das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, informação em relação aos cursos de graduação de bacharelado, licenciatura e tecnológico, além da pós-graduação *lato sensu*, de todas as modalidades<sup>119</sup> (presencial e a distância).

Todavia, os processos regulação, avaliação e supervisão iniciam-se junto à SERES, por meio de procedimento administrativo eletrônico (e-mec) de Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento, oportunidade em que as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentam todos os documentos necessários ao cumprimento dos requisitos previstos na legislação, ou seja, buscam preencher as exigências legais necessárias para o seu regular funcionamento.

Essa fase é caracterizada pela análise documental, a qual verifica se a IES cumpre com as formalidades estabelecidas para continuidade dos procedimentos, comumente designada de “fluxo da avaliação”. Trata-se da instrução processual da comprovação do cumprimento dos requisitos estipulados de preenchimento em formulários específicos, cuja análise técnica verifica, se houve ou não, a juntada dos documentos essenciais para a continuidade do ciclo de avaliação. Portanto, atividade meramente burocrática e de cunho de preenchimento de formulários eletrônicos, além da obrigatoriedade da verificação do cumprimento da legislação sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Merece destaque essa observação desse requisito obrigatório, o qual passa a existir em razão de decisão proferida pelo Tribunal de Contas da União (TCU), decorrente de denúncias pelo não cumprimento, por instituições federais de ensino<sup>120</sup>, do ensino da LIBRAS, cuja

---

<sup>118</sup> Segundo Griboski (2014) a SERES foi instituída por força do Decreto 7.690/2012 absorveu as competências da Secretaria da Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e da extinta Secretaria de Educação a distância (SEED).

<sup>119</sup> No decorrer da pesquisa diversas alterações legais ocorreram e modificaram as atribuições em sua estrutura de diretorias, cuja função regulatória desse órgão do sistema de avaliação da educação superior manteve-se de igual forma durante da pesquisa (Decreto 9.005/2017).

<sup>120</sup> Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE; Universidade

consequência foi a inclusão no procedimento preliminar de avaliação a partir de 2016; fato comunicado a todas as instituições de ensino pela Secretaria do MEC<sup>121</sup>.

Executado o exame preliminar<sup>122</sup> e, não havendo necessidade de complementação, é realizada a remessa ao INEP, com vistas à avaliação *in loco* para a fase de avaliação institucional. Nessa oportunidade, deverão ser observados, a partir do uso de sistema eletrônico, se a organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e as instalações físicas da IES, consoante os fatos narrados, correspondem à realidade identificada.

Nessa tese, trabalha-se com a formação inicial, ou seja, cursos de graduação (Licenciatura e Bacharelado), conforme o estatuído pelo Conselho Nacional de Educação. Isso, em relação à educação para as Relações Étnico-Raciais, em que “será considerada na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento” (BRASIL, MEC, CNE, 2004). Dessa forma, princípio e critério que devem figurar na avaliação e funcionamento dos cursos.

Para esse desiderato, quando do momento da avaliação institucional, os instrumentos de avaliação presencial<sup>123</sup>, a partir da análise dos documentos juntados e, quando da visita dos avaliadores externos, devem observar se os aspectos relacionados às instituições de ensino superior cumprem esses requisitos, ressaltando a possibilidade de cada período avaliado, o qual poderá haver atualização desses mecanismos, além da dispensa de nova avaliação, caso haja um conceito superior em relação ao curso (FERNANDES 2010; 2017).

A dimensão da necessidade de observação do cumprimento de uma educação antirracista, nos processos de avaliação, pode ser observada, quando da divulgação pelo Ministério da Educação. Isso destinado à formação continuada de profissionais da educação do magistério<sup>124</sup>, para a educação das relações étnico-raciais, no período de 2005 até 2013. Naquela oportunidade, discorre terem sido ofertados<sup>125</sup> treze (13) cursos, totalizando 52.365<sup>126</sup> vagas<sup>127</sup> (CARDOSO, 2016; COSTA NETO, 2015).

---

Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal de Rondônia – UNIR (BRASIL, TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, ACÓRDÃO 2.070/2015).

<sup>121</sup> Comunicado nº 01/2016 – DIREG/SERES/MEC.

<sup>122</sup> Fase atribuída como despacho saneador.

<sup>123</sup> Segundo o MEC (2007) as “avaliações *in loco* destinam-se a conhecimento e registro das condições concretas em que se desenvolvem as atividades educacionais” (Portaria 40/2007).

<sup>124</sup> No exercício de 2017, a página oficial do Ministério da Educação retirou a informação, demonstrando a preocupação de não publicizar os dados.

<sup>125</sup> Os dados são sobre a oferta, não divulgaram as informações dos concluintes.

<sup>126</sup> 1) Educação Quilombola (2005-2007) - 1.420 vagas; 2) UNIAFRO (2005-2008) - 7.313 vagas; 3) Educação para as Relações Étnico-Raciais - Aperfeiçoamento (2008-2010) - 10.727 vagas; 4) Educação para as Relações Étnico-Raciais – Especialização (2008-2010) - 3.839 vagas; 5) Educação para as Relações Étnico-Raciais (UAB)

Para ilustrar a possível lacuna nesse período (entre formação e totais de profissionais), compulsando os dados do Censo da Educação Básica de 2012, existiam 2.095.013 profissionais docentes<sup>128</sup> e os oito (08) anos de formação continuada, que contemplaram apenas 2,50% dos profissionais ativos. Nesse ritmo seriam necessários cerca de trezentos e vinte (320) anos para alcançar os integrantes do magistério do exercício de 2012, os quais poderiam não ter sido contemplados com formação inicial (COSTA NETO, 2015).

Porém, a inclusão da temática étnico-racial, no processo de avaliação, tem seu registro tão somente no exercício de 2011, quando esse passa a integrar o Instrumento de Avaliação do curso de Pedagogia. Naquela oportunidade, foi prevista a Educação das Relações Étnico-Raciais como critério regulatório. Logo, não fazia parte do conceito de avaliação do curso, e sua ausência apenas atribuía para o Ministério da Educação “tomar as decisões cabíveis”, conforme se infere do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação.

Com a atualização dos instrumentos de avaliação no período de 2010 e 2011<sup>129</sup>, a Diretoria de Avaliação Superior (DAES) do INEP<sup>130</sup>, em razão da sua competência para tomar “decisões sobre os procedimentos de avaliação e a responsabilidade de rever periodicamente os seus instrumentos e procedimentos de avaliação” (BRASIL, INEP, DAES, 2011), promoveu a padronização dos 12<sup>131</sup> (doze) instrumentos, reduzindo-os em 03 (três):

- i) Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico - Presidencial e EAD (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento);

---

- aperfeiçoamento e especialização (2011) - 2.590, vagas; 6) Educação Quilombola (2011) - 1.030 vagas; 7) História Afro-brasileira e Africana (2012) - 3.845 vagas; 8) Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola - Aperfeiçoamento 2012, 1.368 vagas; 9) Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola – Especialização (2012) - 12.591 vagas; 10) Educação para as Relações Étnico-Raciais – Aperfeiçoamento (2013) -1.170 vagas; 11) Educação para as Relações Étnico-Raciais – Especialização (2013) - 2.010 vagas; 12) Educação para as Relações Étnico-Raciais – Extensão (2013) - 350 vagas; 13) Educação Escolar Quilombola – Aperfeiçoamento (2013) - 495 vagas. <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-e-programas> (Acesso em março de 2014)

<sup>127</sup> Entretanto, questionado o órgão de Educação por meio da Lei de Acesso a Informação em relação ao Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) nos períodos de 2005 a 2008, constata-se divergência entre os dados públicos e os fornecidos, ou seja, segundo o MEC foram ofertadas 24.038 vagas e não 7.313, todavia, confirmamos a inexistência de nenhum tipo de avaliação no período de 2005 a 2015 (MEC, Protocolo SIMEC nº 23480034257201338).

<sup>128</sup> É importante registrar que os dados não contemplam profissionais da educação não docentes, o que implicaria em um número mais elevado.

<sup>129</sup> Como cidadão postulei ao INEP o item obrigatório no sistema de avaliação da educação superior (Sinaes) nos cursos de graduação e licenciatura destinados a educação básica, por meio do protocolo nº 049.030/2011-85, datado de 1-8-2011.

<sup>130</sup> Nota técnica 01/2011.

<sup>131</sup> Instrumentos de Avaliação de Autorização: Graduação em Medicina; Direito; Graduação Licenciatura e Bacharelado; Graduação Tecnológico; Curso a Distância. Instrumentos de Avaliação de Reconhecimento: Graduação em Medicina, Direito; Pedagogia; Licenciatura e Bacharelado; Graduação Tecnológico. Instrumentos de Renovação de Reconhecimento: Curso a Distância.

- ii) Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação em Direito - Presencial e EAD (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento);
- iii) Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação em Medicina (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento).

Seguindo o critério de padronização, os instrumentos de avaliação de 2011 recepcionaram a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse momento, passou a integrar, de forma definitiva, nos três (03) documentos. Contudo, como Requisito Legal e Normativo (RQL) e, caso não cumprido, caberia aos órgãos de educação tomar as providências que julgassem cabíveis.

Além disso, foram editadas normas em relação ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em diversos cursos<sup>132</sup>, com o objetivo de avaliar a aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, competências e habilidades, bem como o perfil profissional constante nas Diretrizes Curriculares dos cursos avaliados.

Nesse tocante, os cursos de Licenciatura e Bacharelado, destinados à Educação Básica, quando da leitura dos conteúdos, exceção a Geografia<sup>133</sup>, Pedagogia<sup>134</sup>, Artes Visuais<sup>135</sup> e História<sup>136</sup> não demonstravam, de forma expressa, alguma alusão ao ensino da cultura africana e afro-brasileira como critério de avaliação pelo ENADE. Isso revelava a possível ausência dos conteúdos perante as disciplinas.

Porém, para sanar essa dúvida em relação ao ENADE, devemos tecer algumas considerações em relação às perguntas direcionadas para uma formação geral comum a todas as áreas, bem como a um componente específico de cada área. Nesse caso, o curso de História (INEP, 2014a; 2014b), o qual é composto por professores nomeados em 2014, cujo relatório de área tão somente foi publicizado em 2016, elenca como o exame foi estruturado:

Estruturam o ENADE dois Componentes: o primeiro, denominado Componente de Formação Geral, configura a parte comum às provas das diferentes Áreas, avalia competências, habilidades e conhecimentos gerais, desenvolvidos pelos estudantes, os quais facilitam a compreensão de temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão e à realidade brasileira e mundial; o segundo, denominado Componente de

---

<sup>132</sup> Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Artes Visuais.

<sup>133</sup> VIII - A diversidade étnica e cultural na produção do espaço;

<sup>134</sup> IX - reconhecer e respeitar a diversidade étnico-racial, religiosa, de gêneros, classes sociais, necessidades especiais, escolhas sexuais e faixas geracionais, entre outras.

<sup>135</sup> V - Circulação e consumo de imagens, objetos e eventos de diversos referenciais culturais, raciais, étnicos, de classe, gênero, sexualidade, religião, níveis de escolaridade, faixas etárias, e dos sujeitos com necessidades especiais;

<sup>136</sup> II - HISTÓRIA ANTIGA: [...]. As civilizações da Antiguidade: [...] e africana; VI - HISTÓRIA DO BRASIL: [...] A escravidão indígena e a escravidão africana.

Conhecimento Específico, contempla a especificidade de cada Área, no domínio dos conhecimentos e habilidades esperados para o perfil profissional (BRASIL, INEP, HISTÓRIA, 2016).

Todavia, torna-se imperioso observar como a vertente étnico-racial se operou pela transversalidade e o caráter regional; notadamente, em relação às possíveis respostas do ENADE 2014, o qual se identificou, entre as diversas possibilidades do texto dissertativo, a alusão às “desigualdades socioculturais (etnia)” e desconhecimento e/ou desrespeito aos Direitos Humanos e constitucionais. Todavia, essas respostas têm relação com o perfil do profissional da disciplina que propõe o exame na formação geral.

Contudo, a principal mudança de orientação no ENADE ocorreu com a edição de 2015<sup>137</sup>, eis que a designação da nova Comissão Assessora de Área de Formação Geral<sup>138</sup>, quando esses novos componentes adotaram como princípio o respeito aos Direitos Humanos, posteriormente, todas as demais ratificaram a premissa, bem como a inclusão da educação das relações étnico-raciais.

Entretanto, o Ministério da Educação em 2014 trouxe novas alterações em relação à temática étnico-racial nos instrumentos de avaliação até então utilizados. Nesse aspecto, fez incluir o novo extrato do Instrumento de Avaliação do SINAES, o qual dispõe “entre a coerência do PDI e ações afirmativas de defesa e promoção de direitos humanos e igualdade étnico-racial” (MEC, 2014). Surge um novo elemento a ser observado durante o procedimento de avaliação na fase inicial (documental) e externa (presencial).

Segundo o INEP<sup>139</sup> (2014), o propósito dessa alteração, na avaliação institucional, seria atribuir conceitos antes de cada dimensão. Desse modo, passariam a ser aferido cada um dos indicadores; porém, determina que desde esse momento “deverão ser justificados pelos avaliadores em campo próprio” (idem, 2014, p. 3). Nesse caso, podemos observar atribuir essa questão ao avaliador externo, quando da visita à instituição, com destaque especial às ações afirmativas.

Em relação à mudança ministerial, observa-se que ela passou a figurar na parte do Desenvolvimento Institucional. Nesse caso, há obrigatoriedade entre as dimensões da coerência, entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as “ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial” (ibidem, p. 4). Isso

---

<sup>137</sup> Portaria 239, de junho de INEP.

<sup>138</sup> Mariléia Silva dos Reis, Universidade Federal de Sergipe; Nedir do Espírito Santo, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Sergio Barreira de Faria Tavolaro, Universidade de Brasília; Sibeli Paulon Ferronato, Universidade de Passo Fundo; Tânia Moura Benevides, Universidade Federal da Bahia; Thana Mara de Souza, Universidade Federal do Espírito Santo; e Vera Lúcia Puga, Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>139</sup> Nota Técnica n. 14

figurando no instrumento de avaliação do curso de Graduação do exercício de 2014; consequentemente, em todos os demais cursos.

Todavia, compulsando os instrumentos de avaliação a partir de agosto de 2014, identificamos a alteração da redação envolvendo os requisitos legais e normativos, para a educação das relações étnico-raciais como de obrigatório. Porém, mantém a disposição de não ser capaz de alterar o conceito do curso, i. e., os requisitos legais e normativos são essencialmente regulatórios e, por isso, não fazem parte do cálculo do conceito de avaliação.

Isso significa que devemos nos ater a alguns aspectos em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nesse passo, como se constitui em documento que integra o rol de procedimentos inerentes ao credenciamento e reconhecimentos, ou seja, seu objetivo é um compromisso estabelecido pela instituição com o MEC, o qual constitui requisito temporal de até cinco anos para seu cumprimento após sua aprovação (MEC, 2007<sup>140</sup>).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) não representa a garantia ou certeza de sua inserção perante as instituições de ensino superior (IES), tanto no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) quanto no plano pedagógico do curso (PPC). Trata-se de instrumento de concepção teórico-metodológico, que norteia as instituições de ensino superior (orientações), as quais podem ou não ser efetivadas.

Logo, as ações afirmativas são o grande foco para as políticas de combate ao racismo no sistema de avaliação, quando utilizados os instrumentos de avaliação, e não o currículo em favor das políticas antirracistas. Todavia, a inclusão no PDI e no PPC não significa a garantia de efetividade, quiçá a inclusão obrigatória. Isso tem apenas o condão de figurar na chamada questão pública (*public issue*) da agenda institucional. Ou seja, trata-se de um problema que pode ou não ser objeto de ação institucional. Nesse caso, sua função é fazer constar a questão étnico-racial na agenda institucional, ainda que não se efetive; pois há de depender de avaliações de efetividade<sup>141</sup>, cuja periodicidade pode ou não ser realizada pelo órgão de educação. E a avaliação depende da nota alcançada pelo curso, que pode ser dispensado de nova avaliação.

Porém, em relação à análise do instrumento dos Requisitos Legais e Normativos, a

---

<sup>140</sup> Instruções para o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (MEC, 2017).

<sup>141</sup> É importante consignar quando da leitura do novo Instrumento de Avaliação Externa das Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), notadamente, nos cursos de graduação e licenciatura, em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais devem inseri-los nos cursos dos profissionais da Educação, além daqueles destinados às áreas da Segurança Pública, Saúde e operadores do Direito, conforme consta como requisito estabelecido pelo Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013).

Educação das relações Étnico-Raciais continua não fazendo parte do cálculo do conceito da avaliação das instituições de ensino superior (públicas e privadas); quiçá das pós-graduações. Com isso, caso não cumprida, deve apenas fazer o registro, ainda que não represente na instauração de ofício<sup>142</sup> o procedimento de fiscalização. Isso tanto em relação às ações afirmativas quanto no currículo do curso.

Portanto, a análise do cumprimento das normas de combate ao racismo circunscreve-se a dois atores sociais: o primeiro, pela análise inicial do técnico da Secretaria do MEC (SERES) no momento do procedimento inicial de verificar se os requisitos de combate ao racismo são cumpridos. Segundo, aos avaliadores externos, quando da visita presencial para comprovarem os fatos narrados, nos procedimentos iniciais, pelo critério da transversalidade. Logo, esse dois aspectos são essenciais, e têm influência na avaliação e nos processos de consolidação da política de combate ao racismo perante as instituições de ensino superior.

Entretanto, a partir 2015 houve a revisão dos instrumentos de avaliação; naquela oportunidade, foram incluídas duas novas situações em relação aos indicadores mais controversos: a primeira, em relação à informação, que deve ser explícita, e está contida no instrumento; a segunda, sobre os aspectos dos requisitos legais e normativos, para compreensão de como está sendo realizado na instituição de ensino.

Segundo o INEP, houve a inclusão do indicador “conteúdos curriculares” para ser considerado, quando da análise pelo avaliador presencial, em relação às temáticas da educação das relações étnico-raciais, de “modo que o indicador esteja adequado aos requisitos legais e normativos” (INEP, NOTA TÉCNICA, 08/2015, p. 6), e deve estar presente no campo do instrumento, figurando na parte da Organização Didático-Pedagógica, de forma coerente, desde o protocolo da documentação.

Nesse aspecto, para solução e explicação sobre o cumprimento dos requisitos legais e normativos para a educação das relações étnico-raciais, posteriormente, foi emitida Nota Técnica<sup>143</sup> pelo INEP. Esse documento destaca a necessidade de ficar explícito, no momento do preenchimento do formulário eletrônico pela IES, como deve acontecer a inserção da educação para as relações étnico-raciais. Isso quando for realizar a avaliação externa, que se faz necessário “verificar, constatar, justificar, relatar” (INEP, NOTA TÉCNICA, 25/2015, p. 2).

Percebe-se, aqui, o mesmo problema enfrentado em relação a LIBRAS, no sentido de

---

<sup>142</sup> Em tese, o avaliador externo além de comunicar o não cumprimento cabe a Secretaria responsável do MEC fazer a análise discricionária sobre a necessidade de processo de fiscalização.

<sup>143</sup> Nota técnica 025/2015- INEP.

que as questões atinentes a uma educação para as relações étnico-raciais, quando da avaliação, devem constar do rol de documentos encaminhados no momento inicial da abertura do procedimento administrativo. Dessa forma, deve estar explícito, no formulário eletrônico, no momento da propositura, o qual deve ser objeto de análise pelo técnico responsável.

Percebe-se a preocupação do órgão de avaliação (INEP), no sentido de orientar os avaliadores externos, bem como as IES, para o correto preenchimento do formulário eletrônico, de maneira a não ter dúvida sobre a real necessidade de se fazer constar o cumprimento das normas. Todavia, sua ausência não implica prejuízo ao conceito do curso; excetuando-se às ações afirmativas. Porém, devem figurar no PDI, como compromisso da agenda institucional, por tratar-se de proposta a ser incluída na avaliação em longo prazo.

Logo, para o INEP, os RQL devem estar figurando, de forma indubitosa, no momento do protocolo, e está registrado no formulário eletrônico no registro inicial pela IES, bem como demonstrar de forma fidedigna, para o avaliador externo, quando de sua visita (NT 25/2015 INEP).

Com isso, a veracidade das informações deve ser constatada durante a avaliação *in loco*, eis que o formulário eletrônico apenas “descreve” as informações conforme o estatuído no Manual de preenchimento do processo no Sistema e-mec (MANUAL, 2016). Isso, quando da uma análise preliminar em relação aos documentos anexados, que somente é realizada durante a visita do avaliador externo; conseqüentemente, prejudica uma verificação na fase preliminar de análise documental.

Dessa forma, conclui-se que a fase inicial de preenchimento eletrônico da temática étnico-racial não é considerada como critério de análise técnica pela secretaria do MEC; cabendo essa responsabilidade ao avaliador externo; fato comprovado quando, em 2017<sup>144</sup>, houve alterações na política de avaliação com a exclusão dos RQL. No momento da avaliação *in loco*, deverá o avaliador ser capaz de “verificar, relatar” e identificar se está sendo cumprida conforme o previsto na legislação.

Porém, verifica-se das informações que a educação das relações étnico-raciais deve figurar na fase inicial no momento da análise documental<sup>145</sup>. Isso, apesar dos instrumentos de avaliação não mais consignarem sobre a existência dos requisitos legais e normativos, ou seja, as ações afirmativas e o currículo das disciplinas constituem-se em documentos preliminares de averiguação. Isso através da avaliação presencial, que constitui situação semelhante aos

---

<sup>144</sup> Portarias 1382/2017 e 1383/2017.

<sup>145</sup> Atos de entrada (credenciamento e autorização) e atos de permanência (recredenciamento e transformação de organização acadêmica; reconhecimento e renovação de reconhecimento).

procedimentos anteriores. Porém, o reconhecimento agora está explícito.

Logo, o formulário eletrônico de preenchimento inicial deve demonstrar, por meio dos documentos anexados aos formulários pela IES, o cumprimento das normas legais, de forma inequívoca. Segundo a nota técnica informativa, o seu preenchimento deve ser elaborado previamente à avaliação *in loco*; cabendo ao técnico, na fase de análise documental, observar sobre o cumprimento desses requisitos, a fim de prosseguir ou não com o procedimento administrativo.

Contudo, para melhor entendimento em relação a essas mudanças<sup>146</sup> da avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas dispõem-se sobre as competências, para os fins de regulação<sup>147</sup>, supervisão<sup>148</sup> e avaliação<sup>149</sup>, a serem exercidas pelo Ministério da Educação<sup>150</sup>, Conselho Nacional de Educação<sup>151</sup> (CNE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>152</sup> (Inep) e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)<sup>153</sup>.

Chama-nos atenção, em relação às IES privadas que, para seu regular funcionamento, faz-se necessárias algumas fases: análise documental; avaliação *in loco*; parecer da SERES; parecer do CNE e, por derradeiro, a homologação do Ministro da Educação. Porém, impõe sigilo<sup>154</sup> a algumas informações processuais de cunho documental, as quais são apresentadas

---

<sup>146</sup> A divulgação institucional alega como principal objetivo das mudanças com as novas medidas adotadas tem como benefício a desburocratização, agilidade, e o aprimoramento do sistema de acompanhamento do ensino superior.

<sup>147</sup> A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação **lato sensu** no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (§ 1º, do artigo 1º).

<sup>148</sup> A supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação **lato sensu** e das IES que os ofertam (§ 2º, do artigo 1º).

<sup>149</sup> A avaliação será realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (§ 3º, do artigo 1º)

<sup>150</sup> Distribuídas entre as atribuições do Ministro da Educação e Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES).

<sup>151</sup> Câmara de Educação Superior e ao Conselho Pleno quando objeto de recurso administrativo.

<sup>152</sup> Comissão Técnica de Acompanhamento de Avaliação (CTAA).

<sup>153</sup> Além de promover significativa alteração na legislação, entre elas: i) simplificação do processo de aumento de vagas e credenciamento; ii) remanejamento de vagas; iii) sigilo a documentos de interesse coletivo por prazo de cinco anos; iv) credenciamento prévio; v) autonomia das IES quando em razão do grau de avaliação; vi) avaliação externa *in loco*; vii) requisitos de credenciamento; viii) desvalorização do magistério em nível superior na modalidade a distância.

<sup>154</sup> Art. 102. São classificadas como reservadas, pelo prazo de cinco anos, as informações processuais relativas às mantenedoras e às IES privadas e seus cursos apresentadas ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, e do Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, resguardadas as informações de caráter sigiloso definido em lei.

Parágrafo único. Caberá às IES a ampla divulgação de seus atos institucionais, de seus cursos e dos documentos

ao Ministério da Educação para o cumprimento dos requisitos de funcionamento.

Notadamente, cuida-se de um retrocesso na legislação ao impor o critério de informação “reservada” à iniciativa privada. Todavia, não é uma novidade. Durante nossa pesquisa nos órgãos INEP e a SERES do Ministério da Educação, observamos que esses são praticamente avessos ao fornecimento de informações precisas; seja pela lei de acesso à informação, ou mesmo uma resposta ao cidadão, cujo argumento principal é o sigilo<sup>155</sup>.

Porém, o texto da legislação poder-se-ia considerá-lo, em primeira leitura, significar a imposição a todos os documentos das mantenedoras e IES. Todavia, a forma do cumprimento da norma está explicitada pelo Ministro de Estado da Educação, quando veda o acesso às informações das instituições de ensino superior privadas<sup>156</sup>.

Da leitura do seu conteúdo, faz alusão ao acesso a informação<sup>157</sup>, porém não se vislumbram as hipóteses de sigilo à segurança da sociedade e do Estado, bem como a imagem das instituições, ressalvada as disposições contidas em relação aos processos de supervisão em função do caráter “preventivo ou corretivo”. Isso, no momento da apuração<sup>158</sup> de deficiências ou irregularidades<sup>159</sup>, cuja decisão inicial e final deverá ser publicizada.

Todavia, percebe-se que, entre os atos considerados de caráter reservados e chancelados, como de “acesso restrito”, encontram-se aqueles definidos por norma do Governo<sup>160</sup>. Notadamente, com alusão expressa ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual deve refletir todos os aspectos do planejamento e gestão, filosofia de trabalho, missão, estratégias, projetos, cronogramas, organização pedagógica, perfil docente, biblioteca acadêmica, infraestrutura, capacidade financeira, conforme definição estabelecida pelo Manual de Conceitos do Ministério da Educação:

---

pedagógicos e de interesse dos respectivos estudantes, nos termos no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, e conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.

<sup>155</sup> Algumas solicitações de informações alegavam serem procedimentos preliminares, significando o direito ao sigilo, até mesmo a cópias simples de documentos internos eram negados.

<sup>156</sup> Art. 4º Os documentos que integram o e-MEC são públicos, exceto nas hipóteses de sigilo imprescindíveis à segurança da sociedade e do Estado ou que digam respeito à intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas, observadas as disposições da Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, do Decreto Nº 7.724, de 16 de maio de 2012, bem como do Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º Os arquivos e registros digitais serão válidos para todos os efeitos legais e permanecerão à disposição das auditorias internas e externas do Ministério da Educação MEC.

§ 2º Os processos de supervisão e as informações nele contidas possuem caráter restrito.

§ 3º Os dados relativos aos incisos III, IV, e X do art. 21 do Decreto Nº 9.235, de 2017, que trata do PDI, serão de acesso restrito. (BRASIL, Portaria Normativa n. 21/2017).

<sup>157</sup> Trata-se da Lei de Acesso a Informação (Lei 12.527/2011).

<sup>158</sup> Os procedimentos administrativos estão regulados na Portaria MEC 22/2017.

<sup>159</sup> I - procedimento preparatório; II - procedimento saneador; e III - procedimento sancionador (art. 62, do Decreto 9.235/2017).

<sup>160</sup> Portaria Ministerial n. 21/2017 (art. 4º, § 3º) e Decreto 9.325/2017 (artigo 21, incisos III, IV e X).

Plano de Desenvolvimento Institucional PDI - Consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (BRASIL, MEC, PORTARIA, 2017).

Percebe-se das informações consideradas restritas (reservadas) que não se coadunam com os regulamentos, eis que para a análise de cumprimento dos normativos legais, o exame do “cronograma implantação e desenvolvimento”, “organização didático-pedagógica” e “demonstrativo de sustentabilidade financeira”, ao tolher da divulgação dessas informações, é o suficiente para considerar o decreto protecionista das IES privadas, quiçá uma avaliação para o combate ao racismo.

Por sua vez, em relação às instituições federais de ensino, não há qualquer alusão a documentos “reservados”, demonstrando, assim, o intuito de proteger a iniciativa privada sem qualquer ressalva. Isso, apesar do ato administrativo ser uma autorização do serviço público, a negativa de acesso público fere o princípio da publicidade; não se coaduna com as normas constitucionais, e prejudica o controle social, além de representar risco aos serviços autorizados. Portanto, não há qualquer razão ou motivo suficientemente explícito para justificar esse posicionamento.

Dessa forma, o caráter reservado proposto na legislação é um verdadeiro contrassenso. Por um lado, dispõe sobre a necessidade de uma regulação, avaliação e monitoramento. Assim, a responsabilização ficaria prejudicada. Nesse caso, atribui apenas ao órgão de regulação o direito de acesso de uma informação pública, tolhendo o cidadão e a comunidade de propor procedimentos de verificação do não cumprimento de normas em favor da sociedade.

O Decreto tem como foco a proteção à iniciativa privada<sup>161</sup>, que dificulta o acesso da comunidade ao regular exercício do efetivo controle social. Também impede a publicização, e não se coaduna com as normas de acesso à informação, cujo único benefício é o de afastar a responsabilidade do Estado e da IES. Isso, em relação aos procedimentos de avaliação, cuja situação está eivada de ilegalidade, que acarreta riscos a todos os interessados - prática comum nos sistemas de avaliação (TROPARDI FILHO, 2010).

---

<sup>161</sup> Notadamente, a imposição de regularidade fiscal com a previsão de sobrestamento dos atos regulatórios foi considerado pela iniciativa privada uma “sanção política”, em razão de diversas ações judiciais por vezes liberam a continuidade de procedimentos administrativos em razão da negociação com a fazenda pública. Ou seja, a crítica é pela continuidade de serviços sem qualquer “monitoramento” do Estado.

Com a vigência de novas normas de avaliação em 2018, os atos autorizativos de entrada e permanência, bem como o funcionamento da IES têm o instrumento de avaliação como responsável pela comprovação da efetividade das políticas públicas, por meio dos seguintes mecanismos: I - avaliação interna das IES; II - avaliação externa *in loco* das IES, realizada pelo Inep; III - avaliação dos cursos de graduação; e IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Enade.

Esse processamento opera-se por meio do registro e preenchimento do Formulário<sup>162</sup> Eletrônico de Avaliação<sup>163</sup> (FE), i. e., bem como o instrumento de avaliação disponibilizado eletronicamente<sup>164</sup> pela IES e pelos avaliadores do Banco do SINAES (BASIS), onde as informações serão verificadas pelos avaliadores externos. Isso, no momento da visita junto à Instituição de Ensino.

Em relação à educação para as relações étnico-raciais, seu preenchimento, especialmente como bem ressaltado pelo INEP<sup>165</sup> “está contemplado em critérios específicos, na forma de atributos” e na análise preliminar, que devem estar “presentes nos documentos apensados ao processo e no formulário eletrônico” (INEP, NOTA TÉCNICA, 2017, p. 2).

Depreende-se da leitura do ato de credenciamento a expressa alusão à temática étnico-racial, no indicador desenvolvimento institucional, no tocante ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), políticas institucionais da diversidade, memória e patrimônio culturais, ações afirmativas, direitos humanos e igualdade étnico-racial. Dessa forma, essa realidade deve constar de todos os documentos que instruíram o formulário eletrônico.

Porém, em relação à documentação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), devem se ressaltar, em razão do caráter reservado para a iniciativa privada: cronograma implantação e desenvolvimento, organização didático-pedagógica e o demonstrativo de sustentabilidade financeira, os quais estão indisponíveis à população. Estão apenas franqueados aos órgãos do Ministério da Educação, ao avaliador externo, para verificação dos fatos descritos.

Nessa parte, a forma delineada do processo de avaliação prejudica o controle social em relação à área privada, pelo sigilo imposto, cujas situações levam ao conhecimento público os

---

<sup>162</sup> Portaria Ministerial n. 23/2017

<sup>163</sup> Formulário Eletrônico de Avaliação – FE: Formulário espelho do instrumento de avaliação associado ao processo iniciado na Secretaria competente do MEC. (BRASIL, MEC, INEP, GLOSSÁRIO, Portaria Normativa 19/2017).

<sup>164</sup> Registre-se a revogação da Portaria 40/2007 que regulamentava todo o sistema e-mec por meio da Portaria Ministerial n. 22/2017. No momento da edição da Portaria 22/2017 não foram disponibilizados os manuais eletrônicos de orientação de preenchimento, tão somente disponíveis para consulta aqueles relativos a Portaria n. 40/2007.

<sup>165</sup> Nota Técnica n. 16/2017/CGACGIES/DAES.

critérios estabelecidos. Logo, somente o técnico da SERES, no momento da aferição dos conteúdos, bem como os avaliadores externos, são os responsáveis, na área privada, por essa verificação, ou seja, a responsabilidade da análise é tão somente realizada pelo Estado.

No tocante aos demais conteúdos devem estar explícitos e comprovados nos documentos anexados no dever de “descrever”, com precisão, as situações delineadas no PDI. Isso no momento da análise preliminar dos documentos, com vistas a saber se esses estão em consonância com os requisitos legais, cuja primeira análise técnica observará se a IES narrou, com precisão, o cumprimento das normas. A fase é tão somente de análise documental<sup>166</sup>.

Em relação às previsões descritas no indicador do ato de credenciamento, as políticas institucionais, quando informadas, devem ter em sua dicção capacidade de proporcionar o bom entendimento pelo avaliador no que tange ao “documental”. Do mesmo modo, fazê-lo para os programas de ação afirmativa, cujo glossário do instrumento de avaliação assim define o conceito de ações afirmativas:

Políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural”. (INEP, INSTRUMENTO, CREDENCIAMENTO, 2017, p. 35)

Em relação aos dados do cumprimento das ações afirmativas, no tocante às instituições federais de ensino superior (IFES), no ato de criação, inexistem em razão de sua criação ter sido operada por lei<sup>167</sup>. Todavia, são submetidas ao credenciamento (ato de permanência) após 05 (cinco) anos de oferta do primeiro curso de graduação<sup>168</sup>. Por sua vez, na iniciativa privada, destaca o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Nesse passo, o modelo de avaliação adota a perspectiva de reconhecimento de políticas focais no decorrer do processo de verificação.

Contudo, o critério técnico de análise como principal foco é a existência da transversalidade como indicador institucional, ou seja, seriam os “critérios específicos” no formato de “atributos”, quando do momento da verificação preliminar, e tem como objetivo observar se o conjunto de elementos fornecidos e indicados pela instituição é suficiente para

---

<sup>166</sup> Portaria 23/2017 do MEC.

<sup>167</sup> Todavia, segundo a Lei 12.711 todas as Instituições Públicas Federais de Ensino Superior adota mecanismo de ação afirmativa.

<sup>168</sup> Registre que o sistema de ações afirmativas instituído por lei (12.711/2012) nas instituições federais de ensino superior prevê sua revisão após 10 (dez) anos de sua vigência, situação que deve ser analisada no momento específico de cada avaliação considerando o quinquídio legal.

comprovar o cumprimento das políticas focais<sup>169</sup>.

Consequentemente, somente com a avaliação “in loco” poderá ser aferida, tanto das políticas de ação afirmativa, quanto da política de transversalidade do currículo. Essas são as principais características do procedimento de análise preliminar de cunho documental. Portanto, os atos de entrada do atual modelo de avaliação seguem as orientações da transversalidade e políticas focais. Isso, na forma delineada pelo Conselho Nacional de Educação.

Em relação ao ato autorizativo de entrada - autorização -, considerando os aspectos da necessidade do pedido de credenciamento, esse deve estar acompanhado do requerimento de solicitação de autorização de um dos cursos em relação à iniciativa privada. Por sua vez, na esfera pública, são dispensadas em razão da criação.

Conforme se infere do instrumento dos procedimentos de autorização, a dimensão de da instituição de ensino tem ocorrido por lei. A análise para os indicadores são os conteúdos curriculares, os quais balizam a observação de sua existência no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Portanto, a carga horária destinada a estes conteúdos: bibliografia, abordagem metodológica. Todos destinados à diferenciação do curso dentro da área profissional e o contato inovador do tema.

Da mesma forma, o ato de credenciamento e a relevância de uma verificação pormenorizada constituem uma condição essencial; nesse caso, também infere da necessidade anterior ao procedimento presencial de uma análise preliminar documental. Porém, para compreender se há o cumprimento da norma, prescinde de análise documental como requisito essencial; nesse caso, há necessidade da SERES atuar em parceria com a SECADI. Porém, não existe previsão legal para essa questão.

Percebe-se a situação da análise documental ter como sua maior preocupação a observação do cumprimento da legislação sobre LIBRAS. Isso se dá em razão do seu caráter de “obrigatória nas licenciaturas”<sup>170</sup> - quando há cursos destinados á formação do magistério. Entretanto, o mesmo não ocorre em relação à educação das relações étnico-raciais, e aos demais temas transversais, seguindo o modelo disciplinado pelo Conselho Nacional de Educação.

Todavia, para os demais atos autorizativos de permanência - recredenciamento e transformação de organização acadêmica -, há o reconhecimento e renovação de reconhecimento. Porém, como a legislação em vigor, a avaliação *in loco* pode ser

---

<sup>169</sup> Nota Técnica INEP 16/2017.

<sup>170</sup> Decreto 5.626/2005.

dispensada<sup>171</sup>. Nesse caso, merece atenção especial em razão da possível não efetividade da avaliação dos cursos destinados à formação de Profissionais da Educação. Consequentemente, implica risco de ausência de avaliações por períodos de longos ciclos.

O fato é que o denominado “despacho saneador” ou análise de regularidade da documentação tem fundamental importância para verificar se os Requisitos Legais e Normativos, incluindo um Plano de Desenvolvimento Institucional, nesse passo, a educação antirracista, está prevista e deve demonstrar esse cumprimento. Isso se aplicaria caso não cumprido a abertura de prazo para apresentar novos dados de forma a garantir a plena informação.

Percebe-se a importância da análise do cumprimento dos requisitos para a educação das relações étnico-raciais, além dos diversos outros que importam em uma verificação pormenorizada por parte do responsável técnico. Notadamente, os critérios definidos pela legislação não estão ocorrendo. Isso se deve graças ao censo da Educação Superior de 2016, o qual narra que existem 2.407 instituições de ensino superior e 34.366 cursos de graduação. Assim, não há como inferir que esse procedimento exista de forma detalhada.

Verifica-se que se trata apenas de uma formalidade de instrução processual, para conhecer se os documentos estão instruídos de forma correta; preenchidos todos os espaços destinados ao cumprimento das normas. Caso não conste nenhum óbice de ordem documental, posteriormente far-se-á remessa ao INEP, para a realização da avaliação “in loco”, onde se verificará a essencialidade dos fatos alegados.

Acentua-se, para o cumprimento de normas, a existência da temática étnico-racial, a qual é considerada como integrante da parte diversificada do currículo, bem como o tema transversal. Isso quando se observa a vertente dos aspectos regionais, características definidas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação em relação artigo 26-A da LDB, que demonstra a dificuldade de ser verificada pelo técnico responsável<sup>172</sup>. Logo, trata-se de mero procedimento administrativo de conferência de dados, quiçá a verificação de todas as demais legislações<sup>173</sup>.

Após esses procedimentos, o pleito é remetido ao INEP, para a realização da avaliação

---

<sup>171</sup> Exceção explícita aos cursos de Direito (Lei n. 8.906/1994), Medicina (procedimento diferenciado), Psicologia, Odontologia e Enfermagem, bem como aos cursos superiores na modalidade de educação a distância.

<sup>172</sup> Não é demais registrar que a Nota Técnica 25/2015 do INEP, dentre os 18 (dezoito) requisitos legais e normativos, no tocante ao tema da educação das relações étnico-raciais, nas 5 (cinco) dimensões de avaliação reportavam a verificação em 28 (vinte e oito).

<sup>173</sup> Exceção a LIBRAS por ter sido objeto de Auditoria do Tribunal de Contas da União, tanto que a mesma passou a ter destaque no Instrumento de Avaliação de 2017. Percebe-se nessa fase que o cumprimento de normas internacionais não são consideradas como de maior relevância, demonstra o processo inicia-se maculado.

*in loco*<sup>174</sup>, o qual, durante a visita à instituição pela comissão, deverá verificar a veracidade entre as informações, o cumprimento das normas e requisitos estabelecidos entre os dados, que serão objeto de verificação pela comissão de avaliadores, que tem perfil multidisciplinar. Esses avaliadores devem observar os aspectos relacionados aos instrumentos, os quais devem estar explícitos. Por derradeiro, ofertar um relatório de avaliação.

Finalizado o procedimento de avaliação externo pelo INEP, o processo é remetido ao Ministério da Educação, junto à Secretaria de Regulação (SERES), por meio do qual emitirá parecer final, definindo o Padrão Decisório, que terá como referencial o Conceito do Curso (CC). Este devendo ser igual ou maior que três, para funcionamento regular do curso que, posteriormente, o procedimento será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação.

Quando da análise pela Câmara de Educação Superior do CNE, após as instruções fornecidas pelos demais órgãos (INEP e SERES), as conclusões serão levadas ao plenário do órgão. Por derradeiro, ao Ministro da Educação, para homologação e publicização do ato autorizativo. Em caso de regularidade, sua autorização é efetuada. Porventura haja indeferimento, serão atribuídos os prazos recursais.

Conforme se infere dos regulamentos dos atos autorizativos da educação superior, no que tange à educação para educação das relações étnico-raciais, as alterações promovidas não chegam a constituir uma reforma. Isso, no sentido de sua verificação para torná-la mais eficiente, mantendo sua análise pelo critério da transversalidade dos currículos. Ainda assim, como a verificação da inserção das políticas de ações afirmativas. Destarte, o sistema de avaliação superior em vigor, desde então, não trouxe mudanças à temática racial em relação aos modelos anteriormente utilizados, exceção à proteção institucional em relação à iniciativa privada.

### **3.3.2 A nova Base Nacional Curricular Comum e a formação docente**

No período de 2016 e 2017, houve diversas alterações na estrutura da administração pública do Brasil, incluindo rupturas políticas, de forma substancial, à educação - básica e superior -, cujo reflexo está na formação dos profissionais da educação, bem como nos procedimentos de avaliação do sistema educacional, fato incontroverso para o estudo da educação para as relações étnico-raciais.

---

<sup>174</sup> Existem algumas ressalvas iniciais: em relação as instituições federais de ensino superior os cursos somente serão avaliados após decorrido 5 (cinco) anos da sua criação por lei.

Destacadamente, na educação básica no tocante a Base Nacional Curricular Comum<sup>175</sup> (BNCC), conforme sua previsão desde a Constituição de 1988<sup>176</sup>, tem como marco inicial a aprovação do Plano Nacional de Educação<sup>177</sup>. Posteriormente, o Ministro da Educação Renato Janine instituiu a Comissão de Especialistas em 2015<sup>178</sup>, cuja finalidade era a elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Para a discussão da Base Nacional Curricular Comum, foram indicados 116 (cento e dezesseis) membros; entre os selecionados, havia professores pesquisadores de universidades, professores em efetivo exercício das redes de ensino, além de especialistas em educação de todas as unidades da federação. Além, é evidente, de funcionários indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Todavia, segundo o CNE, o tema BNCC estava sendo discutido em comissão bicameral, desde 2014 (CNE/CP 11/2014<sup>179</sup>), quando foram realizadas audiências públicas em diversas partes da Federação<sup>180</sup>. O evento aconteceu em associações acadêmicas das áreas científicas, e teve prazos definidos para conclusão e o envio ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Entre os votos que aprovaram o projeto, havia algumas ressalvas de caráter simbólico, como no caso do Conselheiro do Cesar Callegari<sup>181</sup>.

As únicas vozes em sentido contrário foram das Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar, as quais alegaram a “tênue participação” da

---

<sup>175</sup> Todo o histórico e documentos encontram-se de forma pormenorizada inserida no Parecer 15/2017 do Conselho Nacional de Educação. Também disponível para consulta no sítio institucional do Ministério da Educação: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

<sup>176</sup> Repetida com maior ênfase na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010.

<sup>177</sup> (PNE - Lei 13005/2014),

<sup>178</sup> Portaria Ministerial n. 592, de 17 de junho de 2015.

<sup>179</sup> Os membros da Comissão foram recompostos: 2016 (CNE/CP 15/2016); 2017 (CNE/CP 09/2017, 11/2017).

<sup>180</sup> Região Norte, 7 de junho de 2017, em Manaus (AM), a qual teve 228 participantes, com 38 intervenções; Região Nordeste, 28 de julho de 2017, em Recife (PE), a qual teve 428 participantes, com 57 intervenções; Região Sul, 11 de agosto de 2017, em Florianópolis (SC), a qual teve 340 participantes, com 62 intervenções; Região Sudeste, 25 de agosto de 2017, em São Paulo (SP), a qual teve 491 participantes, com 54 intervenções; Região Centro-Oeste, 11 de setembro de 2017, em Brasília (DF), a qual teve 220 participantes, com 72 intervenções.

<sup>181</sup> Vale ressaltar o Conselheiro Cesar Callegari alegou ausência das referências de gênero e orientação sexual em função das pressões, mas aprovou sem qualquer ressalva, todavia, quando Secretário da Educação Básica, do Ministério da Educação, no exercício de 2012 manifestou-se a favor do “Parecer n. 06/2011, do Conselho Nacional de Educação (CNE), através de sua Câmara de Educação Básica (CEB), quando houve por bem permitir que todas as obras literárias, conseqüentemente, qualquer material de cunho didático, em tese, com expressões de estereótipos, racismo, preconceito ou discriminação racial podem ser adquiridas com recursos públicos por não violarem a legislação nacional e internacional antirracista” (COSTA NETO, 2015), cuja alteração das normas obrigatórias realizado pelo CNE ao converter a legislação em mera sugestão vem comprometendo a política antirracista (ANDRADE, 2013, 2016; COSTA NETO, 2015; FERES JÚNIOR, NASCIMENTO, EISEMBERG, 2013; PORCIÚNCULA, 2014, SANTIAGO, 2013).

sociedade<sup>182</sup>, justificando ser o documento, desde sua primeira versão, como centralizador em todas as suas fases; além da ausência do ensino médio<sup>183</sup>.

Para melhor entendimento da BNCC, interessa-nos, pois, a formação dos profissionais da educação, bem como o sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior para a educação das relações étnico-raciais. Notadamente, a ausência do ensino médio para a nossa pesquisa reflete, diretamente, na formação dos profissionais da educação em relação aos cursos de História, eis que o profissional habilitado tem como principal área de atuação a docência no ensino médio.

Em relação à avaliação da educação superior, revela-nos como são delineadas as políticas étnico-raciais na BNCC. Consequentemente, a posição adotada pelos órgãos de avaliação da educação básica e superior, além dos sistemas de ensino no cumprimento dessa legislação, quando da leitura do documento de instrução da resolução, i.e., o Parecer 15/2017, o qual apresenta, abaixo, o conceito de formação básica comum, atribuindo essa previsão em razão da legislação disposta na Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O conceito da formação básica comum, presente no art. 210 da Constituição Federal de 1988, é tratado em dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O art. 26 estabelece que os currículos da Educação Básica devem abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino da arte, a educação física, o ensino da História do Brasil levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. A este conjunto de conhecimentos a LDB chamou de base nacional comum. No entanto, o art. 27 indica que no processo de ensino destes conteúdos curriculares deverá ser considerada “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Ou seja, a LDB mostra que a formação básica comum é constituída de conhecimentos, mas também de atitudes e valores, formulação que aparece em todas as normas posteriores. (PARECER 15/2017, p. 2)

Segundo a reforma da BNCC, a formação básica dispõe de uma parte comum para a “formação básica comum, a qual é adquirida mediante o currículo. A lei introduz a ideia de que os currículos de todas as escolas devem ser uma base nacional comum, a qual, portanto, precisa ser estabelecida” (BRASIL, MEC, CNE, PARECER 15/2017, p. 4), bem como uma parte diversificada conforme preconizado pelo artigo 26 da LDB.

---

<sup>182</sup> O Parecer 15/2017 do CNE ressalva que todos os documentos foram elaborados de forma autônoma pelo Comitê Gestor, ou seja, convalidada as afirmações das Conselheiras que votaram pela não aprovação da BNCC.

<sup>183</sup> É importante considerar a alteração da legislação sobre o Ensino Médio 2017, necessariamente, levaria a discussão ampla sobre o tema, nesse caso o Conselho Nacional de Educação manteve-se inerte adotando uma posição de subserviência ao Ministério da Educação.

De acordo com o CNE, a definição sobre a parte diversificada encontra-se devidamente pacificada no momento da emissão do Parecer 06/2001, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, quando “indica que os currículos devem ser uma combinação harmônica, entre a base nacional comum e a parte diversificada, e não uma justaposição de partes, formulação repetida posteriormente em outras normativas” (PARECER 15/2017, p. 4).

Entretanto, como podemos observar, o Parecer 06/2001 versa sobre a parte diversificada nos currículos, que foi emitido no de 2001, ou seja, anterior à Lei n. 10.639/2003, objeto de nossa pesquisa. Isso demonstrando ter a BNCC utilizado o conceito de diversidade, previsto no artigo 26, vigente desde 2001. Isso não observando os aspectos da legislação posterior, quando da fixação da norma<sup>184</sup>. Porém, padece do mesmo vício de interpretação quando o CNE regulamentou o artigo 26-A em 2004.

Esse fato é demonstrado quando o parecer da BNCC discorre como pressuposto decorrente da legislação, que seria entre aqueles que tangenciam problemas centrais da educação do país; entre esses o “racismo estrutural<sup>185</sup>, a marginalização histórica dos grupos indígenas e afrodescendentes” (BRASIL, CNE, 2015, p. 20), que alega estar suficientemente trabalhada no artigo 26 da LDB.

Para não haver dúvida que a educação para as relações étnico-raciais na BNCC são “temas transversais, são exigidos por legislação e normas específicas<sup>186</sup>” (BRASIL, MEC, CNE, PARECER 15/2017, p. 29) e, pela sua dicção, observa-se a exclusão da temática do gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Logo, a educação para as relações étnico-

---

<sup>184</sup> Segundo o parecer (15/2017), a inclusão das temáticas das “populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras” foram incluídas em 2017 depois de recebida a BNCC quando enviadas ao MEC no mês de outubro para deliberações no mês de novembro.

<sup>185</sup> O Parecer 15/2017 não apresenta o conceito de racismo estrutural. E pela simples leitura do documento percebe-se o uso do termo de forma deslocada evidenciando um certo distanciamento do tema, pois da leitura do documento o racismo não é tratado como política de estado, ou seja, trata-se de um tema transversal e apenas de caráter regional.

<sup>186</sup> Segundo o Parecer “alguns temas transversais são exigidos por legislação e normas específicas, tais como o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Leis nº 8.842/1994 e nº 10.741/2003), direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação digital, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

Cumprir assinalar que esta diversidade é, não somente cultural, mas também étnica, epistêmica e linguística, comportando todas as línguas faladas no país, inclusive as 180 línguas indígenas, assim como os saberes produzidos e vividos pelos povos que constituem a sociedade brasileira.” (BRASIL, MEC, CNE, PARECER 15/2017, p. 29).

raciais é considerada como tema transversal, uma vez que faz parte da parte diversificada do currículo na BNCC.

Isso significa que a BNCC deverá integrar a análise pelos avaliadores do sistema de avaliação da educação superior, em relação ao ENADE; especialmente, nas áreas de conhecimento relacionadas às competências: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, o que representa a possibilidade de análise perante os currículos dos cursos de formação. Todavia, apenas pelos critérios da transversalidade.

Acentua-se o prazo para implementação da BNCC, o qual deverá ocorrer até o ano de 2020. Todavia, com relação à formação dos professores (inicial e continuada), essa deve ser incorporada até 2019. Já as discussões sobre “computação, orientação sexual e identidade de gênero” acontecerão por normas específicas. De igual modo, em relação ao ensino religioso como área de conhecimento ou componente curricular.

Nesse passo, a BNCC reporta a um currículo como referência obrigatória; por sua vez, dispõe de uma parte diversificada - características regionais - e pela transversalidade por força da legislação. Notadamente, a manutenção das orientações vigentes, até então, definidas para a educação das relações étnico-raciais. Isso sem demonstrar qualquer alteração ou ampliação.

### **3.4 O Sistema de avaliação da educação superior do Uruguai**

Para conhecer o processo de consolidação do modelo da avaliação da educação superior do Uruguai, faz-se necessário percorrer a história do país. Segundo Vives (2014), o povoamento do dessa região começa com a chegada de Juaz Díaz de Solís em 1516. Porém, afirma que a região era carente de metais preciosos, possuía população indígena escassa e beligerante; todavia, somente a partir de 1542, tem-se notícia dos primeiros habitantes; nesse caso, foram “soldados, sacerdotes e algumas mulheres espanholas” (PINTOS, 2008, p. 134).

De acordo com Pintos (2008), entre o período de 1577 a 1680, ano da fundação da cidade portuguesa de Del Sacramento (Colônia), por não existirem estabelecimentos europeus naquela região, foi considerado o local de povoamento mais tardio da América Latina. Isso se deu em razão dos interesses dos espanhóis. Naquele período, os estabelecimentos estavam concentrados no México e Peru (VIVES, 2014; SEGARRA, PALOMEQUE, 2009).

Devido à presença portuguesa em Sacramento e nas águas da região, foi fundada, em 1724, a cidade de Santiago de Montevideo. A partir daí, inicia-se o povoamento daquele espaço geográfico, cuja origem de seus primeiros habitantes eram os homens de Buenos

Aires, vaqueiros das missões<sup>187</sup>, portugueses de Sacramento (Colônia) e indígenas; todos em número diminuto.

Costumeiramente, busca-se atribuir como diferença marcante nessa parte da América hispânica ter sua origem por colonos, e não por conquistadores. Alega-se, em seu favor, a presença de uma organização administrativa. Isso se deu apenas em 1749, em razão da divisão dos seus domínios. Porém, os povos originários não são colonos. Logo, consideramos existir o processo de invasão com a imposição de uma cultura dominante espanhola.

Nessa época, inexistia a educação superior. Qualquer interesse de acesso às instituições universitárias haveria de ser realizado por meio das Universidades de Córdoba, Colégio Carolino, em Buenos Aires e de Charcas (Alto Peru). Todavia, seriam muitos escassos, e a sociedade era pequena até o começo do século XIX (SEGARRA, PALOMEQUE, 2009; VIVES, 2014).

A presença africana se operou por meio da escravidão, em pequenos quantitativos até 1700. Todavia, quando o tráfico de escravos passou a se constituir em fonte de riqueza, em 1791, Montevideo é transformada no único porto de introdução de escravos, estimando-se em cerca de 30% da população em 1805 (VIVES, 2014; SEGARRA, PALOMEQUE, 2009).

Entretanto, a educação é marcada, nesse período, pela influência dos jesuítas até sua expulsão em 1767. Posteriormente, os Franciscanos criaram cátedras de Filosofia e Teologia no colégio São Bernadino. Todavia, a fundação da primeira escola laica para crianças ocorreu no ano de 1776, em Montevideo, no momento do apogeu econômico (SEGARRA, PALOMEQUE, 2009; VIVES, 2014).

Contudo, em 1810, com a revolução do Vice-Reinado do Rio da Prata, em Buenos Aires, 34 anos após a sua criação, algumas alterações foram efetuadas na região, especialmente, no sistema educacional, destacando-se, em 1829, na cidade de Córdoba, com o apoio de José María Paz, à integração de pardos e brancos nas escolas. Porém, não houve sua concretude (SEGARRA, PALOMEQUE, 2009).

Essa integração era proibida em Montevideo desde 1772, e reforçado em 1809<sup>188</sup>. Há notícias da criação, em 1834, de uma “escuela gratuita para niñas negras libertas” (SEGARRA, PALOMEQUE, 2009, p. 44). Contudo, o acesso ao ensino superior e ao

---

<sup>187</sup> Conforme Segarra e Palomeque (2009), geograficamente, a província argentina de missões e o oeste do Rio Grande do Sul, as missões jesuíticas representaram o intento de reproduzir a civilização ocidental em relação aos indígenas Guaranis, catequizando-os e instruindo nas ciências e técnicas da Europa, apesar da tentativa incessante pela escravidão indígena por parte dos Bandeirantes (PINTOS, 2008).

<sup>188</sup> “*Que no hade a permitir se mezclen em la Escuela los hijos de Padres españoles con los negros e pardos aunque sus padres ó Amos tengan posibles*” (Revisita Del Archivo General, apud Segarra e Palomeque, 2009, p. 128)

exercício docente havia como requisito a necessidade de atestar a “pureza de sangue”<sup>189</sup>, (idem, p. 79).

Com a independência do Uruguai, em 1825, a primeira lei de educação é datada de 9 fevereiro de 1826, a qual destinava-se ao ensino das primeiras letras, e o decreto regulamentar de 1827 estabelecia a escola de formação de docentes<sup>190</sup>, cujo ingresso era livre a todos os interessados<sup>191</sup> (SEGARRA, PALOMEQUE, 2009).

Entretanto, houve um segundo decreto regulamentando o sistema educacional, cujo fito era de determinar a gratuidade da educação, instituindo-se um sistema de inspeção, criação de uma administração do ensino primário, normal e a liberdade de ensino. Tratava-se do futuro mecanismo de avaliação, considerando a existência de um processo de fiscalização por meio da inspeção.

Segundo Segarra e Palomeque (2009), o segundo decreto regulamentar não insere os requisitos anteriores para o exercício docente, ou seja, “*religiosidad comprobada, antecedentes familiare, pureza de sangre*” (idem, p. 267), nem a restrição étnica prevista antes da independência.

Contudo, com o advento da Constituição de 1830, inicia-se o processo de consolidação da Universidade e sua criação (1833), bem como a sua regulamentação (1837). De igual modo, estabelecia-se em seu artigo 131: “*en el territorio del Estado nadie nacerá ya esclavo; queda prohibido para siempre su tráfico e introducción en la República*”. Porém, a liberdade dos nascidos data de 1825 não se referia aos africanos negociados como escravos<sup>192</sup> (VIVES, 2014).

Segarra, Palomeque, Machado (2011) destacam apenas três (03) artigos referente à educação na Constituição (1830): a necessidade de saber ler ou escrever para o exercício da cidadania<sup>193</sup>; instituir órgãos departamentais<sup>194</sup>, e a garantia da assembleia dispor sobre a

---

<sup>189</sup> *Real Cédula de 1698 e Reglamento de Carlos III (1771).*

<sup>190</sup> O método da escola seria lancasteriano, adotado no mesmo período no Brasil (FERREIRA, SCHWARTZ, KROHLING, 2016).

<sup>191</sup> *art. 2º. Concurrirán a ella todos los individuos que quíram optar al cargo de maestro de escuela en la Provincia.* (URUGUAI, Decreto de 16 de maio de 1827).

<sup>192</sup> A abolição da escravidão no Uruguai somente ocorreu por lei de 12 de dezembro de 1842.

<sup>193</sup> *Artículo 11. La ciudadanía se suspende:*

[...]

*5º Por no saber leer ni escribir, los que entren al ejercicio de la ciudadanía desde el año de mil ochocientos cuarenta en adelante.*

<sup>194</sup> *Artículo 122. En los mismos pueblos cabeza de los Departamentos se establecerán Juntas con el título de Económico-Administrativas, compuestas de ciudadanos vecinos, con propiedades raíces en sus respectivos distritos, y cuyo número, según la población, no podrá bajar de cinco ni pasar de nueve.*

[...]

*Artículo 126. Su principal objeto será promover la agricultura, la prosperidad y ventajas del Departamento en todos sus ramos: velar así sobre la educación primaria, como sobre la conservación de los derechos*

regulação e fomento da educação (*ilustración*<sup>195</sup>). Esse período caracteriza-se pelo ensino da gramática castelhana, aritmética e doutrina cristã (PALOMEQUE, 2011).

Até o ano de 1886, o Uruguai é marcado por dificuldades, pouco aparato administrativo, destacando-se o ano de 1850 com a fundação do Instituto de Instrução Pública, além da consolidação dos regimes jurídicos na área civil e criminal (1878), e a primeira etapa fundacional da Universidade (PALOMEQUE, 2011).

Atribui-se como primeira Lei Orgânica da Educação do Uruguai, o Decreto-lei de Educação Comum, de 24 de agosto de 1877, momento da criação de um quadro de funcionários especializados - Inspetores da educação primária - revela-nos a iniciativa de um modelo de acompanhamento e regulação, e a partir de 1885 houve as grandes transformações no ensino universitário (PALOMEQUE, 2011).

Com a Constituição de 1918 (art. 100<sup>196</sup>) quando dispôs sobre a possibilidade da administração do ensino por um conselho autônomo, tanto no ensino primário, secundário e superior, situação prevista no Decreto-lei da educação de 1877, com autonomia e gratuidade, situação replicada em todas as Constituições do Uruguai (PALOMEQUE, 2011b; VIVES, 2014).

Em 1973, por meio da Lei 14101, a Lei Geral de Educação transformou o sistema de ensino em três níveis: pré-escolar e primária; secundária; técnica e universitária. Todavia, em junho de 1973 houve um golpe militar e o sistema foi desarticulado com novas leis em 1979, situação alterada apenas em 1985 como fim da ditadura e a edição da Lei de Emergência da Educação (Lei 15739).

Por derradeiro, a Lei 18437 de dezembro 2008, como a nova Lei Geral da Educação vem disciplinar e regular o sistema de ensino do Uruguai, reforçando a autonomia universitária, a universalidade, liberdade de ensino, em que as linhas transversais<sup>197</sup>, as quais

---

*individuales; y proponer a la Legislatura y al Gobierno todas las mejoras que juzgaren necesarias o útiles*

<sup>195</sup> Artículo 17.

§ 3º. Expedir leyes relativas a la independencia, seguridad, tranquilidad y decoro de la República; protección de todos los derechos individuales, y fomento de la ilustración, agricultura, industria, comercio exterior e interior

<sup>196</sup> Artículo 100.- Los diversos servicios que constituyen el dominio industrial del Estado, la instrucción superior, secundaria y primaria, la asistencia y la higiene públicas serán administrados por Consejos autónomos. Salvo que sus leyes los declaren electivos, los miembros de estos Consejos serán designados por el Consejo Nacional. A éste incumbe también, destituir a los miembros de los Consejos especiales con venia de Senado, ser juez de las protestas que originen las elecciones de los miembros electivos, apreciar las rendiciones de cuentas, disponer las acciones competentes en caso de responsabilidad y entender en los recursos administrativos según las leyes

<sup>197</sup> Artículo 40. (De las líneas transversales).- El Sistema Nacional de Educación, en cualesquiera de sus modalidades contemplará líneas transversales entre las cuales se encuentran

A) La educación en derechos humanos; B) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible. C) La educación artística D) La educación científica. E) La educación lingüística. F) La educación a través del

são eixos que integram todo o sistema nacional de educação (ROTONDO, 2009), dentre os quais a recepção das normas internacionais de Direitos Humanos, cujo resultado seria a Educação em Direitos Humanos.

No tocante a formação docente, desde a Lei 15739 (1985) houve a criação do ente autônomo *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP) cujo *Consejo Directivo Centro* (CODICEN) é o responsável pela formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação do magistério, cujas funções não inserem atividade de acreditação ou modelos de avaliações institucionais.

### **3.4.1 Os mecanismos de avaliação da educação superior do Uruguai**

Em relação ao sistema de avaliação da educação superior, de acordo com Rama (2014) o Uruguai não dispõe de uma regulação sistêmica da educação superior, encontram-se fragmentado em um modelo binário público e um sistema de regulação privado, incluindo a autonomia dos entes administrativos do sistema nacional de ensino (DÁVILA, LARRECHEA, 2009; LEMEZ, 2004; LARRECHEA, 2015).

Segundo Lemez (2004) em razão da complexa e descentralizada administração educacional do Uruguai entre os períodos de 1870 a 1941, somente a partir de 1958 com o estatuto de autonomia da *Universidad de la República* (UDELAR) buscou definir o seu desenho institucional, conseqüentemente, uma visão da educação superior, além da busca de um modelo de acreditação (DOMÍNGUEZ, 2015).

Conforme Dávila e Larrechea (2009) a discussão sobre avaliação superior nas instituições de ensino superior públicas no Uruguai era incipiente até 1998, contando apenas com a criação da Comissão de Avaliação Institucional na *Universidad de la República UDELAR* em 1999, período de grande influência do neoliberalismo na região, razão pela qual “*haciendo de la evaluación académica una herramienta de carácter fiscal*” (LARRECHEA, 2015, p. 19).

O objetivo da avaliação institucional que se buscar inserir na UDELAR era o de prepará-la para o ingresso no Mecanismo Experimental de Acreditação (MEXA), o qual possuía as seguintes dimensões de avaliação: ensino de graduação; investigação; extensão e assistência; corpo docente; estudantes; administração e gestão; infraestrutura física e acadêmica; e, recursos financeiros (DÁVILA, LARRECHEA, 2009; DOMINGUEZ, 2015).

---

*trabajo. G) La educación para la salud. H) La educación sexual. I) La educación física, la recreación y el deporte, de acuerdo a los lineamientos que se especifican.*

Esse modelo encontra-se recepcionado na legislação educacional do Uruguai desde o ano de 2008, quando o Decreto 251/008, houve por bem aprovar um memorando de trabalho de que tinha por objetivo promover um sistema de acreditação, tanto em função das universidades públicas e privadas, utilizando-se dos modelos definidos pelo MERCOSUR, o qual tinha o seguinte objetivo:

Memorándum de entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y estados asociados (URUGUAI, DECRETO 251, 2008).

De acordo Domínguez (2015), cuja pesquisa discorre sobre os processos históricos da busca da implementação do sistema de acreditação no Uruguai e na América Latina, reforça que no país houve uma oscilação entre as tentativas de estímulo, além da busca da promoção de um modelo de controle governamental, cujo resultado é a constatação de que no “Uruguay no cuenta con procesos de evaluación o acreditación nacional y en consecuencia tampoco con algún organismo o agencia a tal fin” (DOMÍNGUEZ, 2015, p. 81).

Segundo Barreyro, Lagoria e Hizume (2015), no Uruguai, por não existir uma agência de avaliação e acreditação, utilizava-se de um procedimento aplicável tão somente às instituições de ensino privadas, o qual ficava a cargo do Ministério da Educação, desde o ano de 1995, quando, por lei, permitiu-se a criação de universidades privadas (LEMEZ, 2004).

A regulação do setor privado foi disciplinada pelos Decretos 308/995 e 309/002. Nesse prisma, define que as instituições superiores privadas devem apresentar ao *Ministerio de Educación y Cultura* seus projetos institucionais, programas de graduação e pós-graduação. Isso perante o órgão assessor do MEC (*Consejo Consultivo de Educación Terciaria Privada – CCETP*) junto à *Administración Nacional de Educación* (ANEP), os quais estão inseridos as funções de supervisão.

Segundo Lemez (2004), as discussões havidas entre a UDELAR e o MEC, por meio de um grupo de trabalho, visava à busca de um sistema de controle e avaliação da educação superior. Por um lado, a UDELAR alegava o direito ao controle e supervisão da educação privada. Por sua vez, o MEC argumentava ser sua tarefa, cujo resultado foi o Decreto n. 308/1995, instrumento definidor do sistema de funcionamento de autorização, regulação das universidades e instituições privadas.

Com esse disciplinamento, houve o reconhecimento dos cursos da iniciativa privada; porém, gerou uma discordância por parte da UDELAR, no sentido de lhe garantir o

monopólio dessa modalidade de ensino. Todavia, esse monopólio foi negado, conforme decisão proferida pelo *Tribunal de lo Contencioso Administrativo* pela Sentença 960/77, de 26 de novembro de 1997 (DÁVILA, LARRECHEA, 2009; LEMEZ, 2004).

Pelo sistema definido no Uruguai para as instituições privadas, segue um modelo legal-burocrático organizado pelo CCETP - órgão integrado por membros da UDELAR, MEC, instituições privadas e ANEP -, o qual coube às atribuições administrativas que são realizadas pela *Dirección de Educación do MEC*.

Os passos para a formulação do início das atividades compreendem a solicitação do reconhecimento institucional dirigida ao MEC - momento da análise da juridicidade. Posteriormente, ocorre à designação dos avaliadores externos para verificação dos aspectos da organização e viabilidade das carreiras do pleito inicial, podendo ser deferido ou indeferido a continuação do curso, porém, caso aprovado os títulos são considerados universitários iguais aos da UDELAR.

Interessam-nos, em relação à presente pesquisa, a visão dos avaliadores externos e os procedimentos adotados, ainda que nossa pesquisa tenha como foco principal as instituições públicas, verificou que não há o procedimento da avaliação. Também não há um registro nacional de avaliadores, como ocorre no Brasil. E os documentos não são publicizados, pois apenas o caráter legal é verificado (LEMEZ, 2004).

Rama (2014) assevera que, a partir de 2014, por meio do Decreto 104 do Poder Executivo do Uruguai, em razão do funcionamento de quatro (4) universidades privadas e quinze (15) institutos universitários e não universitários, que houve autorização de funcionamento até 2011, quando mais duas (02) instituições privadas foram autorizadas, atribuindo essa demora à UDELAR, por “las reducidas capacidades” operacionais (idem, p. 58).

O resultado foi o envio, em 2009, de um projeto de lei para a criação de uma *Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria* (APACET), cujos principais objetivos eram o de estabelecer índices de qualidade para o setor privado, instituir instrumentos de fiscalização. Todavia, tal proposta não foi levada adiante, e houve o seu arquivamento.

Porém, em razão desse impasse, foi editado o Decreto 104/2014, que estabeleceu novos critérios de fiscalização e controle, considerado uma mudança radical nos procedimentos até então adotados. Nesse prisma, seguindo um modelo de maior regulação com mais exigência na área privada. Isso sem qualquer alteração do sistema público (RAMA,

2014). Para esse desiderato, foi editado um *Instructivo para la actualización institucional* com o seguinte fim:

*En el marco de este Decreto, Artículo 17º, las instituciones de enseñanza terciaria autorizadas deberán actualizar ante el Ministerio de Educación y Cultura toda la información referida a la normativa vigente, durante el lapso inicial de cinco años del artículo 8º inciso 1, en dos ocasiones, la primera a los dos (2) años y la siguiente antes del vencimiento del período inicial. Posteriormente la información actualizada se brindará al Ministerio de Educación y Cultura cada tres (3) años. La información actualizada al vencimiento de los primeros cinco (5) años será elevada al Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada a los efectos de verificar el seguimiento y constatar la evaluación de la institución y sus carreras en el tiempo. En el caso de las instituciones terciarias, autorizadas a funcionar como universidades o institutos universitarios, que cuenten con más de veinte (20) años de reconocimiento, esta información se actualizará cada cinco (5) años, sin perjuicio de las comunicaciones necesarias en el período intermedio para el debido registro de los títulos (GUIA, 2017).*

Porém, devemos tecer algumas considerações sobre esse modelo institucional, o qual não pode ser considerado como um instrumento de Avaliação para fins regulatórios e fiscalização. Seu uso perante o ensino superior do Uruguai, quando observada a legislação sobre o tema, a *Ley Geral de Educación (Ley 18.437)*, o *Decreto Ley 15661* e o *Decreto 104/2014*. Foi definido para fins de fiscalização do ensino terciário é o *Consejo Consultivo de Educación Terciaria Privada - CCETP*, o qual integra a *Área de Educación Superior (AES)* do *Ministério de Educación y Cultura*, em que função supervisão tem o seguinte objetivo:

*Los instrumentos utilizados para la supervisión son variados y también en muchos casos se comparten. Los más utilizados son: formularios, instructivos, entrevista inicial, estudio y análisis de información y documentación presentada por las instituciones, informes técnicos, visita de supervisión (INFORME, MEC, 2014, p. 38).*

Dessa forma, estabelecem-se os requisitos para autorização, habilitação, registro e funcionamento ou reconhecimento. Porém, esses requisitos são definidos por modelos de supervisão; entre os seus objetivos, tem-se a busca da qualidade da educação. Todavia, no setor privado, é considerado “una muy limitada experiencia de seguimiento, controlar y de la calidad de las instituciones o carreras” (DOMINGUEZ, 2015, p. 82).

Porém, o modelo utilizado no Uruguai, para o setor privado, está centralizado em três departamentos junto ao CCETP na AES: Departamento Técnico, responsável pelo “estudio de los proyectos académicos presentados por las instituciones terciarias privadas: constata el cumplimiento de los requisitos formales estipulados por la normativa y valora la coherencia y consistência de la propuesta” (URUGUAY, CCETP, 2017, p. 8).

Esse departamento promove estudos de níveis técnicos, com a finalidade de ver a viabilidade para autorização e suas sedes, reconhecimento do nível acadêmico, bem como a atualização de informações institucionais, ou seja, os aspectos financeiros, contábil e jurídico, os quais, de igual modo, são responsáveis pelo *Protocolo de Visita de Verificación*, que tem como finalidade “constatar aspectos presentados en la documentación, referidos a contexto Institucional, infraestructura, proyecto académico, población universitaria, grado de avance en el plan de desarrollo” (MEC<sup>198</sup>, 2012).

Do mesmo modo, é responsável pelo *Instructivo para la actualización institucional e Instructivo para la actualización de carreras* e tem como função basilar gerar “insumos que permitieron evidenciar el grado de correspondência entre la información presentada por las instituciones y la información obtenida *in situ*” (URUGUAY, CCETP, 2017, p. 10). Logo, não há um instrumento de avaliação externa, apenas formulários de preenchimento de funcionamento.

Por sua vez, o Departamento Administrativo, que tem como função basilar efetuar os registro dos títulos emitidos e, por derradeiro, a Secretaria do Conselho, que atua como apoio logístico do CCETP. De igual modo, tem a função de articular-se com as instituições e com todos os atores sociais envolvidos, destacando os avaliadores das instituições no que concerne ao pedido de autorização de funcionamento.

É importante asseverar que o conceito de avaliador/visitante da instituição de ensino superior do Uruguai tem como função basilar, segundo a *Convocatoria a Registro de Evaluadores Asesores de la Dirección de Educación y del Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada*, as seguintes atribuições:

*Asesorar a la Dirección de Educación del MEC en los procesos de evaluación externa tendientes a la mejora de la calidad de Instituciones universitarias y no universitarias.*

*Asesorar al Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada ante solicitudes de instituciones privadas de educación para obtener la autorización institucional y/o el reconocimiento del nivel académico de sus carreras.*

*Realizar informes de evaluación de carreras y/o instituciones.*<sup>199</sup>

*Participar de las reuniones (para los evaluadores nacionales) a las que se les convoque en relación a las responsabilidades antes indicadas. Especialmente para considerar los dictámenes o asesoramientos correspondientes, realizar informes orales y/o ampliatorios sobre la evaluación practicada.*

Entretanto, compulsando os normativos de autorização do funcionamento do ensino superior privado do Uruguai, observa-se que, entre as atribuições inerentes à atividade-fim,

<sup>198</sup> <http://mec.gub.uy/innovaportal/v/17157/5/mecweb/visitas-de-verificacion?parentid=13704>

<sup>199</sup> Capítulo IV del Decreto 308/995 y Dictamen 24.

tem-se a assessoria e a perícia. Caso julgue necessário, observe-se a forma disciplinada pelo Decreto 104/014:

*Artículo 29.- (Asesoramientos previos). Para emitir su dictamen, el Consejo Consultivo podrá requerir los asesoramientos y peritajes que estime pertinentes. Para realizar los asesoramientos indicados, el Consejo Consultivo designará uno o más evaluadores. Se entiende como evaluador al experto destacado cuya trayectoria le otorga un grado de autoridad en la materia, a nivel profesional o académico, suficiente como para emitir juicios de valor con independencia de criterio y solidez técnica.*

*Los asesores, evaluadores o peritos designados por el Consejo Consultivo en cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior se comprometerán a mantener la confidencialidad de la información recibida de las instituciones, así como de los asesoramientos y peritajes que se produzcan.*

Contudo, o uso desses profissionais é recorrente, não implicando na obrigatoriedade da visita do “avaliador” à instituição de ensino; como nos moldes do Brasil, eis que dos processos realizados desde 2013 a 2017 foram realizada “casi 500 consultas y gestiones y se realizaron 103 visitas” (MEC, URUGUAY, CCETP, 2017, p. 13). Para tal, é necessária a “compañía de un técnico del AES, que legitima la instancia y da garantías a todos los actores” (idem, p. 13). Logo, a fiscalização institucional é legitimada pelo técnico da Área de Ensino Superior.

Segundo Lemez (2004), denota-se que sistema de avaliação (fiscalização) do Uruguai opera, exclusivamente, no setor privado; não havendo nenhum mecanismo de controle estatal na UDELAR. Isso em razão da sua autonomia, bem como a possibilidade de transformação em órgão de acreditação ser uma situação pouco vislumbrada, ou mesmo própria adoção do mecanismo ou instrumento de avaliação. Isso, apesar da busca de inserção do Uruguai no sistema de acreditação internacional.

Nesse contexto, quando vislumbrados pelos sistemas de acompanhamento da educação superior, devem exprimir a eficácia escolar e a justiça social, de modo a demonstrar “os fatores que facilitam ou comprometem a implantação” (CHAMPAGNE et al., 2011, p. 217), e os *instructivos* não são os mecanismos de aferição. Trata-se, pois, de expediente administrativo de orientação para as instituições, que serão objetos de análises técnicas, além da assessoria de avaliadores ou peritos.

Marrero e Barros (2006) Serikawa (2013) salientam que a conformação histórica do Uruguai não nos permite falar em um sistema nacional de educação superior, uma vez que essa configuração necessita de uma interdependência entre os entes do ensino e “*no existe una organización específica que acredite la calidad formativa de las carreras*” (ASPEÉ,

SARZOZA E GONZÁLEZ, 2017).

Segundo Rama (2014), em relação à universidade pública do Uruguai, esta oferecia todos os níveis de ensino. Em 1877, perde o ensino primário; em 1935, de igual modo, verifica-se a separação do ensino secundário do universitário. Em 1984, perdeu o monopólio universitário com a criação da Universidade Católica e, em 2012, o monopólio público com a proposta da criação da *Universidad de Educación* (UNED).

Entretanto, com o advento da Lei 15661 e o Decreto 308/95 foi criada uma instituição com atribuições para acompanhamento das instituições privadas, que se trata do *Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada*, que era responsável pela assessoria do Poder Executivo e o Ministério da Educação nos pedidos de autorização e de reconhecimento de cursos (SERIKAWA, 2013).

Com essa distribuição jurídica, são divididas em instituições públicas autônomas: *Universidad de la República* (UDELAR), cujas atribuições são a educação, investigação e extensão universitária; *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP), que têm sob sua coordenação a formação e aperfeiçoamento docente. Isso, por meio do *Consejo Directivo Central* (CODICEN) e do *Consejo de Educación Técnico Profesional*, educação militar<sup>200</sup> e policial<sup>201</sup>.

Ainda que a legislação do Uruguai tenha estabelecido um funcionamento da Comissão Coordenadora da Educação, presidida pelo Ministro da Educação e Cultura, esta carece de potencialidades resolutivas, e só pode formular recomendações, ou seja, como órgãos públicos autônomos, somente o ensino superior público é representado pela UDELAR e *Administración Nacional de la Educación Pública* (ANEP).

Com relação às instituições privadas, estas são dotadas de liberdade de ensino. O MEC não dispõe de poder político, apenas o de regulamentar as instituições privadas (CERICATO; MELO; COSTA, 2008; SERIKAWA, 2013). No tocante ao acompanhamento da Ley 19.122 na educação superior, inexistem mecanismos para a iniciativa privada, e os demais documentos são meros expedientes administrativos, que não são considerados instrumentos de avaliação.

Por outro lado, carece o Uruguai de instrumentos de avaliação e acreditação da educação superior. Existem apenas mecanismos de autorização de funcionamento, por sua vez em relação a uma educação para as relações étnico-raciais. Desde a propositura da legislação,

---

<sup>200</sup> Centro de Altos Estudos Nacionales, Escuela de Guerra de La Armada, Instituto Militar de Estudios Superiores (IMES).

<sup>201</sup> Escuela Nacional de Policía.

ainda está em construção de critérios, com vistas a buscar, como modelo, conforme aqueles institucionalizados no Brasil. Isso, segundo acordos de cooperação entre o Brasil e Uruguai, que vem se consolidando, cuja previsão está para os exercícios de 2019 e 2020.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE COMPARADA DO COMBATE AO RACISMO NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E URUGUAI

A presente pesquisa tem como fito verificar se a política de combate ao racismo no sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior é capaz de identificar o conceito de ação pedagógica da educação institucionalizada ou familiar, ou seja, conhecer de que maneira “o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU, PASSERON, 2008, p. 27).

No caso, como as instituições de ensino superior do Brasil e Uruguai, no momento da realização da sua avaliação institucional, quanto à aplicação das Leis 10.639/2003 e *Ley* 19.122/2013, nos cursos de graduação de História, recebem as políticas antirracistas e, nesse passo, como esses órgãos têm procedido para constatar essa abordagem nos cursos acompanhados e avaliados. Consequentemente, como as instituições de ensino contemplam as políticas de combate ao racismo nos cursos de graduação.

Nesse sentido, trabalhamos com a importância do poder das regras na produção da verdade instituída, em sua fase inicial, pela regra jurídica. E sua influência se opera na transmissão dos saberes. Isso quando estabelecida a partir do triângulo: poder, direito e verdade (FOUCAULT, 2007).

Dessa forma, o processo desempenhado pelo sistema de formulação, fiscalização, controle e avaliação das instituições de ensino públicas e privadas, na Educação Superior das políticas antirracistas, no momento da verificação de sua efetividade em relação ao combate ao racismo.

Partimos do pressuposto de que avaliação “visa à melhoria do bem-estar coletivo” (DUBOIS, CHAMPAGNE, BILODEUAU, 2011, p. 44). Nesse contexto, quando vislumbrados pelos sistemas de acompanhamento da educação superior. Nesse contexto, devem exprimir a eficácia escolar e a justiça social, de modo a demonstrar “os fatores que facilitam ou comprometem a implantação” (CHAMPAGNE et al., 2011, p. 217).

Conforme Bourdieu e Passeron (2008, p. 133), a escola é “concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando, entre outras coisas, o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar”, que é exercida pela ação pedagógica, cujo efeito é perpetuar o capital cultural escolar. Nessa perspectiva, a instituição escolar está a

“serviço dos valores das classes dominantes” (BOURDIEU, 2007, p. 258; BOURDIEU, PASSERON, 2008).

Por isso, o interesse de conhecer as razões inerentes à educação das relações étnico-raciais, especialmente aquelas que envolveram a proposta de criação da Lei n. 10.639/2003 (Brasil) e *Ley* 19.122/2013 (Uruguai), assim como sua recepção pelos órgãos de acompanhamento e avaliação das Políticas Públicas em Educação, do Brasil e Uruguai, que possuem como meta legal o combate ao racismo, quando observado perante as instituições de ensino superior.

Partimos do pressuposto de que os órgãos de avaliação devem reconhecer a educação antirracista como política pública; de igual sorte, como direito público subjetivo (GOMES, 2010; DUARTE, op. cit., 2006; RANIERI, 2010), razão pela qual se investem nas atividades de controle governamental, quando do momento do acompanhamento e avaliação das políticas de combate ao racismo perante o sistema de ensino (AITH, 2006; AZEVEDO, 2004; BUCCI, 2006; DUARTE, 2006).

Para essa compreensão, adotamos o posicionamento de Van Dijk (2012a), que afirma que todas essas situações se reproduzem na estrutura da linguagem, e as implicações semânticas que, por vezes, não se expressam explicitamente. Porém, integram o campo e a “lógica específica da instituição escolar” (BOURDIEU, 2008b, p. 35), e sua complexa interação com as práticas sociais (VAN DIJK, 2012).

Dessa maneira, trabalhamos com o conceito de discriminação que, no sistema escolar, produz o racismo individual, institucional e cultural. O primeiro, na crença de uma superioridade racial; o segundo, de forma consciente e intencional, quando realizados por instituições, tanto por lei ou práticas.

Segundo Cashmore e Jennigs (2001), o termo racismo institucional foi cunhado pelos militantes do movimento *Black Power* Stokely Carmichael e Charles Hamilton, que assim o cunharam (JONES, 1972; PALA, 2010; PILKINGTON, 2008; WIEVIORKA, 2007) e mostrou-se relevante, especialmente ao identificar a sua interface com o racismo individual:

*Racism is both overt and covert. It takes two, closely related forms; individual whites acting against individual blacks, and acts by the total white community against the black community. We call the individual racism and institutional racism. The first consists of overt acts by individuals, which cause death, injury or the violent destruction of property. This type can be recorded by television cameras; it can frequently be observed in the process of commission. The second type is less overt, far more subtle, less identifiable in terms of specific individuals committing the acts. But is no less destructive of human life. The second type originates in the*

*operation of established and respected forces in the society, and thus receives far less public condemnation than first type*<sup>202</sup> (STOKELY, HAMILTON 2001 [1967], p. 112).

Um conceito difundido após a conclusão do Relatório da Comissão *Kerner*, criado em 1960, pelo presidente Lyndon Johnson, para entender as relações raciais tensas, que estavam ocorrendo nos Estados Unidos, cuja conclusão foi de que o “racismo branco é fundamental responsável pela mistura explosiva que se vem acumulando, em nossas cidades, desde o fim da Segunda Guerra Mundial” (KERNER, apud, JONES, 1972, p. 102).

Dessa maneira, o racismo institucional, quando atua nas “operações anônimas de discriminação em organizações, profissões, ou até mesmo sobre sociedades inteiras” (CASHMORE, 2000, p. 469), utiliza-se dessa forma de agir para evitar a responsabilização ao argumento da ausência de atores sociais (WIEVIORKA, 2007).

De igual sorte, trabalhamos com a proposta de racismo cultural de Jones (ibidem, p. 5), que reconhece que este “contém elementos do racismo individual e institucional”, assim definindo seu conceito:

O racismo cultural pode ser definido como a expressão individual e institucional da superioridade da herança cultural de uma raça com relação a de outra. O racismo é adequado na medida em que os fatores raciais e culturais estão muito correlacionados e constituem uma base sistemática para tratamento de inferioridade (JONES, ibidem, p. 5).

Nesse prisma, o racismo cultural é considerado o “rótulo adequado para o ato de exigir que tais minorias culturais atinjam os padrões brancos, para participarem das principais correntes de vida econômica e social” (JONES, op. cit. p. 143), cujos reflexos são vislumbrados na educação e nos discursos explícitos da raça (TAGUIEFF, 2007).

De acordo com Dhume (2016), necessariamente, deve-se interligar o racismo institucional ao racismo individual, de modo a evitar um racismo sem autoria; que não há racismo institucional sem aquele que o pratica e se beneficia dessa ação. Nesse caso, nossa análise deve observar se o racismo institucional e individual, exercidos simultaneamente, se manifesta por meio das ações ou inações do sistema de avaliação do ensino superior. Isso no

---

<sup>202</sup> “Para este debate sobre o racismo, é importante fazer uma distinção entre ambos os tipos: o racismo individual e o racismo institucional. O primeiro tipo consiste em atos abertos por parte dos indivíduos, com o resultado normalmente imediato da morte de vítimas ou da destruição traumática e violenta de propriedades. Esse tipo pode ser registrado em câmaras de TV e frequentemente observado quando é cometido. O segundo tipo é menos aberto, mais sutil, menos identificado em termos dos indivíduos específicos que cometerem os atos, mas não é menos destrutivo para a vida humana. Trata-se da operação geral de forças aceitas e respeitadas na sociedade, e assim não recebe a condenação aplicada ao primeiro” (CARMICHAEL, 2016).

que tange ao cumprimento das Leis n. 10.639/2003 e *Ley* 19.122/2013.

Logo, o interesse de conhecer os efeitos do dever-poder na Educação (FAVERO, 2005; RANIERI, 2009), em especial, as atividades de Estado destinadas ao controle na Educação, mais especificamente, as políticas educacionais de avaliação das Instituições de Ensino Superior (SOBRINHO, 2011).

Nesse sentido a pesquisa segue o modelo de cinco características: o significado da vida das pessoas nas condições reais de vida; representar as opiniões e perspectivas; abrange as condições contextuais das pessoas; contribui com relações de conceitos; esforçar-se pelo uso de múltiplas fontes (YIN, 2016 [2010]).

Segundo Yin (2016 [2010]) as interações sociais devem ocorrer com o mínimo de interferência de forma a garantir a maior liberdade das pessoas e não inibi-las durante o trajeto da pesquisa, com isso o objetivo de representar com fidedignidade a “vida real das pessoas que o vivenciam” (YIN, 2016 [2010], p. 7).

Buscou-se ainda abranger as condições contextuais - sociais, institucionais e ambientais - por influenciam nos eventos investigados, especialmente, na observação das políticas de combate ao racismo no sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior e nas instituições de ensino superior.

De igual sorte o trabalho não foi uma narrativa cronológica, esteve direcionado na intencionalidade de explicar os acontecimentos, utilizando-se dos conceitos, talvez até leve ao surgimento de conceitos, porém, a pesquisa esteve norteadas nas premissas de “coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência” (YIN, *idem*, p. 7).

Dentre os métodos de coleta de dados utilizados destacam-se: entrevistas (estruturadas e conversacionais) nos órgãos envolvidos e com pessoas; conversas informais; participação e observação em reuniões, eventos especiais; análise de documentos dos mecanismos de avaliação; dados censitários de acesso público. Utilizando-se daqueles mais relevantes para o estudo (YIN, 2016 [2010]).

Em relação às entrevistas ao utilizar-se do modelo conversacional, além da estruturada, foi de extrema importância quando realizadas no Uruguai, especialmente, no tocante fato na busca do conhecimento sobre a aplicação das leis antirracistas no sistema educacional no sistema de avaliação das instituições de ensino.

Por diversas vezes como as informações eram de cunho negativo quando buscávamos saber sua aplicação, para após fixarmos uma data para o acompanhamento e a realização das entrevistas estruturadas. Nesse caso, pela variação do contexto social e o ambiente, não se

limitou a coleta de dados, buscamos expor com maior ênfase essa realidade.

#### 4.1 O caminho do campo no Uruguai

Razão da escolha da região de Montevideo para análise do modelo comparado de pesquisa tem início em 2014, antes do ingresso no doutorado. Isso, naquela época, quando em companhia do militante do movimento negro Humberto Adami<sup>203</sup>.

O ativista destacava a experiência desse país no campo da litigância internacional e o seu pioneirismo<sup>204</sup>, razão pela qual buscamos conhecê-lo para entender melhor como se operou essa mudança de orientação em razão da influência dos mecanismos internacionais.

Nessa época, junto com os ativistas Graças Santos, Humberto Adami e Luiz Carlos Gá, utilizávamos da litigância jurídica, ou seja, por meio de ações judiciais para incluir na agenda as políticas de combate ao racismo (MS 30.952<sup>205</sup>, MSG 31907<sup>206</sup>, MS 33072<sup>207</sup>, MS 33826<sup>208</sup>), especialmente, quando os casos eram interpostos no Supremo Tribunal Federal (STF).

Entre essas, destacavam-se o não cumprimento do ensino da história da África e dos afro-brasileiros em relação à Lei 10.639/2003 (art. 26-A da LDB). Denominamos essa forma de atuação de resgate racial jurídico (COSTA NETO, 2015).

Todavia, em razão do interesse para o ingresso no doutorado em estudos comparados sobre as Américas, em 2014, realizamos a primeira visita de caráter exploratório no Uruguai, oportunidade da identificação do tema de investigação a ser desenvolvido no projeto de pesquisa durante os anos de 2015 a 2018.

Naquele momento, prepararíamos para a candidatura ao departamento de Estudos Latinos Americanos (ELA), deparamos com a *Ley* 19122, promulgada em 2013, a qual

---

<sup>203</sup> Humberto Adami Santos Júnior é advogado, militante do movimento negro, com ênfase de atuação por meio de ações judiciais, especialmente, na esfera do Supremo Tribunal Federal, além de ter atuado na criação da Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra do Brasil, do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (NUNES, SANTOS, 2015; SANTOS, 2016).

<sup>204</sup> Durante a pesquisa de campo por meio do antropólogo Martin Iguini citou com base em pesquisa realizada dos efeitos da legislação antirracista no Uruguai, um dos expoentes dessa influência na esfera internacional ocorreu por aconselhamento de Abdias Nascimento.

<sup>205</sup> Mandado de Segurança aquisição e uso pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que contenham expressão de racismo em relação à obra “Caçadas de Pedrinho” de Monteiro Lobato.

<sup>206</sup> Mandado de Segurança pelo não cumprimento do Ensino da História da África e dos Afro-brasileiro (Lei n. 10.639/2003, art. 26-A da LDB), nas Instituições de Ensino Superior e nos órgãos de Controle e Avaliação de Políticas Públicas na Educação.

<sup>207</sup> Mandado de Segurança que solicita a reserva de vagas para negros (pretos e pardos) nos Concursos Públicos do Poder Judiciário e Legislativo, atualmente, em discussão perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA).

<sup>208</sup> Pedido para inclusão da Capoeira como esporte de exibição das Olimpíadas.

encamparia o campo educacional e laboral como as principais políticas antirracistas a serem desenvolvidas, a qual incluiria a educação superior.

No contexto brasileiro, havia uma portaria ministerial<sup>209</sup>, que estabelecia, na avaliação institucional do ensino superior, um eixo indicador. Nesse caso, a convergência entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a garantia de ações afirmativas, defesa e promoção de direitos humanos e igualdade étnico-racial, que constituem um campo científico. Daí, a relação de “forças que implicam tendências imanentes e probabilidades” (BOURDIEU, 2004 [1997], p. 27).

Logo, consolidamos o tema da pesquisa<sup>210</sup> no sistema de avaliação da educação superior para o cumprimento das políticas de combate ao racismo, quando observadas às instituições de ensino superior e, nesse caso, o tema estava relacionado à formação do profissional da educação em relação ao ensino da cultura de origem africana, bem como a consecução da política de combate ao racismo pela educação.

Naquele período, percebemos a similitude com a legislação brasileira (Lei 10.639/2003 e Ley 19122), especialmente, no campo da educação, bem como a relevância das ações afirmativas. Porém, observamos em diversos locais a ausência de negros nos postos de decisão, nos espaços públicos; especialmente nas Instituições de Ensino Superior, com exceção das funções subalternas e sem expressão no campo laboral. Naquela oportunidade, buscamos conhecer outras cidades para melhor conhecer a realidade do país.

Nesse processo, iniciamos por ambientes institucionais, órgãos departamentais, teatros, instituições de ensino inicial e superior, comércio local, sede dos movimentos sociais, além de cidades - departamentos - próximas, patente a ausência da população negra em espaços de poder, e os nomes indicados daqueles, porventura ocupados em postos representativos, eram apenas duas ou três, sempre as mesmas referências<sup>211</sup>, ou quando desconheciam.

Como pesquisador, iniciamos o levantamento de material pela literatura especializada em racismo, cultura afro-uruguaia, história dos africanos. Interessava-nos ter acesso às produções gerais sobre o tema para construir o projeto de doutorado.

Para nossa surpresa, eram diminutas sobre a história dos afro-uruguayos e temas

---

<sup>209</sup> Portaria 92, de 31 de janeiro de 2014, aprovado o extrato dos indicadores da Avaliação Institucional Externa.

<sup>210</sup> Segundo Bourdieu (idem, p. 28) “esta arte de antecipar as tendências, observada por toda parte, que está estreitamente ligada a uma origem social e escolar que permite apossar-se dos bons temas boa hora, bons lugares de publicação [...] é um dos fatores que determinam as diferenças sociais mais marcantes nas carreiras científicas”.

<sup>211</sup> Embaixador Romero Rodriguez e Ministra Beatriz Ramirez, oriundos do movimento Mundo Afro.

relacionados ao racismo. Na principal livraria da cidade, localizamos tão somente dois exemplares (ANDREWS, 2010 e GOLDESTEIN, 2009), e as demais publicações estavam ligadas a autores europeus na área de linguística (VAN DIJK, 1993, 1998, 2000, 2003, 2009, 2012a).

Durante nova visita técnica em 2015, na condição de discente regular do doutorado, voltava agora com o propósito de recolher todas as informações acadêmicas sobre o tema, delimitar o espaço geográfico da pesquisa, estabelecer contatos. Naquela oportunidade, conseguimos ter acesso a outras produções e aos estudos desenvolvidos por alguns pesquisadores; especialmente, relacionados às políticas de ação afirmativa no mercado laboral (OLAZA, 2015; IGUINI, 2017).

Todavia, em visita técnica realizada no Uruguai para a análise das políticas antirracistas, no ano de 2015, quando hospedado em Hotel situado em região nobre da cidade de Montevideo. Naquele momento, algumas situações ocorreram que são dignas de registro. Especialmente sobre o contexto social para melhor compreender a representação do discurso em relação aos seus significados<sup>212</sup> (VAN DIJK, 2012).

Cuida-se de uma típica situação que pode envolver qualquer hóspede ou turista em relação às dependências do quarto. Em certa ocasião, indagado ao atendente do balcão o fato de “roupa de cama” não ter sido substituída<sup>213</sup>, além da ausência da limpeza rotineira. Esse fato ocorreu no saguão do Hotel, quando de retorno da pesquisa de campo; naquela oportunidade, o atendente da recepção informou que, de imediato, a solicitação seria atendida, e enviaria para a prestação do serviço a “mucama”.

Em razão da formação da área de Linguística, naquele momento o enunciado chamou nossa atenção; especialmente, pelo uso do fonema “mucama”, em relação à sua possível referência<sup>214</sup>, que se relacionam, de maneira direta e variada, com contexto. Isso, por meio de marcadores discursivos nas expressões de cunho racista, “cuando se habla as minorias o cuando se habla sobre ellas” (VAN DIJK, 2012, p. 257) e a determinados membros de um grupo; isso por meio da reprodução discursiva (VAN DIJK, 1993).

Segundo Van Dijk (2012), o contexto influi no uso da linguagem pelo falante, bem

---

<sup>212</sup> De acordo com Van Dijk (2012) o significado no discurso tem os seguintes aspectos: conceitos expressados por palavras; proposições expressadas por clausulas e orações; sequência de proposições coerentes por sequência de orações; significados gerais e discursos completos. Dessa forma podem ter implicações positivas ou negativas, em relação ao racismo com variações por meio de sinônimos, o uso de metáforas, além do grau de precisão em relação ao sujeito.

<sup>213</sup> Segundo informativo do hotel assinalava: “Si desea que se cambie su ropa de cama diariamente, por favor pongárase en contacto con recepción”.

<sup>214</sup> Segundo Dubois et al (1973, p. 511) a referência “é a função pela qual um signo linguístico se refere a um objeto do mundo extralinguístico, real ou imaginário”.

como assinala um dos fatores dos eventos comunicadores, que é o pertencimento étnico. Essa influência pode ser de forma indireta nas configurações subjetivas do discurso. Esse aspecto discursivo tem relação quando observado pelo significado semântico; isso quando aplicado a um indivíduo podem ter diversas razões de fazê-lo, seja com intencionalidade ou não, demonstrando o traço linguístico no discurso de extrema relevância para o tema.

Constitui-se, dessa maneira, de um discurso, cujo contexto de enunciação é revelado por meio de índices de contextualização, que são identificáveis por traços linguísticos, os quais demonstram diversas situações, tais como origem, grupo social, profissão, entre outros de importância fundamental, com vistas a compreender os sentidos dos fonemas utilizados com relação ao indivíduo indicado (MAINGUENEAU, 2006 [1996]).

Porém, para que não houvesse “ruído” sobre o enunciado, indagado ao atendente, que havia pronunciado o fonema “mucama”, o qual seria o profissional responsável pela limpeza e o atendimento do pleito. Até como uma questão de conhecimento e aprimoramento linguístico do espanhol, bem como se havia ou não a necessidade da presença nas dependências do hotel. Naquele momento, reiterado tratar-se da “mucama”, confirmando a enunciação.

Como pesquisador, precisava compreender o referente e o seu referencial, além do contexto social, a quem se dirigia a responsabilidade pelo desempenho das atribuições de “mucama”, eis que o recepcionista providenciou o chamamento do profissional pelo telefone. Até aquele momento, não sabia quem era, ou a razão da escolha do termo; porém, de imediato, quando do retorno ao quarto e aguardamos a presença do responsável pelo atendimento do pleito.

Diversas indagações surgiram, naquele momento, eram de conhecer o que Van Dijk (2012) denomina de participantes da situação linguística, ou seja, conhecer os motivos do uso do fonema, bem como seria a pessoa, o sexo, raça/etnia, idade, classe etc, e a quem era designado para desempenhar as funções de “mucama”, eis que até aquele momento nossa leitura sobre o profissional para o desempenho seria aquele definido no *Diccionario de la lengua española* como *camarera(o)*. Naquela oportunidade, o serviço foi prestado por uma mulher, jovem e negra.

Estabelecida, inicialmente, a relação entre a linguagem e o contexto, seguindo o modelo de análise crítico do discurso de Van Dijk (2012), buscamos identificar a referência do discurso e a atividade laboral exercida por aquela situação vivenciada, que podem ser controladas por ações ou intenções. Logo, uma explicação do contexto e sua relação com os sujeitos emanadores do discurso por meio da linguagem.

Necessariamente, para sanar a dúvida advinda dessa situação, em primeira análise, identificamos, no dicionário da língua espanhola, a entrada da expressão “mucama”, como estava inserida e o seu significado, além de buscar saber se ele é um termo usual, pois não era a primeira vez no Uruguai que sempre utilizava-se de hotéis para os períodos de visita. Estes, situados em diversas regiões, e com padrões próximos. Contudo, foi a primeira vez que nos deparamos com o enunciado; porém, o dicionário tinha a seguinte definição para a palavra:

*Mucamo, ma. (del. port. Brasileño mucamo, y este de or. Inc.). m.y. 1. Arg. Chile. Cuba, Par. y Ur. Criado (person empleada em el servicio doméstico). 2. Arg. y Bol. En hospitales y hoteles, persona encargada de la limpieza. (REAL ACADEMIA, 2014, p. 1506)*

Não satisfeito com a situação, ao retornar ao hotel passamos a observar a equipe de recepção daquele dia: os traços físicos, características de entonação das vozes, o chamamento de cada profissional como era realizado. Não deparamos com nada fora da rotina; todavia, nenhum atendente era negro na recepção dos “turistas”, fato repetido em diversas outras ocasiões e períodos em hotéis diversos em que estivemos. A princípio, nenhuma situação semelhante ocorreu; não havendo como analisar o fenômeno na construção de seus significados passíveis de materialidade pelo discurso (ORLANDI, 2002, 2008; VAN DIJK, 2012).

No dia seguinte, em razão da grande quantidade de hóspedes no hotel, fruto de um campeonato de futebol, que ocorria naquele período (Sulamericano Sub-20), com seleções de diversos países. Situação semelhante aconteceu em relação ao quarto. Do mesmo modo, procuramos a recepção e narramos o ocorrido. Todavia, o atendente informou que solicitaria o serviço junto à “camarera”, para o procedimento de limpeza. Naquele momento, sucedeu o enunciado diferente para o mesmo desempenho profissional. Logo, a referência poder-se-ia alterar em relação ao destinatário, o que Van Dijk (2012) denomina de coerência linguística, que pode variar de acordo com os participantes. Porém, seus referenciais são mantidos.

Repetimos a rotina da situação anterior. Indagamos ao responsável pelo pleito, o qual disse tratar-se da “camareira”. Aguardamos o profissional; porém, desta vez, não se tratava da mesma profissional do dia anterior. Cuidava-se, de igual modo, de uma mulher; porém, branca e de meia idade. Nesse momento, procuramos saber se a profissional era a “camarera” encaminhada pela recepção, para efetuar o trabalho designado. No momento de sua anuência, também questionamos se estaria “hablando” o nome correto da função do responsável pela arrumação do quarto. Esse fato foi confirmado para designação do profissional, como

“camarera”; situação semelhante ocorreu no saguão perante o atendimento.

Como pesquisador, foi demasiadamente curioso o tratamento destinado pela equipe de recepção, em duas oportunidades distintas, para fatos semelhantes, bem como o desempenho por parte de profissionais investidos nas atribuições igualitárias. Contudo, as duas formas de designação usadas para o desempenho profissional. Ambas as designações havia entrada no dicionário. Em tese, não havia qualquer discordância do uso dos dois termos - ambos seguiam as regras ortográficas -, mas o contexto do discurso deveria provar ou não a intencionalidade.

A situação voltou a ocorrer durante a estada. Afinal, o campeonato de futebol estava no auge. O hotel estava lotado com equipes estrangeiras, havendo, nesse momento, alternância na escala da equipe dos atendentes. Porém, a repetição do evento foi a oportunidade em que poderia observar se o discurso, em relação à primeira situação, havia se alterado. Nesse caso, em razão da ocorrência do problema, procedemos da mesma forma da situação anterior para confirmar a minha observação ou não.

Narrado o acontecimento, a equipe do balcão do hotel, na ausência dos serviços relacionados ao quarto, o pedido foi de imediato atendido. Todavia, reiterado pelo atendente de que as providências seriam efetivadas pela “mucama”. Para nossa surpresa, tratava-se da mesma mulher - jovem e negra. Indagada se estava “hablando” correto para designá-la como “camarera”, para aquelas atribuições funcionais, a qual respondeu de forma positiva, e ratificou ser a designação usada em espanhol pelo responsável pela arrumação do quarto. Indaguei, ainda, se a terminologia era a mais usual ou havia outro? Portanto, o contexto se relaciona, de forma direta, por meio do discurso para explicar a ação intencional (VAN DIJK, 2012).

Porém, para melhor compreender o uso do discurso e seu destinatário, buscamos a etimologia do grafema “mucama” no português; afinal, o dicionário espanhol discorria, como origem, o termo no português brasileiro. Nesse caso, para solucionar a divergência, utilizamos da bibliografia sobre a influência das palavras africanas no Português do Brasil. Isso, em razão da indicação do dicionário em espanhol, no qual localizamos os seguintes significados para “mucama”:

**MUCAMA:** sf.: escrava predileta que servia a senhora.

**ETIM.:** Beaurepaire-Rohan deriva com dúvida do tupi *mocambuara*, ama de leite e como a *mucama* não era *ama de leite*, ladeia a dificuldade com “uma degeneração de sentido” (*Dic. de Voc.*, 1889). Paulino Nogueira deriva *mucama* do “abaneenga *mokamby*, a que mostra a mama que dá leite” (*Vocabulário Indígena*). Amadeu Amaral pergunta se é o tipo *mocambuara*, ama de leite, ou o bundo *mim-banda*, mulher? (*O dialeto caipira*, p. 173). Quintino do Vale, cautelosamente (“segundo todas as probabilidades”), vai mais longe: o étimo está em “*mbo*, prefixo formador

de verbos + *cam*”, peito, que dá “*mbocam*, donde *mocama* ou *mucama*, perfeitamente de acordo com a fonética” (*Da influência do tupi no português*, 1926, p. 71). Ladeiam todos a ignorância do étimo ou com formas hipotéticas ou com explicações absurdas. O termo é simplesmente o quimbundo *mukama*, escrava amásia de seu senhor e muito conhecido em Angola, formado de *mu*, prefixo da primeira classe + *kama*, que é um radical bantu. O cafretetense possui *kama*, verbo tr., ordenhar, mungir. Há ainda as formas *camba* e *mucamba* (Cordeiro da Mata, Pereira do Nascimento, *Dicionários*). (MENDONÇA, 1972, p. 153/154)

**MUCAMA** *Datação*: 1789

substantivo feminino

**1** no Brasil e na África portuguesa, escrava ou criada negra, ger. jovem, que vivia mais próxima dos senhores, ajudava nos serviços caseiros e acompanhava sua senhora em passeios

**2** ama de leite dos filhos de seus senhores

**Sinônimos/Variantes**

mucamba

**Etimologia**

quimb. *m ukama* 'escrava concubina' (HOUAISS, 2010).

**MUCAMA** (banto) (BR) - s. f. criada, escrava de estimação, que ajudava nos serviços domésticos e acompanhava sua senhora à rua, em passeios. Var. mucamba. Cf. cambada. Kik./Kimb., *mikamba*, companheira (CASTRO, 2001, p. 290).

**MUCAMA**, s. f. Escrava doméstica (BH) - do quimbundo *mukama*, concubina; escrava que era amante do seu senhor,

**MUCAMBA** [1], s.f. (1) Mulher auxiliar em certos terreiros bantos. (2) iniciada, na seita da cabula (OC). (3) Mucama (BH) - de macamba contimandado por mucama, certamente. (LOPES, 2003, p. 157)

**MUCAMBA** Mulher auxiliar em terreiros bancos. Iniciada, na seita Cabula. F.p. Kim.: “um” - ser animado (p.s.); “kamba” - camarada (CACCIATORE, 1977, p. 175)

Observando pelo critério da Análise de Discurso Crítica (ADC), revelar-se-ia a causalidade, bem como a intencionalidade, eis que quando dirigido à mulher negra o enunciado era para a “mucama”, e quando para mulher branca, o fonema era “camarera”. Observa-se, também, uma situação de racismo em relação aos integrantes da seleção brasileira que, durante esse período, demonstrou como os discursos eram dirigidos à população negra. Isto é, os padrões discursivos da fala demonstram as estratégias e estruturas da reprodução do racismo (VAN DIJK, 1993).

Naquele momento, confirmamos as primeiras impressões sobre contexto da inserção da população negra no Uruguai. Isso, desde a primeira visita, em 2014, e durante os anos seguintes (2015 a 2018). Observamos a ausência dos trabalhadores negros em postos de trabalho, quando diretamente relacionados ao atendimento público. Exceção, quando de nossa estada em Colônia Del Sacramento<sup>215</sup>. Durante hospedagem em hotel, fomos recepcionados pela única funcionária negra durante todos os períodos que estivemos naquele país - fato

<sup>215</sup> Acompanhamos no interior do país as atividades de “candombe” eis que integra o patrimônio cultural de origem africana no Uruguai.

comprovado dessa exclusão no campo laboral (KLUVER, 2015).

Entretanto, no mesmo período, outro fato envolveu a seleção brasileira de futebol, a qual revelou a proximidade dos discursos em relação à questão racial. Durante o decorrer do referido campeonato, vários jornais e noticiários narraram ter ocorrido uma possível situação de racismo durante partida de futebol; no caso, envolvia jogador da seleção brasileira e o integrante da equipe da seleção do Uruguai entre o jogador Facundo (Uruguai) e Marcos Guilherme (Brasil) durante parte de futebol (SUBRAYADO, 2015).

Naquela oportunidade, como descrito na reportagem do *Subrayado*, atribui-se o significado “macaco” o mesmo que “payaso”, ratificado por outros órgãos da imprensa internacional (EL COMÉRCIO, do Perú; El Tiempo, da Colômbia). Esse fato foi considerado racismo por outros (TVN, Chile). Porém, segundo a imprensa, o “insulto” em relação ao jogador brasileiro ocorreu novamente, agora por parte da Argentina (LATERCELA, 2015).

Em relação ao primeiro caso contra o Uruguai, foi noticiado não ter ocorrido nenhuma providência, reclamação ou registro junto à comissão organizadora do campeonato. Sobre o alegado, porém, o órgão de futebol uruguaio argumentou ter realizado uma visita à delegação brasileira, para saber sobre os fatos ocorridos, cuja conclusão foi a seguinte:

*"Nos sorprendimos ante las declaraciones y nos reunimos con la delegación de Brasil, quienes estaban muy molestos. De todos modos decidieron no hacer ninguna denuncia ante el Departamento de Competencia de la Conmebol porque no había pruebas e iba a terminar siendo la palabra de uno contra la de otros", (MARCELO GARIA, Secretario del fútbol juvenil de Asociación Uruguaya)*

Por derradeiro, a comissão organizadora do campeonato procedeu, por meio de uma publicação em relação ao tema do racismo, de modo a demonstrar o posicionamento dos organizadores do campeonato em relação ao ocorrido cuja nota do CONMEBOL:

O Regulamento Disciplinar da Conmebol, em seu esforço por garantir a luta contra a violência e o racismo, contém o marco legal que permite que os Órgãos Disciplinares estabelecidos ao efeito, possam impor as sanções perante atos que atentem contra estes princípios. A CONMEBOL não cessará nesta luta nem permitirá que a dignidade humana seja eludida com o pretexto de uma contenda esportiva e assegurará que todas as ferramentas legais sejam utilizadas para garanti-la, com a imposição das sanções previstas.

Com este fim, nos jogos que restam do Campeonato, a CONMEBOL implementará uma campanha para proteger estes valores, com a participação de jogadores das equipes e dos árbitros, trabalhando na formação inicial de ambas as Seleções no campo de jogo antes do início das partidas, um cartaz alusivo respaldando estes princípios de luta contra a violência e o racismo. (CONMEBOL, 2015)

Percebeu-se, nesse momento, que os discursos que envolvem o tema racismo são utilizados no cotidiano. Todavia, em razão da aceitação dos termos e a suposta “ausência” de

provas no caso envolvendo o Brasil, ou seja, a negação do autor e a anuência geral sobre os termos utilizados não levaram adiante a discussão. Portanto, o racismo não seria discutido, e o fato foi contornado sem maiores consequências.

Contudo, citamos a situação semelhante envolvendo a delegação do Uruguai em 2017. Na oportunidade, foi solicitada informação, pela FIFA, ao Uruguai. Nesse caso, tratava-se do campeonato mundial da mesma categoria profissional. Agora realizado na Coreia do Sul. Desta vez, sob a alegação do racismo em relação aos coreanos; porém, com registros fotográficos (ADN, 2017), ou seja, a prova do ocorrido. Na ocasião, houve o pedido de desculpas por parte do jogador envolvido e a FIFA. Por essa razão, não instaurou o procedimento disciplinar (MAIS FUTEBOL, 2017).

Para melhor compreensão dessa realidade sobre o racismo no Uruguai, quando observado a pesquisa realizada pela *División de Estudios Sociales y Trabajo de Campo* perante o *Barrio Sur y Palermo* de Montevideo, realizado em março de 2015, com a finalidade de conhecer a realidade social da população negra e os aspectos da discriminação.

Entre os 77 entrevistados, destes, 44% alegaram ter sofrido algum tipo de segregação, seja, na área laboral, educativa e no espaço público, entre os principais motivos está a “color de piel y orientación sexual o identidade de género” (MIDES, 2015, p. 9), cuja maioria dos casos não houve denúncia formal. Essa situação é semelhante em relação ao jogador brasileiro.

Verificamos que o discurso depende, cada vez mais, do seu referente e o papel da linguagem, quando analisamos o processo semântico, que atribui referência a (negros), seus aspectos em relação ao referente (expressão da coisa no mundo) e a expressão referencial (identificador do elemento particular).

Essa função é desempenhada quando a linguagem utiliza de expressões referenciais<sup>216</sup> para fazer referência a coisas concretas, reais ou ilusórias; seu elemento de observação é o enunciado e as condições de produção do discurso, cuja interpretação constata o sentido que se propõe, e as operações discursivas quando de sua materialização.

Nesse ponto, o discurso estabelece a sua noção, e está empregado como o “lugar de observação do contato entre a língua e a ideologia; sendo a materialidade específica da ideologia, o discurso, e a materialidade específica do discurso, a língua” (ORLANDI, 2008, p.

---

<sup>216</sup> A expressão referencial é a “expressão usada em um enunciado para fazer referência a alguma coisa ou a alguém (ou a um conjunto de coisas ou pessoas claramente delimitado), isto é, usada tendo um referente particular em mente” (HEASLEY; HUFORD, 2004 [1983], p. 54).

86). Nessa perspectiva, utilizando como elemento essencial da comunicação e perpetuação de ideias. Essas narrativas se configuram a partir do sujeito, bem como dos lugares de enunciação e da difusão do discurso.

Portanto, os motivos que nortearam o discurso que se apresenta como “forma aproximativa e imperfeita que a verdade assume; usualmente unida a uma validade moral ou religiosa” (DUPAS, 2006, p. 22), a qual deu sentido ao significado por meio da contextualização, ou seja, é o sentido de como algumas palavras são empregadas com diferentes funções, e quando utilizadas como expressões referenciais, independentemente, dos locais em que ocorra sua manifestação, seu objetivo é sempre de estabelecer analogia com algum pensamento do mundo.

Nesse sentido, o discurso auxilia no processo de identificação da referência, levando a compreender o sentido pelos conjuntos das relações entre a expressão referencial e o discurso em que se realiza e constrói a referência. E as palavras nos dão as orientações necessárias para identificação dos significados, como narrativa que continua atuante no campo semântico, demonstrando a necessidade de conhecimento dessa realidade, a fim de propor sua desconstrução (DERRIDA, 2008).

Nesse contexto social que nos deparamos com a temática étnico-racial no Uruguai - uso de discursos discriminatórios, ausência de pessoas negras em postos de trabalho, baixa quantidade de indicadores sobre os mecanismos de combate ao racismo (KLÜVEN, 2015), e o uso corrente de enunciados, de forma corriqueira, com relação sua alusão à população negra. Isso sem qualquer censura explícita. Portanto, o racismo está presente na sociedade uruguaia.

## **4.2 Educação no Uruguai**

Segundo o Anuário Estatístico<sup>217</sup> (INE, 2017), o Uruguai tem 3.251.654 habitantes<sup>218</sup>, (1.561.056 homens e 1.690.598 mulheres). Desse total, a população negra é composta de 255.074 (124.642 homens e 130.432 mulheres). A maior parcela de todos os habitantes reside em Montevideo<sup>219</sup> (1.380.432). Logo, os negros correspondem a 7,84% da população. Estima-

---

<sup>217</sup> Os dados são referente ao exercício de 2011, e a projeção da população citada em 2016 não discorre sobre a variável étnico-racial.

<sup>218</sup> O anuário projeta em 2016 a população estimada é de 3.480.222 (1.684.140 homens e 1.796.082 mulheres). Ausente a projeção da população negra, restringindo-se tão somente aos critérios de gênero (masculino e feminino).

<sup>219</sup> Montevideo concentra 109.234 ou 42,85% da população negra do país, os demais departamentos são: Artigas 12.428; Canelone, 38.266; Cerro Largo, 9.171; Colônia, 3.575; Durazno, 3.557; Flores, 877; Florida, 3.163;

se que 11% em 2015 (KLÜVER, 2015; IGUINI, MACIEL, MIGUEZ, RORRA, 2016).

Durante nossa pesquisa de campo, identificamos os dados<sup>220</sup> no Anuário Estatístico da Educação (2016), estes revelam que, desde o ano 2000, o ensino superior ofertou 152.610 vagas<sup>221</sup>. Montevideo concentra o maior número (94,20% - 143.760), distribuídos em instituições públicas (85,90% - 131.102) e privados (14,09% - 21.508). As demais regiões do país<sup>222</sup> (5,80% - 8.850). De igual sorte, prevalecendo o setor público (4,52% - 6.902) sobre o privado (1,28% - 1.948) - com perfil majoritário de mulheres<sup>223</sup>.

Todavia, não há o recorte étnico-racial. Os levantamentos realizados têm como foco de análise apenas o percentual de pessoas negras acima de 25 anos, que concluíram o ensino superior. Esse fenômeno evidencia a ausência de um critério de análise do perfil da população negra; tanto nas instituições de ensino superiores públicas quanto nas particulares (MIDES, 2018; INTENDÊNCIA, 2018).

Segundo Rotemberg (2017), Montevideo tem o maior número de estudantes matriculados no ensino universitário (*terciaria*). Por essa razão, nossa escolha da observação de campo naquela região, uma vez que reúnem os órgãos de avaliação, as principais instituições de ensino públicas e privadas; fato corroborado pelo órgão de educação sobre os dados da educação do Uruguai.

Esse ponto é digno de consideração à luz do racismo institucional, segundo Jones (1973). Entre os fatos definidores do racismo perante o sistema de educacional, os “valores premiados por nossa sociedade são transmitidos durante os anos de formação em instituições educacionais” (idem, p. 122). Nesse passo, discorre como as demais organizações da sociedade refletem princípios racistas, cujos aspectos básicos na educação podem ser definidos da seguinte forma:

i) ao dar educação inferior a crianças negras; ii) intencionalmente, deixar de educar crianças negras, a fim de perpetuar as desigualdades raciais existentes; iii) ao educar mal as crianças brancas, no que se refere à sua herança racista, e as crianças negras, quanto à sua história racial. (JONES, 1973, p. 123)

---

Lavelleja, 2.518; Maldonado, 8.458; Paysandu, 4.902; Rio Negro, 3.505; Rivera, 17.727; Rocha, 4.706; Salto, 11.779; San José, 5.927; Soriano, 2.633; Tacuarembó, 8.750; Treinta y Tres, 3.808 (ANUÁRIO, 2017).

<sup>220</sup> Os dados de 2016 não estavam disponíveis quando da finalização da pesquisa de campo, somente houve a sua publicização no segundo final do primeiro semestre de 2018.

<sup>221</sup> Devemos ressaltar que as informações estatísticas projetaram a disponibilização de 166.622 vagas para 2015, segundo a atualização de 2017, divulgado em 2018 seriam 170.462.

<sup>222</sup> As instituições públicas dispõem de 6.902 e privadas 1.948 estudantes.

<sup>223</sup> Entretanto, o anuário de 2015, em relação a cidade de Montevideo nas instituições privadas de ensino o número de matrículas do sexo masculino (10.053) é superior em relação ao público de mulheres (9.507), por sua vez no restante do país as mulheres (1.158) são maioria sobre a população masculina (790). No geral nas instituições privadas prevalece o número de matrículas masculino (10.843) sobre o feminino (10.665).

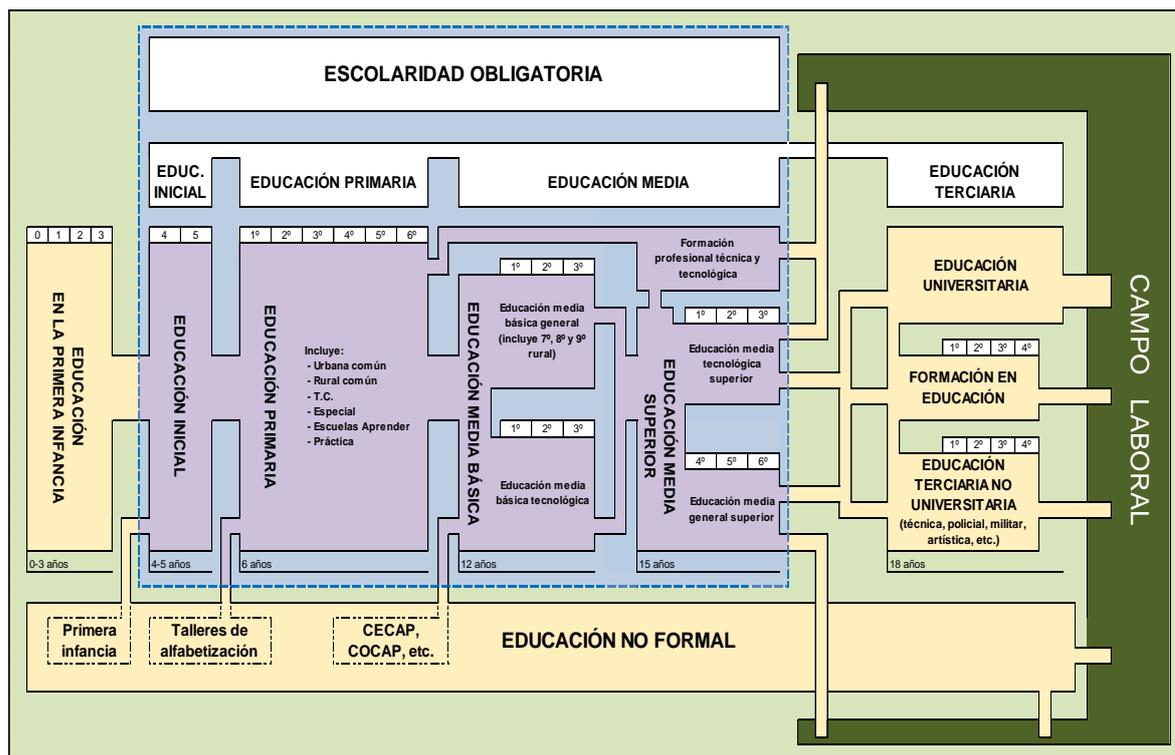
Logo, o combate ao racismo, no sistema educacional, precisa ser de caráter continuado, permanente, com a necessidade de comprometimento dos administradores, diretores, orientadores e os demais responsáveis pelos currículos. Caso não se envolvam de forma direta nessa prática, potencializar-se-á a manutenção da discriminação. Além disso, se as “pessoas colocadas nessas posições têm tendência negativa com relação a estudantes negros” (JONES, idem, p. 125), esse fato promoverá a manutenção das desigualdades em todas as instituições.

Todavia, o desenvolvimento da pesquisa em relação ao sistema de avaliação da educação superior, quando observadas às instituições de ensino, nossa coleta de dados concentrou-se nos períodos de 2014 a 2017, bem como no acompanhamento de discussões e seminários no período de 2018. Durante os semestres letivos, nas instituições de ensino, observou-se o acompanhamento da divulgação dos resultados das políticas públicas para o cumprimento da *Ley* 19122. Essa abordagem foi produzida pelos órgãos de avaliação, organizações da sociedade civil e pela consulta às bases de dados nacionais.

Porém, antes de adentrar o sistema de ensino, devemos compreender como esse é delimitado no Uruguai. Nesse caso, distribui-se (sistema de ensino) em duas partes; uma obrigatória, composta pela *educacion inicial, primaria, media básica, media superior* (educação básica<sup>224</sup>) e outra não obrigatória, que se insere a *educación terciaria* (universitária), conforme o quadro demonstrativo do *Ministerio da Educación*:

---

<sup>224</sup> O termo educação básica não existe na legislação do Uruguai, apenas citamos para fins de comparação com o Brasil.



Fonte: Panorama de la Educación 2017 – MEC

O Panorama da Educação do Uruguai (2016) destaca que, na *educación inicial, primaria, media básica, media superior*, atende 1.000.372 estudantes. Por sua vez, na educação *técnica* com 855.643<sup>225</sup> e na *educación terciaria* 29.808<sup>226</sup>, isso demonstrando que a consolidação de um direito antidiscriminatório é de extrema relevância em razão de seus efeitos alcançarem 57,99% da população.

Nesse caso, as instituições de ensino foram institucionalizadas por meio dos valores e das classes dominantes (BOURDIEU, 2007). Dessa forma, o processo de transmissão do capital cultural, dentro dos currículos e dos procedimentos de avaliação, deve ser capaz de promover a desconstrução das formas de racismo, de modo a “compreender, também, as diferenças em herança cultural, a supressão categórica da cultura subordinada, bem como a imposição dos valores da cultura dominante” (JONES, 1973, p. 105).

Logo, iniciamos nossa análise pelo critério de temporalidade, a fim de identificar os dispositivos das políticas de combate ao racismo na educação. Até o advento da *Ley 19122*, identificamos o *Plan Nacional Nacional Contra el Racismo y la Discriminación* (2011), que cuida do modelo norteador adotado pelo governo, cuja dimensão educativa e laboral para a

<sup>225</sup> Primera Infancia e Inicial (188.134), Educación primaria (314.236); Educación Media (348.024); Educación Técnica (5.249);

<sup>226</sup> Instituições públicas (26.101), privadas (3.707).

construção da agenda das políticas públicas, tem como marco, a recepção das normas internacionais de direitos humanos que, naquele momento, é considerado como política de governo e não de Estado (GAINZA, TECHERA, 2016).

O Plano (2011) discorre sobre a necessidade da construção da agenda governamental, além da incorporação, pelos sistemas de informação e a publicização, de instrumentos capazes de demonstrar os aspectos relacionados à discriminação, bem como o desenvolvimento de um projeto de monitoramento e avaliação, em que ressalta a necessidade da capacitação docente na vertente dos direitos humanos. Isso sempre pela abordagem multicultural, cuja reforma dos currículos dos sistemas de ensino seriam necessárias (PLAN, 2011; MEC, PLAN, 2015).

Portanto, a perspectiva do planejamento para o ciclo das políticas públicas do governo, no sistema de ensino, tem como princípio a recepção dos mecanismos internacionais, a transversalidade na perspectiva dos direitos humanos, conforme o definido pela recomendação do *Comité para la Eliminación de la discriminación Racial* (CERD) ao Uruguai:

*El país ha avanzado en los últimos años en la incorporación de la dimensión étnico-racial, como eje transversal para analizar el acceso a los derechos humanos. Esto ha propiciado, la producción de información estadística oficial sobre la autoidentificación étnico-racial, la creación de nueva institucionalidad para la igualdad de oportunidades para las personas afrodescendientes, el reconocimiento de su aporte histórico y cultural, y la creciente transversalización de la cuestión étnico-racial en las políticas públicas. (ONU, CERD, 2015, p. 4)*

Em relação aos currículos para a abordagem de temas relacionados ao racismo, em cursos de formação de professores, encontrava-se em processo de consolidação. No momento de nossas visitas, não havia previsão específica de quando seriam realizados. Como bem acentua o nosso entrevistado o Técnico do MIDES Velázquez - não contemplava, de forma específica, a desconstrução do racismo:

*Lo que estamos trabajando es en la nueva curricula del consejo de formación y educación, que es lo que te digo, que aplica para todos estos niveles de educación. Es justamente incorporar todos estos temas en esa nueva curricula. La curricula que se está elaborando en este momento tiene como distintas modalidades, en este momento lo que venía funcionando era un seminario de derechos humanos donde teóricamente se tocaban estos temas, pero no necesariamente, no tenemos la seguridad de que efectivamente se abordara y que la designación de horas para este tema sea la designación de horas que este tema se merece. Entonces la propuesta que nosotros hicimos llegar a los consejeros, o sea, esto fue toda una estrategia de trabajo, tuvimos una reunión con la directora general del centro de formación y educación que es lo donde acordamos todo esto, luego en la sociedad civil elaboro un documento conceptual que se envió a través de la dirección nacional de*

*educación al consejo de formación y educación, luego se hizo una convocatoria a las organizaciones que integran esta comisión y se abrió a expertos y a expertas afro descendientes que trabajan los temas de educación y se elaboró un documento específico sobre las modalidades o como tenían que incorporarse ese tema en las distintas modalidades que se están pensando que no solamente son los seminarios sino los talleres, también son las asignaturas todo eso, toda esa construcción se envió al consejo de formación y educación donde en esta etapa de aquí a fin de año lo que se va organizar son algunas reuniones con las comisiones de carrera y las comisiones de programa para ver justamente de que como se incorpora todo esto. La propuesta es que exista un seminario específico sobre asuntos étnicos raciales, la propuesta es que en las asignaturas de historia básicamente, sociología, asignaturas que de alguna manera abordan los temas de derechos humanos se incorpore este tema y la propuesta es que también existan talleres sobre estos temas que son las cualidades que se está trabajando en la nueva estructura del consejo de formación y educación.*

*Todavía no porque se está trabajando. Lo que hay son propuestas, como yo te decía, que se han elaborado que hasta el momento tenemos dos, una general que es más conceptual del tema de la importancia etc. etc. Y una más específica que nos pidió la gente del centro de formación y educación que está más focalizada a los elementos operativos de fundamentos operativos de lo que va ser la nueva estructura del centro del consejo de formación y educación.*

Percebe-se, no presente discurso que, um dos objetivos do racismo institucional é a sua capacidade no campo educacional, tanto de evitar uma valorização da história quanto da cultura de origem africana. Consequentemente, pela manutenção e exaltação das culturas de origem europeias (JONES, 1973), em que a escravidão consiste em uma problemática da História do Uruguai, que lhe conferiu um rótulo secundário na economia e sociedade (BORUCKI, CHAGAS, STALLA, 2004). Logo, barreira a ser rompida.

Entretanto, a necessidade de se modificar os conteúdos dos currículos havia sido objeto de manifestação racial na educação - situação ocorrida durante a cerimônia<sup>227</sup> do lançamento do Decreto Regulamentar (144/2014) da Ley 19122 -. Naquela oportunidade, entre as medidas de combate ao racismo, além do destaque às políticas de ação afirmativa no mercado laboral público, o *Subsecretario de Educación y Cultura*, Oscar Gómez, em 2014 manifestou em relação ao campo do ensino:

*[...] esta ley tenga terreno fértil para poder avanzar, decía también nuestro compañero Felipe Caraballo va a existir un enorme desafío para la educación en materia de cómo en qué momento y bajo que currículo se puede educar críticamente nuestro pasado para entender porque estamos estableciendo a acciones afirmativas. Pues bien el estado de las investigaciones no está terminado y estamos en un proceso de encontrar raíces, estamos en un proceso de interpretar dados, estamos en un proceso ahora en este conjunto de modificaciones de la estructura de cómo se administra la dirección de cultura.*

*[...] La creación de módulos sobre Derechos Humanos discriminación en el centro de estudios judiciales que han tenido también la capacidad de seguir generando ese conocimiento e interrogar a la academia sobre las demandas sociales.*

---

<sup>227</sup> Agradeço a precisa informação do antropólogo Martin Iguini para a localização desse informativo.

Durante o decorrer de nossa pesquisa nos órgãos de acompanhamento do sistema de ensino - MIDES e MEC -, posteriormente, nas instituições de ensino destinadas à formação de profissionais da educação no *Instituto de Profesores Artigas* (IPA), e de investigadores perante a *Universidad de la República* (UDELAR), havia a assertiva da destinação da legislação, a qual tinha como propósito explícito o mercado laboral por meio de ações afirmativas. Em síntese, esse era o principal propósito da legislação, e a questão inicial a ser trabalhada pelo Estado.

A questão do sistema educativo se operaria com possível alteração do currículo e momentos posteriores - situação prevista tão somente para 2019 - e durante nossas visitas até o ano de 2018, o modelo adotado pelo Uruguai, na área de educação, se desenvolveria por meio de concessão de bolsas, conforme discorre nosso entrevistado da *División de Derechos Humanos del MIDES* Velázquez:

[...] *La ley 19122 es una ley de acciones afirmativas dirigidas a las personas afrodescendientes es una ley muy importante porque establece varios aspectos, el primer aspecto es el reconocimiento del Estado uruguayo frente a lo que fue la trata trasatlántica de africanos y africanas que fueron esclavizados y las consecuencias que eso tuvo en nuestro país, hay un reconocimiento explícito del Estado uruguayo a esa situación y las consecuencias que viven las personas descendientes de la diáspora africana has el día de hoy sea eso los podemos ver en los indicadores sociales, económicos donde la población afrodescendiente sigue estando este, digamos, en situación de ventaja con respecto al resto de la sociedad no es un aspecto central que establece esta ley y por otro lado este también lo fundamental es todo que tiene que ver en materia de cupos el artículo cuarto de la ley establece que 8% de los distintos llamados laborales en todos establecimientos del estado estamos hablando de la administración central, del poder judicial, poder legislativo, derecho publico no estatal, los entes autónomos en todos los llamados se debe destinar el 8% para el ingreso de personas.*

[...]

*Porque también la ley lo que establece son cupos en los sistemas de becas a nivel educativo y hoy justamente los que nos convoca es la difusión que estamos haciendo com respecto a las becas del enseñanza media básica que son para gurises que están estudiando el 1º ciclo básico donde es bueno cuando se inscriben y hay digamos una mención sobre la ley justamente los jóvenes afrodescendientes tienen la posibilidad de acceder a este cupo.*

[...]

*en materia educativa con el ministerio de educación y cultura lo que estamos haciendo en esta etapa difundiendo lo que son las becas de apoyo económico de educación media básica, entonces estamos recorriendo los distintos departamentos tratando de informar sobre las posibilidades que brinda la beca para los jóvenes y adolescentes afrodescendientes para que realmente puedan este buscar esta beca.*

Ou seja, segundo o relato do entrevistado, não havia ainda uma proposta explícita de cumprimento perante o sistema de ensino, ou melhor, a lei tinha como foco principal a inclusão no mercado laboral. A questão da educação depende de processos posteriores, seguindo um cronograma, além da necessidade de reuniões com os demais órgãos da estrutura

da educação.

Todavía, no momento da regulamentação em relação à educação seria por meio da comissão de avaliação do cumprimento das regras, cuja função de monitoramento, coordenação, assessoramento, elaboração e informações seriam capazes de demandar o Estado de “medidas que favorezan la inserción laboral y educativa de la población afrodescendiente” (URUGUAI, DECRETO 144/014).

No tocante as ações afirmativas algumas observações devem ser observadas durante nosso período de visitas, segundo o informativo da *Oficina Nacional del Servicio Civil* (ONSC, 2014) o acesso ao emprego público da população negra na área laboral pública é diminuto o número de contemplados e o acesso era o principal óbice a ser enfrentando pelo Uruguai.

Em relação a iniciativa privada não havia informações, previsão ou mesmo um planejamento de aplicação, apesar da norma (art. 2º, da Ley 19122<sup>228</sup>) prevê a inserção no mercado laboral público, objeto de crítica pela sociedade civil do grupo *Trabajo Afirmativo*<sup>229</sup> conforme extrai-se da publicação em periódico local (*Brecha*) em 2016 de autoria de Martin Iguini, Noelia Maciel, Fabiana Míguez e Óscar Zumbi Rorra:

*El informe demuestra la casi nula capacidad de intervención de la ley en los ingresos al Estado ya que el 96 por ciento de los afrodescendientes ingresaron como soldados al Ejército (que sigue dando cuenta de las estructuras raciales) y además brinda evidencia sobre diversos problemas, entre los que se destaca la ausencia de evaluación de la implementación de cuotas, ya que el informe sólo evalúa ingresos generales al Estado y no los cargos ocupados en el marco de la ley 19.122, aplicando un procedimiento específico para la cuotificación afrodescendiente.*

Denota-se da leitura dos dados divulgados e da manifestação da sociedade civil, o combate ao racismo estar-se-ia na perspectiva governamental tão somente no processo de consolidação das ações afirmativas no setor público<sup>230</sup>, quiçá uma possível regulamentação na área privada - recomendação da ONU-CERD em 2015 -, e na área do ensino somente com a

---

<sup>228</sup> *Declárase de interés general el diseño, promoción e implementación de acciones afirmativas en los ámbitos público y privado, dirigidas a los integrantes de la población afrodescendiente. Lo dispuesto tiene por propósito promover la equidad racial de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3º de la Ley N° 18.059, de 20 de noviembre de 2006, así como combatir, mitigar y colaborar a erradicar todas las formas de discriminación que directa o indirectamente constituyen una violación a las normas y principios contenidos en la Ley N° 17.817, de 6 de setiembre de 2004. De este modo se contribuirá a garantizar el pleno ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales; incorporando en el conjunto de medidas la perspectiva de género.*

<sup>229</sup> Conforme Iguini (2017) trata-se de um grupo de jovens pesquisadores da Universidade de la República (UDELAR) que trabalham com o acompanhamento da da implementação da Ley 19122 no Uruguai. O histórico do grupo e o seu funcionamento está disponível para consulta em: <https://trabajoafirmativo.wordpress.com/>

<sup>230</sup> Em relação a *Universidad de la República*, objeto de nossa pesquisa o ingresso pelo sistema de ação afirmativa não houve nenhum docente nos exercícios de 2014, 2015

consolidação da comissão de análise de ingressos o sistema educacional conforme consta do informativo da ONSC de 2016 e com previsão para 2019.

Conforme assinala Jones (1973), o racismo institucional tem como causa fundante a existência de ações praticadas, as quais são objeto de normas; sejam elas por leis ou fatos. Uma vez realizadas por instituições, não produzem os efeitos de combate ao racismo. Nesse caso, o primeiro apontamento realizado pela sociedade civil sobre o irrelevante acesso revela a face do racismo institucional. Em consequência, o não atingimento de ingressos no mercado laboral público e ausência de mecanismos para a iniciativa privada, como bem acentua Martin Iguini, Noelia Maciel, Fabiana Míguez e Óscar Zumbi Rorra:

*[...] tenemos que enfatizar que la ley 19.122 “Afrodescendientes. Normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral” aún está lejos de cumplirse de forma cabal. Esto habla de la existencia del racismo estructural que niega su propia existencia; relativizando e invisibilizando sus efectos sobre las personas afrodescendientes y hasta culpabilizando a las mismas por su situación de desigualdad y desventaja. Debemos alertar que la ley es una herramienta y no una solución (BRECHA, 2016).*

Em relação ao campo da educação, em 2016 o MIDES - órgão governamental de acompanhamento da legislação -, em seu informe sobre os avanços da Ley 19122, na área educativa, alegava como de competência do grupo de trabalho da área do ensino o acompanhamento e a consolidação das medidas no campo educacional, com a composição da “introducción de estas temáticas en el Consejo de Formación en Educación (C.F.E.)” (MIDES, p. 01). Isso estabelecido no *Plan de Acción (2015-2020)* na área educativa:

*la propuesta de reformulación de la currícula educativa y planes de estudio para la incorporación de los aportes de la comunidad afrodescendiente en la construcción del país (PLAN DE ACCIÓN, 2015-2020, p. 3).*

Nesse caso, o projeto da construção da agenda política do Governo é embrionário, e durante nossa pesquisa na forma pactuada pelo plano de ação (2015-2020), cujo enfoque das políticas públicas ocorreria em meio à transversalidade. Isso, na perspectiva de Direitos Humanos, apesar de algumas medidas adotadas no ensino médio. Nesse contexto, observe a entrevista pública da *Directora de Educación del MEC Rosita* em 2018:

*En esta misma línea y dentro del sistema educativo también a partir del año pasado, este es el segundo año, hay una línea de trabajo que tiene que ver con un proyecto que se llama modulo socio educativo, que es un convenio que se realizó entre el ministerio de educación y cultura y el consejo de educación secundaria. Dentro de sus talleres hay un taller que refiere a la promoción y la difusión de la cultura*

africana a través del candombe y que en realidad lo que busca es esa expresión como una excusa para poder hablar de otros temas de la identidad. Es desde esta lógica es que se trabaja en los talleres que se brindan en la educación media. Concretamente en el consejo de educación secundaria es una experiencia que ha resultado para nosotros altamente positiva y que tiene que ver además con generar en los chicos de educación media la posibilidad de esta experiencia y de este intercambio entorno a otras expresiones.

Porém, devemos destacar nos conteúdos do Plano (2015-2020) a importância da existência do “racismo estrutural”. Segundo o documento, esse tem por origem o processo de escravidão e o colonialismo. Dessa forma, os mecanismos adotados pelo governo uruguaio, na visão do Estado, seriam suficientemente capazes de reverter essa situação nos termos definidos pela ONU, por meio de políticas de reconhecimento, justiça e desenvolvimento:

***Capacitaciones en enfoque étnico-racial.** Se hará efectiva una línea de formación en diversidad étnico-racial, racismo e igualdad y no discriminación, buscando desarrollar elementos sobre la aplicación de esta perspectiva en las políticas públicas. Las mismas estarán a cargo de una organización social que resultará de un llamado a concurso público y abierto.*

***Curso virtual.** Se prevé la elaboración de una plataforma de cursos virtuales auto gestionados, que permita la formación en derechos humanos y políticas públicas con perspectiva étnico-racial. Esto tiene como objetivo ampliar el alcance de los cursos, permitiendo mejorar el acceso al conocimiento. (PLAN, p. 04)*

Em relação ao trabalho institucional dos órgãos de promoção da igualdade racial, seriam por meio de seminários temáticos e de uma área de investigação científica:

***Quilombo.** Se continuará con la edición del seminario-debate con decisores QUILOMBO que tiene como objetivo poner en discusión, por medio de un documento disparador, aspectos relacionados a la falta de acceso a derechos de la población afro, producto de la discriminación existente. En ediciones anteriores se trabajó sobre acciones afirmativas, derecho a condiciones de trabajo decente y derecho a la educación. En 2015 se problematizará sobre el derecho a la salud y las particularidades de la población afrodescendiente.*

***Líneas de investigación.** Se iniciará una línea de investigación en afrodescendencia que puede tener dos espacios incipientes: por un lado, una coordinación con el nuevo Diploma en Afrodescendencia y Políticas Públicas de la FCS de la Udelar; y por otro, un llamado a concurso de temas que se estén elaborando en la temática de manera independiente. (PLAN, 2015, p. 4).*

No tocante ao sistema de ensino, busca-se discorrer sobre os aspectos da ampliação da lei antidiscriminatória, e a ideia de atividades com enfoque na perspectiva internacional com os seguintes destaques:

***Campaña Nacional:** De sensibilización por una educación sin discriminación. **Guía didáctica Afrodescendencia:** Se contribuirá a la distribución de la guía de educación en afrodescendencia, combate al racismo y discriminación racial realizado por INMUJERES. **Línea de investigación:** Se creará una línea de investigación en*

afrodescendencia y políticas públicas. (PLAN, 2015, p. 5).

Verifica-se, pelas estratégias para o quinquídio (PLAN 2015-2020), destinadas à melhoria dos “currículos en todos los niveles educativos” (idem, p. 6), propõe indicadores (monitoramento), ou seja, uma avaliação para apresentar os devidos resultados alcançados pelo cumprimento da legislação; isso quando observadas as mudanças curriculares, no qual o controle social é considerado o grande mecanismo.

Para o desenvolvimento em relação às políticas de reconhecimento<sup>231</sup> e redistribuição<sup>232</sup>, discorrem sobre a necessidade da visibilidade da identidade não hegemônica, eurocêntrica e colonial, ou seja, uma perspectiva que tenha a capacidade de analisar a “estructura central del racismo y su origen y encuentre las estrategias para revertirlo” (PLAN, p. 7), o qual é considerado problema público e social, e para o campo educativo dispõe:

*En materia de incorporación del legado de las comunidades afrodescendientes en la historia del país, se deberá trabajar en la más amplia construcción colectiva, tanto con las autoridades de la educación como con las organizaciones sociales para la elaboración de una estrategia de incorporación del tema en las currículas educativas. Asimismo, es recomendable retomar los procesos ya iniciados en anteriores períodos y espacios.*

**Acciones para el logro de los objetivos:**

*Participar de la estrategia de elaboración del sistema nacional de becas con el fin de que se incorpore la dimensión étnico racial.*

*Elaboración de un protocolo para la implementación de los cupos.*

*Contribuir a la difusión de la Beca Carlos Quijano.*

*Generar una estrategia nacional para la realización de una propuesta de modificación de las currículas.*

*Aportes a la formación docente y a la incorporación de módulos específicos en todas las carreras.*

Nesse passo, a dimensão curricular deveria proporcionar a desconstrução do racismo

---

<sup>231</sup> Ações: Campanhas de sensibilización nacional para explicar los alcances del racismo; Medidas de acción afirmativa para el acceso efectivo a diferentes derechos económicos, sociales y culturales; Colaborar en los procesos de trabajo para la mejora de los mecanismos de justicia en casos de discriminación racial; Medidas de reparación simbólica para con la población afrodescendiente (PLAN, 2015-2020).

<sup>232</sup> Ações: Dar cumplimiento a la Resolución 1104/014 que incorpora la variable étnico-racial a todos los registros públicos; Difusión del protocolo para la implementación de la cuota afro en los diversos organismos públicos (ADJUNTO 1. GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE ACCIONES AFIRMATIVAS PARA LA POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE); Aplicación del sello “cupu afro” en los llamados públicos; Incorporación de cláusulas de no discriminación en la pauta de convenios colectivos; Formación y capacitación en perspectiva étnico racial a referentes sindicales; Formación y capacitación en perspectiva étnico racial en los diferentes organismos del Estado. Vínculo con las áreas de formación específicas y con la ENAP; Formación y capacitación en perspectiva étnico racial a los funcionarios encargados de la Gestión Humana de los distintos organismos; Elaboración de informes anuales de rendición de cuentas sobre el total de ingresos por cupos según escalafón; Incorporación de cupos en los cursos de INEFOP; Incorporación de un módulo sobre étnica/raza en los cursos de INEFOP; Considerar la incorporación de personas afro (preferentemente profesionales) en los proyectos de inversión.

cultural, ou seja, por medidas capazes de demonstrar a inexistência da “superioridade cultural de uma raça em relação a outra” (JONES, 1973, p. 5). Em consequência, não perpetuar a violência simbólica pelo sistema de ensino, no processo de inculcação da cultura legítima, durante o processo de acumulação do capital cultural escolar (BOURDIEU, PASSERON, 2008).

Dessa forma, para sua consecução, estabeleceu-se como medidas a criação no sistema de ensino de estruturas de regulação, cujo período da execução do plano de 2015-2020 define os seguintes prazos para a implantação nos currículos:

## 2.2. Plan de acción hacia la Implementación de la Ley 19.122

Ref.	Reconocimiento	2015	2016	2017	2018	2019
		Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
18	Incorporación del tema afrodescendencia y su aporte a la historia y cultura nacionales en currículas de formación docente	Presentación del plan de trabajo y Guía de implementación de acciones afirmativas a los Centros Regionales de Profesores (CERP)	Diseño de propuesta de capacitación a los Centros Regionales de Profesores en Derechos Humanos	Acuerdo de cooperación con los CERP para capacitar en Derechos Humanos en todo el país	Incorporación de un Módulo sobre Afrodescendencia en la currícula de formación docente	Análisis e informe de los temas que se lograron incorporar en la currícula de formación docente
19	Incorporación del tema en currículas educativas	Relevamiento de información de los avances y desafío propuestas en cuanto a la inserción de la historia Africana y de la diáspora en la currícula educativa	Bajo convocatoria del Grupo de Trabajo en políticas de equidad racial llamar a la generación de contenidos en aportes de las personas afrodescendientes en la historia y la cultura uruguaya.	Realizar una amplia convocatoria a organismos públicos, actores claves, OSC, con el objetivo de elaborar una propuesta de incorporación de la historia de África y la diáspora africana.	Diseño de seminarios, conferencias, etc. con el objetivo de abordar los temas educativos	Análisis e informe de los temas que se lograron incorporar en la currícula educativa

Fonte: PLAN DE TRABAJO 2015-2020

Portanto, a inclusão de um módulo nos currículos - formação docente e investigação -, no que tange à história e à cultura dos afro-uruguayos nos diversos currículos encontrava-se em fase inicial durante o decorrer de nossas visitas, exceção ao *Guía didáctica Afrodescendencia*, que constitui material destinado a subsidiar o trabalho docente.

Porém, estabelece como marco inicial na formação docente a partir 2018, e previsão de análises somente em 2019 (MIDES, 2017). Desta feita, os critérios de avaliações, até aquele momento, inexistiam; cujo principal enfoque - a não discriminação - seria a incorporação das normas internacionais que, no campo educação, revela que a visão na área do ensino é simbólica:

*Otro elemento que está relacionado con el carácter simbólico de la Ley (artículo 8), busca propiciar un cambio cultural, con la educación como herramienta de transformación social, declarando de interés la incorporación de los aportes y el legado de la comunidad afrodescendiente, profundizando y actuando directamente en los contenidos escolares (PLAN, 2017).*

Do mesmo modo, asseverava sobre um sistema de execução, avaliação e

monitoramento, tendo como principal foco “evaluar la eficacia de las políticas públicas y las acciones afirmativas” (PLAN, 2017, p. 16), cujos objetivos são o de “sensibilizar” o setor público, em geral, sobre as consequências dos “racismo estructural y la discriminación racial” (idem, p. 17). Porém, como se trata de política de transversalidade, no tocante ao ensino é de difícil avaliação, e no mercado laboral, limitam-se os informativos com o quantitativo de acessos na esfera pública.

Essa constatação ficou evidente durante o mês de julho de 2017, no momento da prestação de contas sobre o cumprimento da Ley 19122. Isso se depreende das informações extraídas dos diversos integrantes governamentais, que informa como se operou a lei de combate ao racismo até aquele momento no Uruguai. Conforme o apresentador do evento Pablo discorreu as razões do evento:

*¿Quiénes son afrodescendientes?*

*Descendientes de personas africanas que fueron traídas a las Américas contra su voluntad como mano de obra esclava negándoles sus derechos económicos, civiles, políticos, sociales, culturales y ambientales.*

*La población afrodescendiente que habita en territorio nacional ha sido históricamente víctima del racismo, de la discriminación y la estigmatización desde el tiempo de la trata y el tráfico esclavista acciones estas últimas que hoy son señaladas como crímenes contra la humanidad de acuerdo al derecho internacional.*

*¿Para que una ley de acciones afirmativas?*

*La ley de acciones afirmativas contribuye a reparar los efectos de la discriminación racial histórica, tiene por propósito promover la equidad racial e igualdad de oportunidades así como combatir, mitigar y colaborar, erradicar todas las formas de racismo, discriminación racial, xenofobia y todas las formas conexas de intolerancia. De este modo se contribuye a garantizar el pleno ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales incorporando en el conjunto de medidas la perspectiva de género y de desestructuración del racismo. (URUGUAI, PRESIDÊNCIA, 2017)*

No campo educacional, ficou demonstrado que a perspectiva seria concentrada nas políticas de ações afirmativas, por meio de bolsas, conforme se observa da apresentação realizada sobre os efeitos da Ley 19122, até o ano de 2017, pela Senhora Ministra da Educação e Cultura do Uruguai María Julia Munõz:

*La verdad que es un gusto estar en esta segunda rendición de cuentas en el mes en que se realizan acciones afirmativas para la población afro descendiente o por la lucha de la no discriminación, a todo lo que tiene que ver con diferencias étnico raciales en el Uruguay, en realidad cuando hablamos de acciones afirmativas, hacia un grupo social es que nos referimos, a que la sociedad colectivamente y lo asumimos también individualmente es discriminador.*

*Las acciones positivas se dan en tanto y en cuanto es necesario reafirmar que para lograr equidad e igualdad social es necesario hacer positivamente una diferencia, en lo que tiene que ver con el Ministerio de Educación y Cultura, aportamos a la no discriminación étnico racial desde las principales direcciones que tiene el ministerio, de la Dirección Nacional de Educación, en todo lo que tiene que ver con*

las acciones afirmativas que se realizan a través de la incorporación en lo que brinda el Ministerio de Educación y Cultura, para lo que es tiempo extendido en el primer y segundo ciclo de la enseñanza media pero fundamentalmente en el primer ciclo de enseñanza media en los liceos de tiempo extendido por un convenio que hemos realizado con la casa afro de Uruguay y que viene realizando actividades y talleres a lo largo y a lo ancho de la educación media en todo el territorio nacional. Por otra parte en la Dirección Nacional de Educación que preside la comisión que se señalaba la Comisión Honoraria contra el racismo y todas las formas de discriminación en la que están representados todos los ministerios y también la sociedad civil, con un apoyo muy importante de lo que tiene que ver con el Ministerio de Relaciones Exteriores, del banco Previsión Social, el propio Ministerio de Desarrollo Social y en realidad el con junto de personas que realizan o actividades muy comprometidas y en realidad de mucho impacto en la población, esas de alguna manera son las fortalezas pero ¿cuál es el desafío de futuro? Y el desafío del futuro, como lo señalaba también el Ministerio del Interior, es que para un cabal cumplimiento de la ley 19122 es necesario que las actividades que hemos comenzado se profundicen en cantidad en todos lados y también se profundicen en calidad haciendo que aquel camino que hemos transitado, en verdad deje huella y todos sabemos que cuando hablamos de educación no es hacer una actividad, o un taller un día sino, que es en el tiempo reiterar esas actividades para verdaderamente no solamente crear conciencia sobre una discriminación que a veces es muy subliminal en la sociedad, sino transformar habito pero está mucho más importante que eso es transformar las conductas y, bueno, eso lleva tiempo, lleva el poder, el decir hasta acá hemos realizado un conjunto de actividades con un número de jóvenes que se ha podido cubrir pero es necesario apostar a más es necesario, ir por más porque en realidad todos los días vemos la necesidad de trabajar en acciones afirmativas para tener un país más justo y solidario. Desde la cultura hemos incorporado también no solamente desde los talleres que se realizan en Montevideo y en el interior del país, la mirada de género y étnico racial sino también la incorporación de expresiones culturales características de todos los grupos que están vinculados con la cultura en nuestro país. Hasta ahora en realidad se ha trabajado bien en esa área pero también debemos decir en un momento de rendición de cuentas que tenemos todavía gusto a poco. Creemos que debemos continuar profundizando este camino en el área también de la cultura y que es necesario a través de los centros MEC que están distribuidos, tenemos 127 localidades de menos de 5000 habitantes que están distribuidos a lo largo y a lo ancho del país, de seguir incorporando talleres miradas y actividades relacionadas a la incorporación de toda la población y seguir trabajando por una ley que en realidad siempre decimos, legislar nos cuesta mucho, pero no alcanza una ley si no transformamos las conductas de quiénes debemos llevarla adelante y quiénes deben proyectarlas, incorporarlas y hacerlas partes de sí que es ni más ni menos que la ciudadanía en su conjunto. Así que me alegro mucho de poder estar, creo que este mes tiene que marcar también un antes y un después y esta política ministra de rendir cuentas de lo que se ha hecho y de lo que nos queda por hacer es siempre muy saludable porque uno toma conciencia no solo de lo hecho sino de lo que hay que profundizar así que muchísimas gracias por la invitación y muchas gracias a todos los que veo acá que han participado y participan de muchas de las instancias que hemos nombrado.

Verifica-se que uma das características do racismo institucional é a sua existência em todas as instituições, seja por “intenção, por efeito, por planejamento ou ignorância” (JONES, 1973, p. 131). Dessa forma, no campo educativo, a não implementação de medidas que não conseguem ultrapassar o aspecto de inserção nos currículos tem como consequência o racismo cultural, considerado como premissa do racismo institucional, cujo risco é a consolidação do racismo individual (JONES, 1973).

Contudo, quando observado o Plano (2017), este nos fornece algumas informações relevantes sobre o conceito estabelecido pelo Estado em relação ao pertencimento étnico-racial ou “identidade afrodescendente”: primeiro, tem-se como elemento étnico, pela conjugação de traços históricos e socioculturais da construção da identidade, desde a história do tráfico, bem como o reconhecimento de todas as práticas culturais, tradicional, artísticas, religiosidade e demais manifestação do coletivo.

Segundo, o elemento racial, considerado como construção social baseada no fenótipo, sendo esse o elemento constituidor da prática do racismo, e no caso do Uruguai, a relação com a situação de vulnerabilidade e pobreza. Dessa forma, busca demonstrar essa condição como de maior concentração no campo laboral; por isso, a dedicação às ações afirmativas como modelo de implementação da agenda governamental na área do mercado de trabalho.

Por derradeiro, aponta como terceira forma a conjugação dos fatores étnicos e raciais, podendo ser entendida como as experiências de discriminação racial durante o ciclo de vida da população negra; nesse ponto, asseveram ser como causa fundante o racismo estrutural<sup>233</sup> e o racismo “naturalizado; culturalmente estabelecido para que no llega a ser reconhecido e explicitado” (PLAN, 2017, p. 24).

Nesse prisma, defende agregar essas três premissas baseadas “los elementos operantes en la construcción identitaria de esta población son las dimensiones étnica y racial, es decir, la historia asociada a la esclavización y la trata esclavista, las dificultades de concreción de los derechos que eso conlleva y las experiencias de discriminación” (MIDES, PLAN, 2017, p. 24). Logo, necessário uma autoidentificação<sup>234</sup> e heteroidentificação<sup>235</sup> como identidade; porém, ao discorrer sobre a Ley 19122 e a realidade universitária do Uruguai, assinala nosso entrevistado Dalí da UDELAR:

*Hasta fines del 2016 y principios del 2017, no había ninguna política de Acciones Afirmativas que tuviera el alcance en la Educación Superior. De hecho, la ley 19.122 es para el Ámbito Laboral y en el tema educación propone que se integre a la curricular de actividades la historia de los afrouruguayos, pero no hay cupos en*

---

<sup>233</sup> Segundo MIDES (2017), o racismo estrutural é definido como “factores, valores y prácticas que colaboran con la reproducción de la asociación significativa entre raza y clase, es decir, todo lo que contribuye a la fijación de las personas no-blancas en las posiciones de subordinación, menor prestigio y autoridad social, política y económica.” (idem, p. 23-24).

<sup>234</sup> La autoidentificación que hace referencia al autoreconocimiento en base a determinados elementos (subjetivos u objetivos) con los cuales una persona se autopercibe, se identifica y reconoce (MIDES, PLAN, 2017).

<sup>235</sup> La heteroidentificación que refiere a la definición em base a la decodificación de las características que unas personas hacen sobre otras. Esta última se basa en la imagen proyectada y la idea construida detrás de la misma, en la cual opera fuertemente el fenotipo racial. (MIDES, PLAN, 2017).

*la universidad debido a que es libre el ingreso en la mayoría de las Facultades que componen la UDELAR.*

Entre os aspectos do documento e da entrevista, podemos observar que as políticas étnico-raciais são tratadas como políticas sociais no viés dos Direitos Humanos (direito antidiscriminatório). Todavia, são políticas transversais, inexistente uma política intersetorial, e a adoção do multiculturalismo tem como fito contemplar as ações afirmativas no mercado laboral público. Isso conforme acentuou, na prestação de contas realizada em audiência pública perante a sociedade civil, a responsável pela unidade étnico-racial do MIDES - Luisa Caselat em 2018:

*Resumiendo recordamos que, una de las líneas es coordinar con las divisiones del ministerio y con otros ministerios, instituciones políticas de equidad en el marco del diseño de los afro descendientes 2015/2024 en un claro trabajo que apunta a dos desafíos importantes, uno es el trabajo a la interna del ministerio, supongo que el gran desafío de todos nuestro ministerios de como transversalizamos la temática, hacemos visible y comprometemos a cada uno de los integrantes de cada uno de los ministerios y en segundo lugar el plano externo que obviamente avanzar en la articulación para lograr políticas de equidad en este sentido, en segundo línea de acción la unidad étnica tiene el objetivo de representar a la cartera de ministerio del interior y actuar en el espacio de funcionamiento de los afro descendientes incluidos en el estado para la transversalización de los planes, es decir, en el grupo de trabajos sobre políticas de equidad racial también la inclusión en el sistema de denuncias a víctimas de racismo y discriminación, situación que pasaremos a resumir brevemente y a posteriori y a su vez la coordinación y seguimiento de la capacitación de los funcionarios públicos en temas de dimensión étnico racial.*

Nesse aspecto, ao consolidar as políticas transversais, tanto no ensino, como nos demais mecanismo de controle e acompanhamento do Estado, denota-se, ainda, a fase embrionária do combate ao racismo institucional. Consequentemente, o racismo cultural dentro do modelo instituído do governo uruguaio. Nesse caso, com apenas a presença desses temas nos currículos do ensino básico, a partir da formação de 2018 e sua avaliação em 2019.

Merece atenção esse aspecto ao que Jones (1973) denomina de isomorfismo de classe e raça, eis que o racismo institucional, por vezes, para sua compreensão, é mais perceptível por meio das classes; nesse caso, quando afirma que a função basilar dessa dualidade é cegar para a existência do racismo individual. Isso em razão da não admissibilidade do “tratamento desigual recebido por negros, em qualquer nível de classe” (JONES, idem, p. 131).

Portanto, para melhor análise do ensino superior, no caso dos cursos destinados à formação de docentes e investigadores para a atuação na educação, pode-se observar que inexistente processo de acompanhamento e controle, até o exercício de 2018, com critérios de avaliações específicas ou mecanismos institucionais, os quais são capazes refletir, perante as

universidades, nos aspectos do racismo cultural, premissa do racismo institucional para a perpetuação do racismo; isso “ao transmitir valores culturais, e, assim, socializar racistas individuais” (JONES, ibidem 134), do qual o sistema universitário tem função relevante.

#### **4.2.1 A Educación Terciaria**

Para nossa pesquisa no sistema de ensino superior, depois de identificarmos o modelo agenda das políticas públicas no campo educacional, bem como a ausência de mecanismos de acompanhamento, monitoramento e avaliação, além daqueles destinados à acreditação das instituições de ensino superior, na esfera pública e privada, buscamos as condições de vida reais (YIN, 2016 [2010]). Nesse passo, indagamos como é contemplada, no campo educacional, pelo Estado a *Ley* 19122, conforme relata nosso entrevistado Velázquez Técnico do MIDES:

*Los temas de educación tienen que ver con el ministerio de educación y cultura. Más allá de que el MIDES tiene algunos programas que son educativos y de acompañamiento a las trayectorias educativas de los adolescentes y de los jóvenes, pero particularmente en el tema de la ley 19.122, estamos trabajando en algunas cosas que te puedo contar, entonces podemos comenzar por el MIDES por la pregunta esta: Las líneas generales de funcionamiento del MIDES en relación a la política de combate al racismo.*

*El ministerio de desarrollo social viene trabajando el tema de las políticas públicas dirigidas a las personas afro descendientes y el combate al racismo desde su creación. El ministerio de desarrollo social crea en el año 2004/2005 cuando gana las elecciones el primer gobierno de Santiago se crea el ministerio de desarrollo social y a través de una decisión en ese momento de la organización mundo afro es que se comienza con las negociaciones con los ministros y las ministras que iban asumir, ocupar distintos ministerios. En ese entonces la negociación fue con la viceministra Ana Olivera, que actualmente es viceministra, y con la que en aquel momento fue la directora del instituto nacional de las mujeres, Carmen Beramendi. Es ahí que se negocian dos cosas, la institucionalidad de promoción de la equidad racial; es en el 2005/2006 que se crea el departamento de las mujeres afro descendientes que dirigía Beatriz Ramírez y en el instituto nacional de la juventud se crea una asesoría de asuntos étnicos raciales, que esa asesoría en el día de hoy ya no funciona más. Entonces en ese año 2005/2006 es que el MIDES comienza tomar el tema, las políticas públicas con enfoque étnico racial a través de la institucionalidad, en este caso, en el departamento de las mujeres afro descendientes. Por lo tanto, digamos, que el Ministerio empieza a tomar el tema desde esa época, o sea, desde que se crea.*

*Hoy la tercera gestión del gobierno del frente amplio, el ministerio de alguna manera, hay algunas reacomodados a nivel institucional, se crea la dirección nacional de promoción socio cultural y la dirección de promoción socio cultural se crea la división de derechos humanos que antiguamente era la dirección de protectivas transversales que estaba dentro de la dirección de políticas sociales.*

Entretanto, atribui ao órgão de educação o acompanhamento das políticas da *ley* 19122, que discorre que as políticas são efetuadas como, temas transversais, nos moldes das

políticas internacionais; porém, o técnico do MIDES Velázquez acrescenta algumas informações:

*Específicamente en lo que tiene que ver con la ley 19122, nosotros a su vez tenemos la secretaria técnica de la implementación de la ley, que eso, digamos la responsabilidad de la secretaria técnica es presidir la comisión implementadora, coordinar entre la comisión implementadora y el consejo consultivo de la ley 19122 que está integrada por 5 organizaciones afro descendientes de la sociedad civil, asesorar y monitorear el cumplimiento de la ley en todas sus dimensiones y realizar un acompañamiento técnico de la implementación de la ley en materia laboral y en materia educativa. En el entendido en que la parte laboral el responsable es el ministerio de trabajo y seguridad social y en la parte educativa la responsabilidad es del ministerio de educación y cultura. ¿Qué estamos haciendo en materia educativa? En materia educativa la comisión implementadora y el consejo consultivo creo una subcomisión de trabajo que es sobre educación y afro descendencia. Esa subcomisión de trabajo viene avanzando en dos grandes áreas: una es la que tiene que ver con el tema de las becas de apoyo económico de educación media básica, o sea, para lo que nosotros llamamos el ciclo básico.*

Todavía, buscamos dialogar com o Ministério da Educação sobre as funções indicadas no ensino superior, conforme nos relata a entrevistada integrante da equipe da *Educación del Ministerio de Educación y Cultura, Técnica de Educación en Derechos Humanos*, Catarina:

*En primer lugar quisiera aclarar que considero relativamente poco el tiempo durante el cual me encuentro trabajando en el MEC, lo cual puede llevar a que no cuente con toda la información precisa que se solicita en esta entrevista. Por otro lado, al encontrarme trabajando en la Dirección de Educación, quizás existen líneas de trabajo de otras de las unidades del MEC que desconozco, como la Dirección Nacional de Cultura; Centros MEC; Dirección de Innovación, Ciencia y Tecnología; Cooperación Internacional; Asuntos Constitucionales, Legales y Registrales. Habiendo hecho esa aclaración, puedo decir que no logro identificar en el MEC una política de combate al racismo de forma generalizada, institucionalmente reconocida como tal, que involucre a diversos actores a la interna del MEC y explicitada por parte de la totalidad de sus autoridades políticas. Sí puedo identificar algunas acciones o espacios en los que se trabaja cuestiones vinculadas a la lucha contra el racismo; los principales a mi entender, serían: la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y Toda otra Forma de Discriminación (presidida por el MEC, específicamente a través de su Dirección de Educación); la participación como organismo parte de la Comisión Implementadora de la Ley 19.122 (presidida por el MIDES). Y en este marco, la coordinación de la Subcomisión de Educación y Afrodescendencia.*

Algumas premissas devem ser observadas para nossa análise no ensino superior (*Educación Terciaria*), a fim de realizar a comparação com o Brasil. Primeiro, a legislação sobre sistema de regulação e avaliação do conjunto do ensino superior do Uruguai, a qual dispõe tão somente para o setor privado a regulação (autorização); segundo, o Ministério da

Educação não tem poder político sobre a educação pública superior (DÁVILA, 2014; FERNANDEZ, 2014; PEBÉ, COLLAZO, 2004).

A *educación terciaria* em relação às instituições privadas no ensino superior é recente, a primeira instituição reconhecida nessa esfera de ensino foi a *Universidad Católica* em 1984. A *Universidad de la República* (fundada em 1849), primeira instituição pública e a recente *Universidad Tecnológica* (fundada em 2012), ambas dispõem de autonomia em razão de suas leis orgânicas e por essa razão não tem a intervenção do governo (DÁVILA, 2014; FERNANDEZ, 2014; LANDINELLI, 2014).

Entretanto, o nível de ensino superior é composto de um subsistema de educação pública; um destinado à formação docente (*formación en educación*) vinculada à *Administración de Educación Pública* (ANEP) e outro relativo aos institutos das Forças Armadas e da Polícia (*educación terciaria no universitaria*). Com o fito de solucionar esse impasse em uma única formação, encontra-se em tramitação um projeto de lei para a criação de uma *Universidad de la Educación* (EC 809/2017).

O projeto de lei (EC 809/2017) propõe um sistema integrado das instituições públicas universitárias na formação de profissionais da educação (*maestros, profesores, maestros técnicos y educadores sociales*), que se destina à nova instituição ao ensino, investigação e extensão, bem como garantir uma formação continuada em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), conforme o modelo de gestão universitária a qual consagra a autonomia institucional.

Destaca-se, no projeto de Lei, a criação de um mecanismo de avaliação interno, externo e de acreditação para aferição da qualidade da educação. Isso, em nível nacional, regional ou internacional, corroborando nossas análises da ausência de um mecanismo ou instrumento de acompanhamento das instituições públicas no ensino superior e nos Institutos de Formação Docente (*formación en educación*), pois o projeto não faz alusão a qualquer modelo utilizado como referência.

Essa é situação de um modelo dual de funcionamento (RAMA, 2011; 2014), ou seja, uma para o setor privado, com critérios e normas de autorização, políticas e sistema de regulações diferenciado para cada instituição - reflexo de uma política educacional e de um modelo que “carece de políticas explícitas de educación superior y de un órgano capaz de formularlas” (LARRECHEA, 2014, p. 86).

Nesse sentido, o sistema de avaliação da educação superior do Uruguai define-se por um modelo de regulação do setor privado (autorização), cujo procedimento para a iniciativa

privada é o licenciamento “en general corresponde a la verificación de estándares mínimos y/o condicionales de durabilidad y mantenimiento de estos” (RAMA, 2011, p. 7), não havendo um controle governamental.

Nossa pesquisa inicia-se pelo setor privado, para conhecer como as instituições de ensino cumprem a legislação de combate ao racismo; especialmente, quando observados aqueles destinados à formação de profissionais da educação, e como se opera em relação ao curso de História junto a *Educación Terciaria Privada*.

#### **4.2.2 A Educación Terciaria Privada**

Segundo o Panorama da Educação (2017), durante o período de nossa pesquisa, o número de ofertas nesse nível de ensino chegava de 3.707 vagas, distribuídos em instituições de ensino universitárias<sup>236</sup> (carreiras de graduação<sup>237</sup>) e não universitárias<sup>238</sup> (títulos técnicos<sup>239</sup>).

Nesse caso, buscamos identificar, conforme a legislação educacional, perspectiva étnico-racial, que estaria contemplada, uma vez que o assunto é tratado nos temas transversais em direitos humanos (ROTONDO, 2012).

Interessa-nos, em primeira análise, saber se porventura existem mecanismos

---

<sup>236</sup> *Las instituciones autorizadas conforme al artículo anterior para realizar actividades de enseñanza, investigación y extensión en tres o más áreas disciplinarias no afines orgánicamente estructuradas en Facultades, Departamentos, o Unidades Académicas equivalentes, utilizarán la denominación "Universidad". Sólo se tendrán en cuenta, a tales efectos, aquellas áreas disciplinarias en que se dicte al menos una carrera completa de primer grado (artículo 21 numeral 1).*

*Las instituciones autorizadas conforme al artículo anterior para realizar actividades de enseñanza, investigación y extensión que no cumplan con lo previsto en el inciso precedente y dicten al menos una carrera completa de primer grado, una maestría, o un doctorado (artículo 21), utilizarán la denominación "Instituto Universitario". (Art. 4º do Decreto 104/2014).*

<sup>237</sup> *Licenciatura universitaria: carrera de primer grado terciario universitario. La carga horaria de los estudios no será inferior a las 2.200 horas de clase o actividades educativas supervisadas, o en una modalidad educativa a distancia, semipresencial o equivalente, distribuidas en un lapso no inferior a cuatro años lectivos. El título a expedir será el de "Licenciado/a". (§ 1º, do art. 21 do Decreto 104/2014).*

<sup>238</sup> *Las instituciones de enseñanza terciaria no universitaria podrán solicitar al Ministerio de Educación y Cultura el reconocimiento del nivel académico de carreras de enseñanza terciaria no universitaria y de los títulos expedidos por ellas, según pautas de valoración generalmente aceptadas en el ámbito nacional e internacional.*

*Esas instituciones se abstendrán de utilizar la denominación "Universidad" o sus derivados, de atribuir carácter "superior" a la enseñanza que impartan, y de aplicar a los títulos que expidan las denominaciones referidas en el artículo 21 de este decreto. (Art. 5º do Decreto 104/2014).*

<sup>239</sup> *Nivel terciario Nivel I, tipo de formación que supone el manejo de instrumentos y tecnologías, diseño y organización, habilidades prácticas y competencias que exigen una especialización de conocimientos – 750 horas; nivel terciario II, tipo de formación que supone la incorporación de conocimientos generales académicos de una disciplina o profesión, que pueden colaborar en la práctica con un graduado universitario – 2 años; nivel terciario III, tipo de formación que supone un conjunto de teorías, procedimientos y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico – 2 años y medio y una carga de 1.250 horas. (Art. 22º do Decreto 104/2014).*

institucionais na Lei Geral de Educação e em relação a Ley 19122/2013 (*cultura afrodescendientes*). Portanto, a iniciativa privada apenas dispõe de critério de regulação (autorização).

Logo, não há mecanismo de avaliação institucional interno e externo para esse desiderato; situação que somente decorreria quando da criação da *Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria* - APACET (RAMA, 2014); porém, não foi objeto de aprovação legislativa (LANDONI-COUTURE, 2017).

Segundo Landoni-Couture (2017) e Couture (2014), por não ter sido consolidada a *Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria* (APACET), ou seja, um sistema de acreditação das instituições privadas nos moldes internacionais<sup>240</sup>, atribui-se essa responsabilidade ao *Consejo Consultivo de la Enseñanza Terciaria Privada* (CCETP), órgão assessor do *Ministerio de Educación y Cultura*, o qual é responsável pelos processos de autorização conforme nossa entrevistada a Técnica Catarina aduz:

*Sí aclaro que desde el Área de Educación Superior se realiza únicamente la autorización de instituciones privadas de educación superior, pero no de las públicas, como la Universidad de la República, la Universidad Tecnológica, o las carreras de Educación Superior que dependen de la Administración Nacional de Educación Pública. Es importante recordar que estas instituciones poseen autonomía respecto al Ministerio de Educación y Cultura.*

Na ausência de mecanismos de avaliação do ensino superior privadas, buscamos junto ao *Ministerio da Educación y Cultura do Uruguay*, perante a *Dirección de Educación* e no sistema de *Universidades y carreras reconocidas 2017*, identificamos a *Universidad de Montevideo* (UM) o curso de História, objeto de nosso paradigma de análise. Nesse caso, constava a oferta regular de Licenciatura em História<sup>241</sup>, com autorização de funcionamento desde 2003.

Segundo o Anuário da Educação (2017), a *Universidad de Montevideo* (UM) possui 452 estudantes; 16<sup>242</sup> (dezesseis) regularmente matriculados no curso de História<sup>243</sup>, além de 166 (cento e sessenta seis) em cursos destinados aos demais profissionais da educação<sup>244</sup>. Logo, 3,53% dos discentes da Universidade têm seu registro acadêmico vinculado ao curso de

---

<sup>240</sup> O projeto (EC 1375/2009) de criação da *Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria* (APACET) tem como fundamento básico a proposta de um sistema de avaliação (interna) e externa na área privada sem aprovação no parlamento.

<sup>241</sup> Na *Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana* - CLAEH existia o diploma de *Investigación en Historia Contemporánea* autorizado desde 1997, todavia, não mais ofertava o curso.

<sup>242</sup> 10 (dez) homens e 06 (seis) mulheres

<sup>243</sup> Não há ingresso de estudantes no ano de 2016.

<sup>244</sup> Magisterio 73, Profesorado de Filosofía 11, profesorado de inglés 21 e profesorado de matemática 61.

História, os demais 36,72% na área de educação.

Todavia, para conhecer a realidade da instituição em relação às informações publicizadas pela *Universidad de Montevideo* (UM), define-se como de *identidade cristiana*, inspirada nos ensinamentos de San Jose María Escrivá, fundador da *Opus Dei*<sup>245</sup>, o curso de História, que integra a Licenciatura em Humanidades, onde o discente, após a conclusão do núcleo de formação comum, deve escolher, na fase final, História, Filosofia ou de livre configuração.

A UM, de igual modo, oferta, em nível de pós-graduação, o curso de mestrado em História desde 2014. A qual possui duas linhas de pesquisa - *Cultura y Sociedad* e *Arte y Patrimonio* -, que têm como público principal os estudantes egressos dos cursos destinados à formação de professores de *História do Sistema Nacional de Formación Docente* com 37 (trinta e sete) matrículas efetivadas (ANUÁRIO, 2017).

O plano do curso de mestrado em história, disponibilizado para consulta, informa tão somente as disciplinas do núcleo comum e das áreas de investigação; não franqueando a bibliografia básica para conhecer os autores trabalhados, quando observada a perspectiva dos direitos humanos (temas transversais). Em nossa pesquisa de campo, ao procurar identificar estudantes de história e as disciplinas que contemplavam as políticas étnico-raciais, deparamo-nos com a ausência de uma vertente específica étnico-racial.

Esse fato corrobora nossa entrevista realizada no Ministério da Educação do Uruguai, pelo fato da não existência do instrumento de avaliação e do acompanhamento das instituições públicas e privadas de ensino para os currículos; fato corroborado pela *Ley General de Educación* e o *Decreto Reglamentar*. Essa situação se concretizaria com a criação da Agência de Acreditação (RAMA, 2014).

Em razão da ausência de um modelo de avaliação institucional, interno e externo, para o sistema privado, prejudicou a identificação de um critério ou instrumento, o qual fosse capaz de demonstrar como o modo de autorização do Estado analisava a política étnico-racial, prevista na Ley 19122, fato destacado por Cruz e Perea (2004), sobre a importância da avaliação institucional para conhecer a realidade de uma instituição:

*La evaluación institucional es una actividad de investigación y análisis, realizada por los propios agentes universitarios, destinada a verificar el nivel de logros que está alcanzando la institución, sus unidades o programas, de acuerdo con su razón de ser, y determinar además los elementos que están actuando en la indicación de*

---

<sup>245</sup> Segundo Knoblauch (2017) a *opus dei* caracteriza-se por um corrente do tradicionalismo católico. De igual podem ser vistos como 'seitas' e pensados como perigosos, especialmente em casos mais explicitamente temidos, como o da *Opus Dei*" (MAUES, 2008, p. 858).

*menor o mayor capacidad de estos logros. Esta investigación conlleva un informe autoevaluativo que es prerrequisito y documento base para la realización de la evaluación externa (CRUZ, PEREA, 2004, p. 2).*

Por outro lado, o curso de História tem sua autorização em 2003, anterior à *Ley General de Educación* de 2008, quando essa disciplinou os currículos com linhas transversais (direitos humanos). Portanto, essa alteração somente ocorreria em fase posterior, e pela ausência do processo de credenciamento, ou quaisquer outros instrumentos de acreditação, os quais prejudicam as análises (CRUZ, PEREA, 2004; RAMA, 2014).

Nesse aspecto, uma das medidas para o combate ao racismo, no campo educacional, é o acompanhamento das instituições, tanto do sistema educacional quanto nos órgãos de combate ao racismo. Nessa ótica, uma vez que o governo reconhece que os mecanismos internacionais são capazes de instrumentalizar essas políticas, nesse ponto o Programa das Nações Unidas para o Combate ao Racismo Institucional (PCRI), assim definiu o Racismo Institucional:

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, os quais são resultantes das ignorâncias, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (PCRI, apud PNUD, p. 22)

Nossa pesquisa buscava conhecer como o sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior se estabelecia em relação ao Uruguai, cujo sistema de acompanhamento para a educação superior privada inexistia. Não possui instrumentos de avaliação externa, e aqueles destinados à iniciativa privada são normas jurídicas definidas no Decreto 104/2014, por ocasião das autorizações de funcionamento. Dessa forma, não dispõe de elementos para aferição da Ley 19122.

Portanto, na esfera do setor privado, inexistia no sistema de regulação (autorização) mecanismos de avaliação, acompanhamento, controle governamental. Isso na perspectiva dos direitos humanos, conforme definido pela Lei Geral de Educação, ou mesmo, em relação à Ley 19122, que se refere aos mecanismos de ação afirmativa. Assim, demonstrando a ausência do acompanhamento estatal e de políticas para esse segmento da sociedade, quiçá um currículo. Passamos então à análise do setor público do Uruguai.

### 4.2.3 A *Formación en Educación* no Uruguai

Em relação à formação de professores, esta se opera por meio da *Formación en Educación*<sup>246</sup> na *Educación Terciaria*. Esse nível de ensino, durante nossa pesquisa, contava com 24.369 estudantes vinculados ao *Consejo de Formación en Educación* (CFE); no *Centro de Formación y Estudios* (INAU), havia 69 e, por sua vez, na área privada por meio do *Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica* (CIEP), havia 42 alunos.

Outro traço importante para o acompanhamento diz respeito à característica étnico-racial, ou seja, como são identificados, autodeclarados ou mesmo heteroidentificados os estudantes dessas instituições. Conforme se verifica do Censo Educacional, inexistem o quesito cor ou raça. Logo, não há como aferir essa situação, fator que prejudica as análises de acesso (CENSO, 2015; MOYANO, 2016).

A formação para atuação docente é disciplinada na Lei Geral da Educação de 2008 (Ley 18437/2008), anterior à Ley 19.122. Para tanto, estabelece um Sistema Nacional de Educação, cujas propostas educativas são integradas e articuladas. A competência para sua organização e o disciplinamento das matérias cabem ao *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC).

O MEC tem como responsabilidade desenvolver os princípios gerais da educação, coordenar as políticas nacionais educacionais, articular e integrar todos os campos da educação, de modo a promover a autonomia, coordenação e participação (art. 51, da Ley 18.437/2008). Todavia, em relação à Ley 19122, não dispõe de um mecanismo específico da avaliação da educação superior, tanto nos cursos de formação de professores quanto nos investigadores. Isso conforme nossa entrevistada do Ministério da Educação Catarina:

El MEC no posee un mecanismo específico de acompañamiento de la implementación de la Ley 19122 en la Educación Superior. Si bien en la Comisión de Educación y Afrodescendencia, que funciona en la órbita de la Dirección de Educación del MEC, como subcomisión de la Comisión Implementadora de la Ley 19122, se ha avanzado en la formulación de propuestas sobre la incorporación de las temáticas vinculadas a la afrodescendencia y el racismo, en las carreras de formación docente.

Segundo o conjunto de normas, compete à *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP), órgão autônomo e de personalidade jurídica própria, as atribuições de

---

<sup>246</sup> *Artículo 31. (De la formación en educación).- La formación en educación se concebirá como enseñanza terciaria universitaria y abarcará la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales, así como de otras formaciones que el Sistema Nacional de Educación requiera (Ley General de Educación).*

elaborar e instrumentalizar as políticas educativas, garantir a educação dos diversos níveis, promover a participação da sociedade na implementação das políticas educacionais (Ley 8.437/2008).

Porém, para esse desiderato, a *Ley Geral de Educacion* (LGE) disciplina que o ensino público será regido por *Consejos Directivos Autónomos*, os quais são responsáveis pela edição de normas, além de coordenar o sistema educativo por meio dos *Consejos de Educación*. Isso se dá em cada nível de ensino, no âmbito da formação docente (*Instituto Normal, Formación Docente, Centros Regionais de Profesores e Institutos de Formación Técnica*).

Dessa forma, a LGE estabelece para a formação docente alguns requisitos: i) necessário ter 04 (quatro) anos como requisitos de estudos; ii) um plano de ensino único de formação aos profissionais da educação; iii) um núcleo de formação comum e outro para as especialidades específicas; iv) garantia do exercício de desempenho de funções diretivas e de supervisão (NORBIS, NOSIGLIA, 2011).

A matriz curricular em vigor desde 2008, atualizada em 2010, tem como foco a formação do *magistério*<sup>247</sup>, *maestro de primera infancia*<sup>248</sup>, *profesorado*<sup>249</sup>, *educador social*<sup>250</sup>, *maestro técnico ou profesor técnico*<sup>251</sup>, *asistente de laboratorio*<sup>252</sup>, realizada perante os Institutos Normal de Montevideo, Instituto de Formação Docente no interior do Uruguai, *Instituto de Profesores Artigas* (IPA) em Montevideo, e nos Centros Regionais de Professores no interior do país. Todos vinculados ao *Consejo de Formación en Educación* (CFE).

Ou seja, na esfera pública, segundo o Panorama da Educação (2017), o público de futuros docentes é de 24.369 estudantes vinculados ao CFE, no ensino terciário, o qual é responsável pela formação de 99,19% de todas as entidades públicas<sup>253</sup>. Montevideo concentra as 04 (quatro) instituições com 9.317 matrículas: *Instituto Normales de Montevideo* (IINN), 2.076; *Instituto de Profesores Artigas* (IPA), 5.240; *Instituto Normal de Enseñanza Técnica* (INET), 1.254; e, *Instituto de Formación en Educación Social* (IFES), 747.

---

<sup>247</sup> Docente de alunos de 04 (quatro) a 11 (onze) anos da educação obrigatória.

<sup>248</sup> Docente de alunos de 0 (zero) a 03 (três) anos da escolaridade não obrigatória.

<sup>249</sup> Docente da Educação média de estudantes de 12 (doze) a 17 (dezessete) do ensino obrigatório em especialidades: Astronomia, Ciências Biológicas, Ciências Geográficas, Comunicação Visual, Direito, Educação Musical, Espanhol, Filosofia, História, Literatura, Matemática, Química, Sociologia, Informática, Inglês, Francês e Italiano.

<sup>250</sup> Profissional da educação para desenvolver atividades em instituições de ensino para discorrer sobre questões envolvendo, família, indivíduos, grupos.

<sup>251</sup> Docente de curso Técnico em nível médio.

<sup>252</sup> Curso intermediário para atuar como técnico em laboratório.

<sup>253</sup> Os demais estudantes 155 estão matriculados no INAU.

Para a realização da comparação, especialmente quando observados os cursos de História, realizamos visita ao *Instituto Normales* (IINN). Naquela ocasião, verificamos que o seus discentes são aqueles que integram as funções do *magisterio y maestro primera infancia* (1.767), *asistente técnico de primera infancia*<sup>254</sup> (245) e *profesorado del inglés* (64). Todavia, não existia a especialidade docente para *profesor Historia*.

A história dos Institutos normais do Uruguai remonta ao ano de 1877, época da sua criação por força da Lei Educação (Decreto ley 1350/1877). Além das *escuelas de maestros y maestras*, posteriormente, com sua transformação em internato. O seu objetivo era o de formar os docentes responsáveis pela escolarização da população do Uruguai. A princípio, foi-nos informado a não existência de uma formação específica para a Ley 19.122. Porém, buscamos identificar perante os currículos.

Franqueado o Plano de Curso em vigor, quando observado o denominado tronco comum, logramos identificar a disciplina de História, a qual recepciona os temas transversais (História dos Direitos Humanos). Todavia, disciplinas como *Legislación y Administración de la Enseñanza*, *Pedagogia I y II*, *Observación y Análisis de las Instituciones Educativas*, *Sociología de la Educación* e *Filosofía de la Educación* versavam sobre a perspectiva de reconhecimento de direitos universais.

Porém, para tentar estabelecer uma convergência na formação do tronco comum dos cursos destinados à formação docente perante o *Instituto Normal de Enseñanza Técnica* (INET), criou-se o curso de *profesorado técnico e maestro técnico*, ou seja, os futuros docentes atuantes no ensino tecnológico (informática e mecânica industrial), técnicas (administração e contabilidade) e profissionais (agrária, construção civil e telecomunicações). Para se corroborar o assunto, visitamos o *Instituto de Formación en Educación Social* (IFES), que se destinava à formação do educador social.

Em relação ao instituto de formação para cursos técnicos, o objetivo é a preparação para o mercado laboral (HERNANDEZ, REY, TRAVIESO, 2013). Todavia, todos ofertam o denominado núcleo comum das disciplinas nos mesmos moldes do *Instituto Normales* (IINN), ou seja, a possibilidade de inclusão dos temas caracterizava-se pela transversalidade em Direitos Humanos, seguindo um posicionamento adotado pelo órgão de educação, conforme relato de nossa entrevistada Catarina do Ministério da Educação e Cultura:

*la Educación en Derechos humanos, como práctica y filosofía educativa, contempla en sí misma la lucha contra el racismo y todas las formas de discriminación.*

---

<sup>254</sup> Titulação intermediária (dois anos) na carreira de Maestro de Primeira Infância (quatro anos), podendo atuar na Educación Primaria com formação específica

*Por otro lado, en nuestro sistema educativo existen actualmente distintas maneras de concebir a la Educación en Derechos Humanos, no existe una única currícula, y metodología definida para su abordaje. Hoy, en los distintos niveles de enseñanza (primaria, media, terciaria), se realizan abordajes disímiles de la educación en derechos humanos, y si bien en los contenidos curriculares de cada nivel educativo aparecen cuestiones relativas a la población afrodescendiente, su historia; la trata esclavista; y distintos aspectos de la cultura afrouruguaya, la profundidad con que se traten estos temas y el enfoque o el énfasis de los mismos hacia una perspectiva de lucha contra el racismo, depende principalmente de cada docente, en cada caso concreto: su formación, su trayectoria y experiencia de vida.*

*Más allá de esa lectura que puedo realizar de nuestra realidad, pero que no se basa en un diagnóstico metódico de la misma, es necesario nombrar la reciente aprobación (diciembre de 2016) de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, por parte de las autoridades del Sistema Nacional de Educación Pública.*

A manifestação do órgão de educação representa bem o questionamento levantado por Van Dijk (1993), em relação à necessidade de formação antirracista nos futuros profissionais que atuarão nas séries iniciais. Isso quando ocorre o conhecimento geral oficial; de igual modo, no sentido comum e das ideologias dominantes do Estado. Trata-se do currículo de caráter obrigatório para as crianças, em que “o discurso discriminatório puede tener un efecto devastador sobre la imagen del niño perteneciente a un grupo minoritario e incluso a afectar a sua motivación para aprender” (VAN DIJK, 1993, p. 211).

Por sua vez, quando adotados os temas transversais, eles são recepcionados dentro dos modelos de seminários em direitos humanos, cuja atualização curricular inclui a perspectiva da Ley 19122, a qual tem previsão para 2018. Durante as diversas visitas que realizamos nos períodos de 2017 e 2018, não se logrou identificar nenhum seminário fazendo alusão ao tema, eis que a indicação dos estudantes sempre se pautou nesses seminários. O mesmo fato foi ratificado pela direção do IPA.

Assim, a preocupação da inexistência perante os cursos de formação dos futuros docentes, a importância do ensino da primeira infância e os efeitos identificados nessa fase, conforme o relato do nosso entrevistado e pesquisador sobre relações étnico-raciais da Dalí da UDELAR:

*Pero la guía es como, bastante llana en el contenido o sea, no profundiza porque profundizar sería dejar al descubierto algunas cuestiones institucionales problemas que hay, entonces, se está trabajando para cambiar, viste que, Frega ha estado trabajando en el tema de los libros de historia y poder cambiar lo que es la historia afro un poco, poder integrar algunos aspectos de la cultura afro a los libros, a los libros de escuela para poder reconstruir la idea que hay de negro toca el tambor y lo dejamos ahí ese estereotipo.*

*Se esta tratando de revindicar eso, pero tampoco se ha hecho mucho nada yo sé que eso ya se lleva 3 años trabajando y no hay casi en ese sentido en los libros, casi todo es poca cosa, después una de las cuestiones que hay que trabajar en este tema transversal es el vínculo para el racismo, para la educación, el vínculo maestra alumno porque cuando la institución quiere abordar el tema del cambio de la*

*currícula de lo que es el contenido educativo pero no trabaja el tema de la maestra que es la que tiene que estar marcando la conducta en clase en la institución se termina la maestra termina siendo centro reproductora inconscientemente o no, eso no podemos saber, pero la actitud que tienen clase es una de las cuestiones que por lo menos hemos visto que genera que el racismo x reproducción, sobre todo porque la gente siempre termina diciendo que la escuela es el primer espacio de sociabilización en dónde el niño se empieza a afectar la vinculación con los compañeros y con la institución como le afecta el racismo, cuando te dicen negro de mierda, negro lamota etc, me explico, el niño se retrae y se pone violento, pega o se aísla.*

Porém, quando de nossa visita ao *Instituto de Profesores Artigas (IPA)*, fundado em 1949, identificamos o curso específico do futuro docente de História, o qual tem como objetivo principal a formação de professores para atuar no ensino *médio*, além de promover a inserção desse profissional em uma respectiva dentre as diversas carreiras de professores<sup>255</sup>.

Essa informação foi corroborada quando da nossa visita junto à *Universidad de la República* (Udelar). Na ocasião, os coordenadores de curso, em diversas oportunidades, ratificaram a informação, que os órgãos de avaliação institucional das políticas públicas e Ministério da Educação foram unânimes ao afirmarem ser da competência da UDELAR a investigação, e ao IPA incumbe a formação dos professores.

Nesse caso, nossa análise circunscreveu-se ao curso de História, e de que modo contemplaria a vertente da educação das relações étnico-raciais. No tocante à Ley 19122, entretanto, ela inexistente; conforme nossa entrevistada do Ministério da Educação Catarina:

*Desconozco si los programas curriculares nombran explícitamente a la Ley 19122 entre sus contenidos; aún si lo hicieran, esto no implica que docentes lo aborden en profundidad, o desde un enfoque de lucha contra el racismo con enfoque de derechos humanos. Y, al mismo tiempo, el hecho de que no se encuentre explícitamente incluida entre los contenidos, no implica que docentes puedan y estén abordando su significado e importancia.*

Parecia-nos devidamente simples entender essa situação - a divisão e o seu cumprimento -; porém, havia necessidade de conhecer o funcionamento do instituto, e como esse previa a inclusão de temas como o combate ao racismo, bem como a ley 19122. Conseqüentemente, a existência de uma avaliação institucional interna ou externa, bem como algum modelo de instrumento de avaliação para mensurar a efetividade.

Inicialmente, buscamos identificar os responsáveis pela disciplina, os discentes do curso de História, além percorrer os demais cursos para conhecer a realidade da formação de docente naquela instituição, assim como o tratamento designado para os temas étnico-raciais

---

<sup>255</sup> Conforme disciplina o CFE: Astronomia, Ciências Biológicas, Ciências Geográficas, Comunicação Visual, Direito, Educação Musicial, Espanhol, Filosofia, Física, História, Literatura, Matemática, Química, Sociologia, Informática, Inglês, Francês e Italiano (CFE, 2017).

nos conteúdos das disciplinas, ou mesmo algum outro mecanismo. Houve dificuldades em todos os momentos, pois as respostas eram demasiadamente simples, sem existência.

Quando da primeira visita técnica ao Instituto em 2016, logramos encontrar um dos responsáveis junto da *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP), Dr. Pablo Funcé. Com muita cordialidade, orientou-nos acerca do funcionamento do Instituto e da ANEP. Porém, sobre a implementação da legislação antirracista, nos indicou o grupo do Ministério (MIDES), que era responsável pelo tema. Até mesmo em razão de uma comissão específica para a questão dos currículos, que tem o seguinte objetivo, segundo nosso entrevistado Dali - estudante da UDELAR:

*la subcomisión es todo lo que tiene que ver con incorporar los temas étnicos raciales, los temas de combate al racismo y afro descendencia en la nueva curricula de formación docente es la otra gran área que hemos progresado. El consejo de formación en educación, CFE, aplica para el IPA, aplica para magisterio, aplica para todo lo que es educación, no aplica para lo que espero toda la parte de educación inicial, primaria, secundaria.*

Como pesquisador, retornamos ao órgão de acompanhamento para saber do funcionamento da legislação em relação à formação de professores. Naquele momento, não havia ainda muitas explicações sobre o processo de inclusão da lei; apenas propostas iniciais. Porém, no ano de 2017, durante novo período de visita, houve uma alteração desse processo, com a recepção das políticas previstas pela legislação antirracista, conforme relato do nossa entrevistada do Ministério da Educação Catarina:

*en el marco de la Ley 19122, funciona la Comisión Implementadora, presidida por el MIDES y conformada también por el MEC y el MTSS. En ese marco, funciona desde setiembre de 2016, en la órbita del MEC, Dirección de Educación, la Comisión de Educación y Afrodescendencia, subgrupo de trabajo del que participan: MEC, MIDES y organizaciones de la sociedad civil que integran el Consejo Consultivo establecido también por la Ley 19122. Este subgrupo de trabajo se ha propuesto algunas líneas de acción; a grandes rasgos, profundizar la implementación de los cupos para estudiantes afrodescendientes en las Becas de estudio, y generar una estrategia de trabajo junto al Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), para la incorporación de temáticas vinculadas a la afrodescendencia y el racismo en los programas de las carreras de formación docente (Instituto de Profesores Artigas; Magisterio; Maestros de Primera Infancia, entre otras). De esta manera se estaría cumpliendo el artículo 8° de la Ley 19122. Al mismo tiempo, se participa articuladamente de la implementación del curso virtual sobre Educación y Afrodescendencia, que se impartirá por primera vez este año, destinado a educadores/as, docentes, estudiantes de formación docente y técnicos/as.*

Durante nossas visitas, após contatos com discentes de diversas disciplinas localizamos estudantes matriculados no curso de História. Nesse momento, havia preparado

um roteiro de entrevistas estruturadas, considerando a hipótese de a legislação estar em vigor desde 2013, quando esperava discorrer sobre os aspectos da *Ley 19122* e as políticas de combate ao racismo na formação docente, bem como em razão das indicações feitas pelo órgão de educação.

Entretanto, houve alguns problemas enfrentados para compreensão dos mecanismos de inclusão na formação docente. Inicialmente, em razão de existir uma comissão de estudos para inclusão nos currículos de formação docente desde 2016; a segunda, quando diversos estudantes relataram que a variável étnico-racial encontrava-se definida em seminários, e não em disciplinas. Não se tratava de temas como racismo, tão somente dados populacionais.

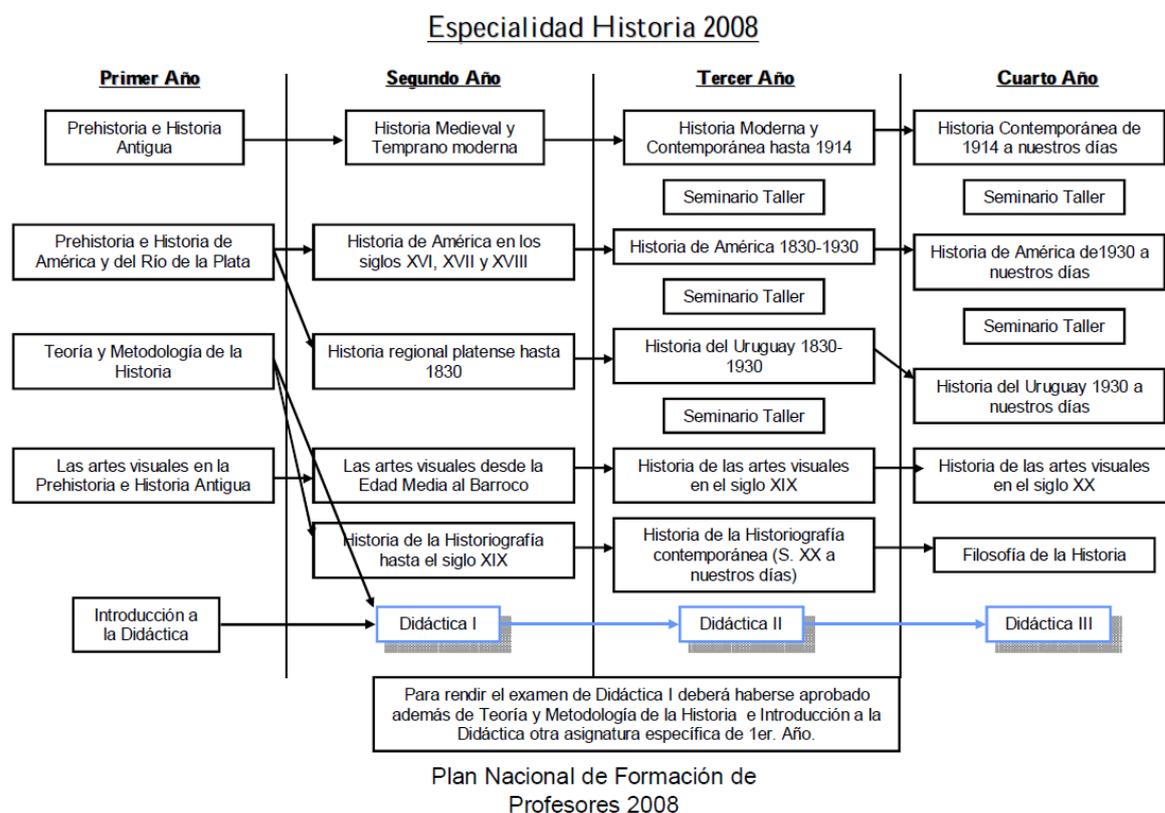
Nesse caso, ocorreu o que Bourdieu (2008 [1979]) designa como eufemização do discurso oficial, ou seja, aquelas questões que nada exigem, além de um “sim” ou “não”, pois o indicativo dos estudantes era tão somente da inexistência. Com isso, atribuíam a possível situação de uma educação antirracista em seminários, os quais não sabiam dizer qual e quando seriam realizados, que reverbera no mundo social da produção do sistema escolar.

Nesse caso, a pesquisa documental haver-se-ia de demonstrar a realidade, de modo a identificar e observar aqueles que, porventura, contemplassem a vertente étnico-racial, eis que na diminuta informação dos estudantes ratifica a inexistência. Não indicavam a razão, e apenas recomendavam a busca perante a direção do instituto, para confirmar o possível seminário. Esse fato foi confirmado pelo responsável do órgão de igualdade racial do Uruguai pelo entrevistado Velázquez:

*Lo que estamos trabajando es en la nueva curricula del consejo de formación y educación, que es lo que te digo, que aplica para todos estos niveles de educación. Es justamente incorporar todos estos temas en esa nueva curricula. La curricula que se está elaborando en este momento tiene como distintas modalidades, en este momento lo que venía funcionando era un seminario de derechos humanos donde teóricamente se tocaban estos temas, pero no necesariamente, no tenemos la seguridad de que efectivamente se abordara y que la designación de horas para este tema sea la designación de horas que este tema se merece. Entonces la propuesta que nosotros hicimos llegar a los consejeros, o sea, esto fue toda una estrategia de trabajo, tuvimos una reunión con la directora general del centro de formación y educación que es donde acordamos todo esto, luego en la sociedad civil elaboro un documento conceptual que se envió a través de la dirección nacional de educación al consejo de formación y educación.*

Porém, para ter a assertiva de tal posicionamento, pesquisamos as disciplinas do departamento de História, que estavam relacionadas à formação dos futuros docentes do IPA. Com isso, identificamos o plano de curso aprovado em 2008, cujo documento separa a formação comum de outra específica, para a respectiva

especialidade. Do mesmo modo que ocorre para nos demais cursos destinados à formação de *profesores*:



Fonte: Plan Nacional de Formación de História – CFE 2017 [2008]

Segundo informações recolhidas no *Consejo de Formación en Educación* (CFE), a formação docente se opera por meio de um desenho curricular, que prevê: história universal, história americana, história regional platense e do Uruguai, história das artes visuais, historiologia e didática. Na parte da formação comum, elaborada desde 2008, existe um “Seminario en Educación en Derechos Humanos”, cuja atualização, em 2017, fez incluir a Ley 19122 no seguinte campo:

*LOS DDHH EN LA REGIÓN Y URUGUAY DDHH en América Latina, una mirada socio-histórica. Democracia y DDHH. Terrorismo de Estado en Uruguay (1973-1985) Derechos Humanos y Laicidad Vulneración de derechos. Abordaje desde la institucionalidad, desde los sistemas de protección y protocolos en Uruguay. Ley 19.122 - Afrodescendencia.*

Verifica-se que essa inclusão ocorreu tão somente em 2017, por força da Ata 32, por meio da Resolução n. 17, de 12 de setembro, por determinação do CFE da ANEP, que previa sua implementação no núcleo comum de formação docente, ou seja, a partir do exercício de

2018 e 2019, quando ocorrerá a primeira formação. Porém, durante nossas visitas em 2018, não houve a realização do Seminário em Educação em Direitos Humanos.

Portanto, somente a partir dos seminários em direitos humanos a Ley 19122 estaria recepcionada, demonstrando, desde já, que o tema ainda seria de forma sutil, pois não havia uma regulamentação específica, eis que ainda em construção. Isso demonstrando a incipiente inserção dos temas relacionados à cultura de origem africana. Nesse ponto, nega-lhes, ainda, o acesso aos demais valores culturais. Dessa forma, o risco de manutenção do racismo (JONES, 1973) e até aquele momento na “educación media reflexa la invisibilización de las culturas africanas y sus aportes el desarrollo de la humanidad” (FAGET, 2016, p. 52).

Nesse sentido, Faget (2016) ao estudar o ensino da História da África nos currículos oficiais destinados à formação de professores da *educación media*, especialidade de História, problematiza a dificuldade encontrada por nossa pesquisa nos programas dos cursos, sejam na formação do tronco comum, ou mesmo nos futuros seminários em Direitos Humanos, cuja ausência do currículo tem efeitos na circulação do conhecimento que perpetua o racismo cultural, além de não haver uma crítica ao modelo de inculcação da cultura dominante.

Segundo Faget (2016) ao recorrer aos instrumentos legais internos (*Ley General de Educación* e *Ley 19122*), além de documentos internacionais (*Derechos Humanos* e Conferência de Durban), para demonstrar, após análise dos currículos da formação docente, os quais não contemplam uma proposta de garantia de valorização à cultura africana, ratificou o desconhecimento do futuro docente, e constatou o prejuízo aos estudantes do ensino médio.

Esse fato é demasiado importante, pois nos exercícios de 2016 a 2018 os discentes consultados sobre os temas atinentes às questões étnico-raciais, ou seja, da existência da população negra, citavam que “talvez”, nos seminários temáticos da disciplina, houvesse a possibilidade de existir o tema transversal da perspectiva de direitos humanos, costumeiramente, utilizando-se tão somente dos dados populacionais considerados em situações poucos relevantes.

Porém, essa alteração, ainda em construção no período de 2018 e 2019, poderá acontecer a longo prazo, conforme destaca o Técnico do MIDES Velázquez:

*Entonces la propuesta que nosotros hicimos llegar a los consejeros, o sea, esto fue toda una estrategia de trabajo, tuvimos una reunión con la directora general del centro de formación y educación que es lo x donde acordamos todo esto, luego en la sociedad civil elaboro un documento conceptual que se envió a través de la dirección nacional de educación al consejo de formación y educación, luego se hizo una convocatoria a las organizaciones que integran esta comisión y se abrió a expertos y a expertas afro descendientes que trabajan los temas de educación y se*

*elaboró un documento específico sobre las modalidades o como tenían que incorporarse ese tema en las distintas modalidades que se están pensando que no solamente son los seminarios sino los talleres , también son las asignaturas todo eso, toda esa construcción se envió al consejo de formación y educación donde en esta etapa de aquí a fin de año lo que se va organizar son algunas reuniones con las comisiones de carrera y las comisiones de programa para ver justamente de que como se incorpora todo esto. La propuesta es que exista un seminario específico sobre asuntos étnicos raciales, la propuesta es que en las asignaturas de historia básicamente, sociología, asignaturas que de alguna manera abordan los temas de derechos humanos se incorpore este tema y la propuesta es que también existan talleres sobre estos temas que son las cualidades que se está trabajando en la nueva estructura del consejo de formación y educación.*

Todavía, acaso à perspectiva seria o enquadramento na perspectiva de Direitos Humanos, acompanhamos o seminário do *Plan Nacional en Educación en Derechos Humanos*<sup>256</sup>, cujo tema será inserido nos cursos de formação docente em 2018. Esse fato foi ratificado pelo integrante do movimento negro e membro da Comissão responsável pela mudança curricular, Malcom, sobre o papel da comissão integrada pela sociedade civil:

*En esta subcomisión de educación liderada por MEC y la Dirección de Educación venimos trabajando desde el año pasado apuntando justamente esto, los temas de educación y tratar de ampliar un poco más el concepto de trabajo sobre la ley. En cuanto lo que buscamos, es ese compromiso del sistema educativo que como sabemos es autónomo en este tema, en mejorar los contenido, en ver cómo podemos transversalizar también las políticas sociales porque sabemos que también con la educación y su contenido solamente no alcanzan y en estos específicos momentos estamos trabajando en la formación de los docentes, o sea, tratando de llegar, trabajar con nosotros sino de tratando de llegar porque si llegamos a avanzar en los contenidos y los docentes no conocen la herramienta.*

O mesmo é complementado pela representante do Ministério da Educação Catarina:

*El PNEDH busca constituirse en una política pública de educación en derechos humanos, definiendo una mirada estratégica para las acciones de EDH que se llevan adelante. Este Plan, si bien no nombra explícitamente la lucha contra el racismo, propone un marco conceptual y estratégico que apunta a construir una cultura de derechos humanos, comprometida con la dignidad de todas las personas (Objetivo Estratégico 1, p. 23), contribuyendo al “reconocimiento de las diferencias y el respeto de la diversidad favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la convivencia pacífica entre todas las personas y los colectivos humanos” (Objetivo Específico 1.1, p.25). Dentro de este objetivo específico, menciona por ejemplo entre sus acciones u orientaciones programáticas: “Problematizar los modelos normalizadores que expresan relaciones de dominación o sostienen prácticas discriminatorias”, o “Reconocer e incorporar a nivel curricular los contenidos más significativos vinculados a la situación, identidad, tradiciones y expresiones culturales de los diversos colectivos o poblaciones específicas” (p.25). Luego, en el marco de su segundo objetivo estratégico, el PNEDH expresa: “Una*

---

<sup>256</sup> Resolução n. 45, de 23 de agosto de 2017 (Ata 29).

*mención especial merecen las garantías a la habilitación, inclusión y protección a los diversos grupos que padecen situaciones de discriminación, exclusión o vulneración de su dignidad (por motivos de etnia, raza, color, sexo, género, orientación sexual, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición) (p.27)”.  
A pesar de que considero que este Plan puede colaborar con la lucha contra el racismo, reconozco que carece de una explicitación de tal objetivo como una meta en sí misma; y el no hacerlo, puede dar a entender que el Plan no reconoce la existencia de dicha ideología y sus consecuencias en nuestra sociedad. Por lo tanto considero que es una debilidad de este Plan, algo a continuar trabajando como parte de sus contenidos y objetivos.*

Outro documento de extrema relevância, aprovado em 2017, foi o *Marco Curricular de Referencia Nacional* (MCRN), ou seja, um modelo curricular comum nacional (*primaria, media básica y superior*), abordando os seguintes princípios: perspectiva nacional para potencializar as aprendizagens; reconhecimento de direitos pela transversalidade; desenvolvimento do ensino; pela observação da ética na educação; perfil do profissional, similar a Base Nacional Curricular Comum do Brasil.

Nesse caso, a MCRN repete a legislação do Uruguai da perspectiva de direitos humanos, coadunando-se com a legislação. Talvez, o melhor exemplo seja o *Guia Didactivo* em relação à temática étnico-racial na perspectiva de direitos humanos, o qual é objetivo do curso virtual com sua primeira edição em 2017<sup>257</sup>, e a segunda versão em 2018. Todavia, ferramenta de consecução das políticas educacionais, conforme relato nossa entrevistada do Ministerio da Educação Catarina:

*Al mismo tiempo, se participa articuladamente de la implementación del curso virtual sobre Educación y Afrodescendencia, que se impartirá por primera vez este año, destinado a educadores/as, docentes, estudiantes de formación docente y técnicos/as.*

Entretanto, percebe-se do posicionamento do órgão de educação na formação de professores a capacitação que é pelo viés de Direitos Humanos. Afinal, a legislação do país recepciona a transversalidade como foco principal, e as políticas étnico-raciais de combate ao racismo estão inseridas por esse mecanismo; não pairando dúvida sobre modelo, conforme nos relatado nos entrevista no MEC Catarina:

*Por un lado puedo decir que, a mi entender, la Educación en Derechos humanos, como práctica y filosofía educativa, contempla en sí misma la lucha contra el racismo y todas las formas de discriminación.*

---

<sup>257</sup> <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/104281/5/mecweb/convocatoria?parentid=98187>

Nesse prisma, a formação inicial para os professores na educação antirracista deve ser trabalhada no seminário de direitos humanos e no curso virtual. Nesse sentido, bem explicita nosso entrevistado do órgão de acompanhamento da educação Catarina:

*Por otro lado, en nuestro sistema educativo existen actualmente distintas maneras de concebir a la Educación en Derechos Humanos, no existe una única currícula, y metodología definida para su abordaje. Hoy, en los distintos niveles de enseñanza (primaria, media, terciaria), se realizan abordajes disímiles de la educación en derechos humanos, y si bien en los contenidos curriculares de cada nivel educativo aparecen cuestiones relativas a la población afrodescendiente, su historia; la trata esclavista; y distintos aspectos de la cultura afrouruguaya, la profundidad con que se traten estos temas y el enfoque o el énfasis de los mismos hacia una perspectiva de lucha contra el racismo, depende principalmente de cada docente, en cada caso concreto: su formación, su trayectoria y experiencia de vida.*

De fato, a desconstrução do racismo no sistema de formação de professores da educação pública, a partir da análise dos dados recolhidos, tem como ferramenta, para sua consecução, o curso virtual *Educacion y Afrodescendencia*<sup>258</sup>, o seminário do curso da base comum está nos passos iniciais, o qual não foi realizado. Porém, precisamos ainda conhecer o outro local de formação de educadores. Isso em relação à Universidade nos cursos destinados a investigadores.

#### **4.2.4 Universidad de la República**

Com o propósito de estabelecer as premissas de comparação para nosso estudo, realizamos pesquisas junto à *Universidad de la República* - UDELAR, a qual tem 23.680 estudantes matriculas no nível terciário (universitário) do país. Não há processo seletivo de ingresso. O ensino superior é franqueado a todo estudante que tenha concluído o curso médio; porém, não integra a parte do ensino obrigatório.

Em relação ao curso em Licenciatura de História, conforme dados do Censo da Educação da UDELAR, não dispõe de informações de forma pormenorizadas. Inexiste o quesito cor ou raça; todavia, a carreira do futuro Historiador integra a Faculdade de Humanidades e Ciência da Educação, com 5.977 estudantes. A Licenciatura em História conta com 816 (oitocentos e dezesseis) matriculados, segundo os dados disponíveis para consulta

---

<sup>258</sup> Conforme o edital de chamada do curso é destinado a *docentes, estudiantes de formación en educación y técnicas/os, que se desempeñan en el ámbito educativo, tanto en la educación formal como no formal, de instituciones educativas públicas o privadas de todo el país.*

(UDELAR, CENSO, 2013<sup>259</sup>).

Essa questão é de sumária importância, tanto em relação ao IPA como na UDELAR. Isso, em razão da não existência de certame de ingresso na universidade. Nesse caso, não há outro mecanismo de garantia de inclusão de negros por meio de ações afirmativas; com exceção ao mercado laboral.

O apoio aos futuros estudantes negros, em instituições universitárias, opera-se pela concessão de *becas* no ensino médio, ou seja, constitui-se no principal indutor de políticas públicas de apoio à preparação do porventura estudante negro na Universidade. Isso conforme ratificado pelo nosso entrevistado integrante do órgão de Igualdade Racial Velázquez:

*Tiene las becas de compromiso educativo que es para bachillerato, o sea, que es de tercer año a sexto de año, perdón, de cuarto a sexto que es segundo nivel de educación media básica y las becas de enseñanza media básica que es para ciclos básicos, que es de primero a tercer año que es ahí, segundo los indicadores, donde tenemos el problema más importante de los jóvenes afrodescendientes porque la mayoría de los jóvenes afro descendientes, según los estudios, según los indicadores nos muestran que hay adolescentes y jóvenes en enseñanza media básica y que eso impacta obviamente en bachillerato, donde los gurices ya no cursan bachillerato y eso tiene un impacto directo en la educación terciaria, o sea, solamente uno o dos jóvenes afro descendientes de cada nueve llegan a la educación terciaria, entonces esa subcomisión de trabajo ha enfocado sus esfuerzos en trabajar en esta etapa en lo que es la difusión de las becas de enseñanza media básica, que para que tengas una idea en el año 2016 se otorgaron 817 y este año estamos aproximadamente casi en 900 becas para enseñanza media básica, que es un apoyo económico que da el ministerio de educación y cultura.*

Percebe-se que, na ausência de um mecanismo de garantia de ações afirmativas na Universidade, o modelo adotado pelo governo uruguaio é o de apoio no ensino médio. Segundo o órgão de igualdade, trata-se de um projeto inicial, não dispondo de aferição dos seus resultados. Porém, espera-se com o acompanhamento proporcionar o ingresso na Universidade; isso conforme nosso entrevistado Velázquez:

*Lo otro que estamos trabajando en este, digamos, en este seguimiento de población que son adolescente y jóvenes afro descendientes es en una propuesta piloto con la división socio educativa del MIDES que es la otra gran división que tiene la dirección de promoción socio cultural y la división socio educativa que es un proyecto piloto de acompañamiento de las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes. En este caso, como es piloto, de los jóvenes que van a recibir las becas, esto obviamente también con el ministerio de educación y cultura, o sea, la idea es que estos jóvenes que van a tener las becas de acompañamiento de enseñanza media básica tengan también un acompañamiento en sus trayectorias educativas,*

---

<sup>259</sup> O Anuário educacional estatístico de 2016 não informa o quantitativo de matrículas no curso.

*justamente desde el punto de vista educativo, o sea, la idea es que el centro, o sea, haya un referente o varios referentes o tutores que puedan tener un acompañamiento directo a la trayectoria de ese adolescente que está cursando ciclo básico.*

*Esto lo estamos trabajando, tenemos ya la aprobación de UTU<sup>260</sup> y esto se inscribe en una propuesta que es más amplia, que se está discutiendo, que se está trabajando que es el sistema nacional de trayectorias es una cuestión más amplia, una cuestión más global y que todos los jóvenes tendrían la posibilidad de acceder a eso. A ver, a nivel educativo los liceos y las UTUS tienen que dar cuenta a sus padres, madres y sus tutores de cuando los chiquilines no asisten a clase, o sea, pasa un tiempo y tienen faltas nos llaman por teléfono que su hijo o su hija no está asistiendo a clase.*

*Lo que nosotros pretendemos es que el acompañamiento educativo sea más amplio que eso, ver si el alumno va al liceo o a la UTU o si está cobrando el apoyo económico del ministerio de educación y cultura, la idea es que pueda haber un acompañamiento curricular y que eso de alguna manera contribuya a que ese adolescente que fue beneficiario de la beca que tuvo una tutoría o acompañamiento se inserte en bachillerato y después ahí tendremos que ver como se acompañamiento a los jóvenes que están en bachillerato para lograr que la trayectoria educativa culmine en la universidad.*

*Estamos trabajando en esta parte que es la más importante, la prioridad para nosotros porque lo que nosotros vemos y según los datos es que los jóvenes no llegan a la universidad.*

Em consulta ao banco de dados da Universidade, revela-nos que o jovem negro uruguaio tem pouco acesso ao sistema universitário. Trata-se de cerca de 9% da população. Haja vista a ausência de mecanismo de garantia de acesso, trabalha-se com a valorização do estudante em nível médio, cuja discussão remonta ao processo legislativo da Ley 19122. Ademais, a crítica da ausência de estudantes negros, incluindo a pós-graduação, é ressaltada pelo nosso entrevistado - o pesquisador da Universidade Dalí:

*el primer borrador de la ley que yo te lo he comentado el que entró en diciembre de 2011 promovía cuotas que la ley promovía cuotas específicamente para la educación primaria y secundaria, cuota económica de ayuda eso fue sacado y sacar eso tiene implicancias políticas, tiene un efecto social pero tiene implicancias políticas habría que ver por qué se sacó, porque si vos generas una política de ayuda económica para que los chiquilines estudien me parece que se puede generar un efecto mucho mayor, ahora eso fue sacado de la ley y lo que se dejó fue la beca Carlos Quijano que es para estamos hablando de el grueso de la población se tranca en secundaria das beca, en universidad ¿cuántos la piden? muy pocos, creo que por ahí ahora que lo pienso son 8, 10 personas. ¿Vos decís que 87 becas Quijano se dieron para quién? ¿Pero en general? no para afro descendientes. A mí lo que me dijo una compañera que tengo que sabe todo a la beca me dijo que eran entre 8 y 10 personas afros que tenían becas, si hablamos de 350000 personas que le población a nivel general para 8 becas es nada.*

Entretanto, nosso enfoque de pesquisa destina a compreender como o curso de História contemplava a Ley 19122 – fator que não afasta da análise a imperiosidade de ações afirmativas, bem como da estrutura da instituição, na qual era estabelecida a formação do

---

<sup>260</sup> *Universid del Trabajo del Uruguay* é destinado a formação tecnológica.

futuro historiador. Também como ter acesso ao ensino e matriz curricular destinados à formação do investigador. Essa questão foi bem acentuada pelo integrante do movimento social negro, o qual assevera que a legislação de 2013 tinha vários objetivos, conforme aborda nosso entrevistado e integrante do movimento social negro e egresso da UDELAR - Mandela:

*Lo que te comentaba es que, la dificultad que tienen las leyes en Uruguay es que los legisladores cuando la promovieron, específicamente la 19122 hicieron dentro de un mismo cuerpo normativo como tres leyes diferentes, incluso cuando el proceso de la discusión del texto los legisladores que vinieron a nuestra organización, citaron a personas militantes de otras organizaciones para poder enriquecer el texto, se habló de lo que es el crimen de lesa humanidad puede haber modificaciones que nosotros pudimos ingresar, obviamente porque veníamos con todo el proceso de lo que fue la tercera conferencia mundial contra el racismo de Durban de 2001 y no solo eso sino nietos de toda una generación que llegó a Durban y en los momentos en lo que podemos introducir el camino de Durban y lo que fue dejándolo y lo que fue restando es como una oportunidad, después el tema de la educación fue central en esto de esta ley pero se tomó mucho esfuerzo x un reclamo histórico es que el reconocimiento de los accidentes se ve a través de la educación en Uruguay y obviamente en muchos países de Latinoamérica ha servido como un agente transformador y entendíamos cuando se estaba y discutiendo este proyecto de ley que después paso por las dos cámaras y después se votó de forma positiva de que tenía que haber un componente educativo para transformar principalmente estas futuras generaciones que nacieron en un mundo hegemónico, machista y principalmente racista para tener una visión de futuro, después la cuota específica lo que tiene que ver con el mundo del trabajo, por eso yo te decía que tres partes que tiene esta ley, el tema primero nos está tocando mucho no se está trabajando mucho más allá de que tenemos una herramienta que es el afrodescendientes y el único ministerio que ha tomado como el liderazgo en estos sentidos es el ministerio de desarrollo social, porque cuando se creó en 2005 este ministerio tiene dentro atender a la vulnerabilidad social y entre las distintas probabilidades aparecía lo que es la etnia raza en ese sentido el ministerio tiene una secretaria, un departamento de la mujer afrodescendiente que depende del instituto nacional de las mujeres, ahora ha tenido distintas transformaciones a lo que tiene que ver el nivel del organigrama con la cual de las entrevistas con Miguel Pereira que trabaja en derechos humanos, también trabajan con afrodescendencia, trabajan con migraciones, trabajan en el tema de la diversidad sexual, también coincide con un esquema que ha tenido Uruguay dentro de lo que es el concierto de muchos países latinoamericanos y la nueva en la famosa nueva agenda derechos distinta al paradigma que tenían los gobiernos que no tenían una característica, un corte de más izquierda o progresista también se puede decir que es progresismo, o que no pero pasando desde Argentina, desde Kirchner pasando por Morales, por Chaves han introducido en cada uno de estos gobiernos políticas de acciones afirmativas y mecanismos que promueven la equidad racial y todo esto va acompañado, lo único que, en Uruguay no va acompañado de un presupuesto que blinde esta política.*

Entretanto, durante nossas visitas, relataram-nos que o diminuto número de interessados no curso de História, na UDELAR, havia com razão fundante a divisão entre a área de investigação e a docência, eis que ao licenciado da UDELAR não preenchia os requisitos para o ingresso na carreira docente, para atuar no Ensino Médio (*profesor*), cuja

competência era privativa do IPA. Dessa forma, o mercado laboral é o principal motivo da escolha do IPA em relação a curso ofertado pela UDELAR.

Durante a nossa primeira visita técnica, de forma livre, entrevistamos a historiadora e pesquisadora Dra. Ana Frega, que é diretora do Instituto de História, a qual nos revelou que, é da competência do IPA, o programa de formação de docentes. Por sua vez, a UDELAR tinha como objetivo fomentar o quadro de pesquisadores. Situação essa confirmada perante o integrante da Comissão de Carreira do Curso de História da UDELAR. Isso, por meio do representante do curso - Miró:

*La carrera de Historia en Uruguay tiene dos áreas diferenciadas.  
El Instituto de Profesores Artigas (IPA) donde se forman en 4 años los docentes en historia. Tienen materias pedagógicas comunes a los otros futuros docentes y materias específicas.  
El Instituto de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se forman en 4 años los licenciados en Historia, preparados para la investigación histórica.  
Desde fines de los noventa: 1997 o 1998 hay Maestrías en Historia. Desde 2014, Doctorados en Historia.*

Naquele momento, não havia dúvida sobre o tipo de formação na universidade. Todavia, interessava-me como essa se operava no departamento de História, e se recepcionavam a Ley 19122, na perspectiva da inclusão da temática étnico-racial sob o viés de combate ao racismo na valorização da cultura de origem africana; seja por um currículo de inclusão de disciplinas ou pela existência da avaliação interna e externa; ou mesmo pela adoção da política da transversalidade.

Em entrevista aberta realizada em 2016 com pesquisadora Dra. Ana Frega, esta narrou-nos que as disciplinas destinadas à formação e estudos sobre a história dos afro-uruguaios dependia da iniciativa do docente do curso de História. Porém, essa razão tem como princípio basilar a autonomia institucional da Universidade, ou seja, o responsável pela disciplina por ter liberdade de cátedra, que pode ou não ofertar um conteúdo para a temática étnico-racial. Logo, nossa pesquisa se insere em instituição que não contempla ações afirmativas para negros. O controle governamental não é obrigatório. Depende da atuação individual docente.

Em nossa análise, identificamos no período da promulgação da legislação de combate ao racismo (Ley 19.122) o curso de pós-graduação realizado pela UDELAR em *Afrodescendencia y políticas públicas*. O movimento social negro atribui esse curso a uma das iniciativas da UDELAR, para contemplar a temática étnico-racial, conforme aduz o

entrevistado estudante da UDELAR, que é integrante do Movimento Negro – Mandela, durante nosso período de visitas em 2017:

*Hace muy poco tuvimos con una compañera, una investigadora canadiense, una entrevista con el decano en la facultad de ciencias sociales y la facultad de ciencias sociales lo que tuvo el año pasado fue la primera edición del diploma del afrodescendencia, no sé si has escuchado algo de eso. Fue un diploma que lo promovió la cooperación española, estuvo muy bien diseñado, participaron expertos especialmente que venían de Brasil, de algunos países latinoamericanos y sirvió para formar una generación de investigadores de su gran mayoría afro descendientes y estimular para que continuaran en la investigación. Eso fue, por lo menos el único antecedente que yo vi bien específico de afro descendencia y después en la facultad de humanidades el tema de estudios latinoamericanos, ahí lo estaba dirigiendo Ana Frega que es una docente que hace ya muchos años que está trabajando esta temática que dentro del equipo de Ana Frega esta Alex Borucki que es un doctor en historia, creo que está trabajando en una universidad de Estados Unidos y Natalia Estala y Carla Chagas también están dentro del sector. Estuvo conformando el equipo Oscar Montaña que también es un historiador, es afro descendiente que él tiene una línea de investigación independiente, trabajo solamente para la publicación desigualdades étnicos raciales en Uruguay, no sé si conoció ese libro.*

Porém, o curso encontra inserido no departamento de Ciências Sociais, o qual reflète o que a Diretora do Departamento de História Dra. Ana Frega, em nossa primeira visita, alegou tratar-se de ações por meio de iniciativas independentes, ou seja, foi o primeiro curso ofertado em nível universitário, ratificando a ausência na Universidade, conforme se depreende da leitura do Plano de Estudos (2014) do *Diploma en Afrodescendencia y políticas públicas*:

*El actual proyecto de Diploma en “Afrodescendencia y Políticas Públicas” tiene un primer antecedente en 2010. En ese entonces, a impulso del Departamento de las Mujeres Afrodescendientes (Inmujeres-Mides), la iniciativa fue presentada ante la Universidad de la República, con el objetivo de elaborar en conjunto una propuesta de diploma orientado al estudio de la temática afrodescendiente, con énfasis en la formación en políticas públicas hacia la equidad étnico-racial. Una primera constatación fue que la Udelar no contaba con un ámbito específico dirigido a la formación en la temática de afrodescendencia, racismo, discriminación étnico-racial y su intersección con otras discriminaciones (en especial de género).*

Vale acentuar que a manifestação de interesse do curso deveria ser realizado por meio de manifestação, em dezembro de 2013, com início previsto para março de 2014. Todavia, somente em maio de 2014 houve o decreto regulamentar da Ley 19.122. Portanto, há o reconhecimento explícito da inexistência de qualquer alusão à temática de combate ao racismo em razão da legislação no campo educativo.

Dessa forma, buscamos outro mecanismo de inserção, o qual trata do controle governamental, ou seja, os mecanismos institucionais de acompanhamento das políticas antirracistas na universidade, que podem ser avaliações externas ou internas, por meio dos

denominados instrumentos de avaliação institucional. Isso de modo a evidenciar o posicionamento institucional sobre as políticas antirracistas.

Segundo Damasco (2012), a primeira avaliação institucional ocorreu nas Faculdades de Medicina, Psicologia, Odontologia, Enfermaria, nos períodos de 1999 a 2009; retornando seus princípios a partir de 2013. Isso se tornou efetivo com surgimento da *Comisión de Evaluación Interna y Acreditación* (CEIyA). Nesse caso, um programa de avaliação e acreditação (Resolução n. 12/2014).

Conforme a proposta de Avaliação e Acreditação, seria realizada a melhoria do desempenho institucional, bem como o seu subsídio de implementação nos exercícios de 2015-2020, que seriam efetuados por meio da *Comisión de Evaluación Interna y Acreditación* (CEIyA). Isso mediante os mecanismos do Sistema ARCUSUR, que não impunha o caráter obrigatório à Universidade. Porém, seria um modelo a ser seguido em nível regional de reconhecimento.

O ARCUSUR é um acordo estabelecido em 1991, assinado em 2008, destinado ao desenvolvimento da educação na região, no campo do ensino superior, por diversas nações da região - Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai -, o qual tem como finalidade instituir um mecanismo de acreditação regional, em nível científico, cujo fito era o de definir critérios regionais das Agências Nacionais de Acreditação; originalmente, em relação aos cursos de Agronomia, Arquitetura, Enfermaria, Engenharia, Medicina, Odontologia e Enfermaria (ARCUSUR, 2008).

Segundo o Guia de Autoavaliação de Carreiras do ARCUSUR, esse tem como princípio formular juízos, análises e argumentos para demonstrar o grau necessário para o ajuste da qualidade do sistema de ensino. Utiliza-se da avaliação interna por meio de dimensões: conceito institucional, projeto acadêmico, comunidade universitária e infraestrutura. Logo, transforma a qualidade da educação por critérios determinados pelas agências de regulação.

Na ocasião, não localizamos nenhum instrumento de avaliação interno ou acreditação regional junto à *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, à qual o curso de História integra para conhecer os procedimentos de avaliação. De igual modo, inexistente proposta de avaliação interna, com exceção a alusão a uma proposta de avaliação no departamento da faculdade de ciências da Educação em 2009 (KREMER, 2016).

Identificamos creditações tão somente realizadas nos cursos de Engenharia Agrônoma (2016), Arquitetura (2016), Enfermaria (2017), Veterinária (2017). Todavia, para

os cursos de Medicina e Odontologia há previsão para o exercício de 2019. Já os cursos de Economia, Farmácia e Geologia são chamados em editais da administração, os quais deveriam manifestar pelo interesse na acreditação nos exercícios de 2017-2018. Isso junto à futura Comissão de Avaliação de Cursos da UDELAR.

Quando da leitura dos instrumentos de avaliação institucional interna e externa, caso publicizados e existentes, oportunizaria uma comparação com os instrumentos utilizados no Brasil. Conseqüentemente, como os profissionais inseridos no sistema de avaliação percebem o funcionamento da instituição. Todavia, o argumento de sua inexistência, apesar de alguns departamentos adotarem o modelo de acreditação regional, tem como razão a autonomia institucional prevista em lei (ROTONDO, 2012).

Entretanto, com a necessidade de compreender a dimensão da legislação de garantia de inclusão dos currículos das culturas de origem africana no Uruguai, buscamos como esse era recepcionado pela Universidade, a partir de uma política de Estado ou de Governo, bem como se ele também incluía algum mecanismo de controle social e governamental. Nesse caso, o Plano Estratégico da UDELAR 2015-2019, que nos ofereceu algumas explicações (UDELAR, PLANO, 2015).

De acordo com o Plano da UDELAR, entres os chamados projetos transversais, podemos identificar no projeto 2 - *Mejoramiento de la calidad académica y las condiciones laborales - Oportunidades de Ingreso* -, que tem como princípio valorizar a carreira, incentivar o ingresso dos profissionais da educação (docentes e não docentes), entre os quais estabelecia os requisitos de ingresso na instituição, bem como a necessidade de um corpo de “docentes altamente calificados y dedicados a tiempo completo” (PLAN, 2015, p. 47). Todavia, não contemplava ou fazia qualquer alusão à necessidade de ações afirmativas.

Esse posicionamento da UDELAR é demonstrado na pesquisa de Iguini (2017), quando observou, durante a vigência da Ley 19122, o acesso ao mercado laboral da UDELAR. Naquela oportunidade, identificou a ausência de ingresso de negros na instituição no ano de 2015. Segundo a pesquisa, o Pró-Reitor desconhecia a obrigatoriedade do acesso aos certames, quiçá uma discussão sobre currículo, fato também corroborado em nossa visita à reitoria da UDELAR.

Podemos observar alguns problemas para a questão da superação do racismo em relação à ausência de garantia de ingresso de estudantes negros, pois o modelo de concessão de *becas* é para o ensino médio. Como não existe um instrumento de avaliação institucional, e a legislação não contempla o caráter educacional, tão somente o processo de inclusão do

trabalhador, prevalecendo uma postura institucional de não ter dados que revelem a presença de negros na Universidade.

Por outro lado, revela que a política de transversalidade não consegue incluir na agenda institucional a temática étnico-racial, ou seja, o órgão de promoção da igualdade racial necessita de poder institucionalizado para participar da tomada de decisão, ou melhor, necessita de uma política intersetorial de garantia para a tomada de decisão. Uma das faces do racismo institucional é o fracasso de construir uma política perante os órgãos, especialmente pela não participação.

Esse fato é importante quando de nossa Visita Técnica em 2017, quando indagamos à reitoria da UDELAR sobre a implementação da Ley 19122 em relação aos dados educacionais, a qual alegou que os aspectos tratados da legislação tinham como foco o mercado de trabalho. Ratificou-se a inexistência dos procedimentos adotados para o acesso de negros via mercado laboral. Ese processo, segundo informações, encontrava-se ainda em fase de apreciação pela Universidade; situação identificada em 2015 e objeto da recomendação do INDDHH. Todavia, sem qualquer alteração, conforme evidenciado no trabalho de Iguini (2017).

Entretanto, quando da leitura do documento do INDDHH, verifica-se se tratar de uma recomendação. Nesse aspecto, há diferenças entre uma recomendação e uma determinação; a primeira é como uma sugestão, que pode ou não ser acatada em razão de órgão não ter o poder para determinar providências - característica da transversalidade. Porém, como foco era o programa de ações afirmativas, i.e., pela garantia de inclusão de negros na universidade, por meio do mercado laboral, sem qualquer alusão à questão dos conteúdos curriculares. Portanto, a política institucional continuava a discutir, se recepcionava ou não, as ações afirmativas no campo laboral.

Percebe-se, aqui, a questão da discussão evidenciada por Foucault (2010) sobre o acesso ao poder, eis que o poder é algo concreto, que o indivíduo detém. Porém, pode, em dado momento, cedê-lo; seja de forma total ou parcialmente. Esse reflexo seria a alteração do poder político, e como as relações de força de todas as formas impede essa alteração, ou seja, os futuros estudantes e trabalhadores negros não são beneficiados por políticas afirmativas e, no ambiente estatal, é o local da guerra pela ocupação ou manutenção dos espaços de poder.

Esse fato é destacado quando identificamos, junto ao departamento do órgão da direção da UDELAR, como se encontravam as recomendações do INDDHH, as quais foram solicitadas em 2016 (IGUINI, 2017), e que se encontram-se paralisadas desde 2017. Porém, o

teor do documento estabelecia a relevância das políticas de cumprimento da Ley 19122 (educativa e laboral), iniciada pelo *Instituto Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo* do seguinte teor:

*(Exp. 012000-000653-16) - Atento a lo informado por la Dirección General de Personal, por el Pro Rectorado de Gestión Administrativa y por la Dirección General Jurídica en relación con la observación formulada por la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo respecto a las acciones afirmativas que realiza y debiera realizar la Universidad de la República en aplicación de la Ley N° 19.122 y a las consideraciones vertidas en Sala, antecedentes que lucen en el distribuido N° 2042.16:*

*1 - Cometer a la Dirección General Jurídica dar respuesta a la observación formulada por la referida Institución Nacional en nota de fecha 9 de setiembre pasado.*

*2 - Encomendar a la Dirección General de Personal a que, con una mirada más integral del problema e inclusive en consulta con la Oficina Nacional del Servicio Civil, informe las medidas que se pudieran adoptar para buscar solucionar los inconvenientes que obstan a la Institución al cumplimiento total de la norma legal tendi ente a la efectiva materialización de los derechos de los afrodescendientes (CONSEJO DELEGADO, UDELAR, 2016)*

Observa-se no exercício de 2017 e 2018, que não se havia consolidado uma resposta para o cumprimento dos mecanismos de efetividade no campo do trabalho. Todavia, a principal discussão estava direcionada em relação ao mercado laboral da Universidade, mesmo conhecedora da diretiva pela necessidade de recepção da legislativa de inclusão da população negra no mercado laboral.

Dessa forma, inexistem mecanismos de avaliação, bem como não há por parte da Instituição qualquer alusão à Ley 19122. Nesse quesito, o departamento de História não é muito diferente, apesar de seguir as seguintes características: primeiro, qualquer tema relacionado à inclusão no currículo depende da iniciativa docente; segundo, não existe normativo interno para acompanhamento da Ley 19122; ausentes instrumentos de avaliação interno ou externo, em nível nacional, ou acreditação regional ou internacional. Por derradeiro, carência de políticas de ação afirmativa para estudantes e trabalhadores negros.

Entretanto, para ter a certeza da ausência de qualquer alusão à área educativa de valorização da cultura de origem africana, por meio da Ley 19122, envolvendo a temática étnico-racial junto a UDELAR, localizamos e acompanhamos a manifestação de acadêmicos sobre essa escassez, e divulgado *Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia en Montevideo* (2016);

Entre os trabalhos apresentados, destacaram-se discussões sobre racismo,

discriminação, decolonialismo. Já as abordagens dos investigadores estavam centralizadas nos estudos realizados em nível universitário, bem como a perspectiva de inclusão das políticas de combate ao racismo, dentro do sistema educativo, naquele nível de ensino.

Chama-nos atenção o primeiro eixo temático apresentado, que discorre sobre o colonialismo, racismo e a discriminação racial na produção acadêmica. Esse tema foi organizado pela Direção de Direitos Humanos do MIDES em parceria com a Faculdade de Ciências Sociais da UDELAR.

Destaca-se, entre os organizadores, a Professora Doutora Monica Olaza, cuja tese de doutorado e os diversos artigos científicos têm dado ênfase à população negra no Uruguai, com espreque no mercado laboral. Aliás, uma das raras pesquisadoras que localizamos que efetivamente pesquisam o tema na UDELAR, a qual nos forneceu diversas informações.

Nesse contexto, é expressivo o diagnóstico dos organizadores quando enfatizam a escassez de estudos na área. Somente nos últimos quinze anos (2001-2016), houve algum incremento, o qual há um questionamento acerca do “racismo estructural en la propia academia” (JORNADAS, 2016, p. 10).

Gainza (2016), por sua vez, sustenta a obrigatoriedade do Estado para com as políticas públicas, alegando que o pensamento colonial e o racismo institucional permeiam todas as propostas da agenda política, necessitando, para esse desiderato, de um processo “paralelo de educación para evitar el fracaso de las políticas” (idem, p. 85), evidenciando o não acompanhamento das políticas.

Por essa razão, quando retornamos ao curso de História para análise de seus currículos, nesse caso, como esse estaria construído para contemplar as políticas de combate ao racismo e a Ley 19122, bem como a Ley geral de educação. Assim, buscamos conhecer o plano de curso previsto, sua temporalidade, momento de alteração e como houve a sua construção. Em primeiro momento, foi narrado pela Comissão de Carreira do Curso de História - Miró:

*En líneas generales es similar al plan anterior, el 1991. El Plan 2014 fue formulado por los docentes y tuvo alguna pequeña modificación a instancias de Egresados y Estudiantes.*

Nesse caso, deparamos com um plano de curso alterado em 2014, na vigência da ley 19122. Essa alteração do curso foi aprovada em março de 2014. Todavia, a regulamentação da legislação ocorreu em maio de 2014. Naquele momento, não havia ainda uma proposta para os sistemas de ensino, e o próprio plano não faz qualquer menção aos aspectos de recepção do

previsto da política de combate ao racismo.

A carência de informação é uma característica do Uruguai. Pela indicação de nosso informante, buscamos o plano de estudo de 2014. Isso, junto à *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, fundada em 1945, perante o Instituto de História. Em razão da sua atualização, não houve dificuldade de acesso; encontra-se disponível na forma eletrônica, bem como na secretaria do curso. Como acentuado em nossa entrevista, tinha como objetivo a formação de pesquisadores:

*investigadores con una sólida preparación metodológica, capaces de indagar el pasado - entendido en su complejidad y diversidad - y transmitir sus hallazgos al colectivo social. Podrán asumir un rol fundamental en la comprensión de la actual realidad económica, social y política, así como en la conformación de la identidad cultural e histórica de nuestra sociedad.* (PLAN, 2014, p. 1)

Do mesmo modo, o *Instituto de Ciências Históricas* encontra-se organizado em 04 (quatro) departamentos: Departamento de História Universal, Departamento de História Americana, *Departamento de Historia del Uruguay* y el *Departamento de Historiología*. Conseqüentemente, procede à formação da Licenciatura em História e, de igual modo, responsável pelo mestrado e doutorado.

No Departamento de *Historia Americana*, área de formação *Uruguay y América*, buscamos, durante nosso período de visitas no segundo semestre de 2017 acompanhamos as disciplinas relacionadas à temática étnico-racial. Primeiro foi *Historia Americana I*, inicialmente, a qual constavam conteúdos relacionados a “los imperios ibero-americanos” nos aspectos das transformações econômicas em relação ao “cultivo azucarero y la esclavitud”, e na parte da “La Acción de Otros Estados Europeos” com relação a “El despertar azucarero en las Antillas y el tráfico de esclavos.”

Bem como a disciplina *Historia Americana II*, ministrada no 2º semestre de 2017, do mesmo departamento e área de formação, está dividida em 05 (cinco) grandes áreas. Em relação aos Estados Unidos, o tema “Los grupos subalternos: indígenas y afroamericanos”; na parte da América Central e Caribe, “El largo ocaso del dominio colonial europeo: de Haití a Cuba”, com reflexões sobre América do Sul, os trâmites da “La esclavitud: extinción del tráfico, resistencia y abolición” e “La construcción del Estado Nación y las realidades sociales marginadas: mujeres, afrodescendientes, indígenas, campesinos.” Essa presente no fluxo do curso, porém, não ministrada no período.

Porém, havia informações de que a disciplina História Americana III prevista para o ano 2018, além de *Historia do Uruguay* e *Uruguay e América*, *Historia do Uruguay I*,

discorreriam sobre a “colonización europea sobre las poblaciones amerindias del Plata, el tráfico esclavista y la formación de la sociedad colonial en la Banda Oriental”, todavía, considerara o aspecto regional e mundial, não se fazendo alusão expressa a temas étnico-raciais. Já a disciplina *Historia do Uruguai III* concentra o período de 1934 a 1999; do mesmo modo não contemplava tema específico.

Podemos ainda destacar disciplinas como *Historia contemporánea* e a *europa ocupada*, que trazem subsídios sobre revolução francesa, revolução industrial, cultura moderna, transformações de gênero, fenômenos migratórios, processos econômicos, além da processo de “y descolonización en Asia y África y sus repercusiones”, além dos “Los procesos independentistas en África septentrional y África subsaariana”. Porém, nosso entrevistado do departamento de História - Miró - destacou como eram em períodos pretéritos e atualmente:

*Cuando yo hice la licenciatura de historia en los años ochenta no había nada específico sobre Historia de Africanos o de afrouruguayos.  
En los planes de estudio posteriores que yo vi: de 1990 y el de 2014 tampoco recuerdo nada.  
No obstante, más allá de los planes de estudio los docentes tienen libertad de cátedra para tratarlos o no.  
Sin duda que cuando se habla de la introducción de esclavos al Río de la Plata si se hace, lo mismo que cuando se habla de su importante presencia en el Montevideo Colonial, su contribución a las guerras de Independencia, a la cultura del candombe y a su cierta marginación social.*

Todavía, em nossa análise com os estudantes matriculados, considerando os aspectos da sua formação de investigadores, ainda que atuantes na condição de profissionais da educação não docentes, questões atinentes à História da África, às políticas de Combate ao racismo não são usuais. Isso restringindo a aspectos pontuais em algumas disciplinas, o que se insere na política de transversalidade. Logo, de difícil identificação, razão pela qual não nos indicaram disciplinas. Essa razão de existir encontra-se como causa fundante no tocante à Ley 19122. A informação é ratificada pelo integrante do movimento social negro da UDELAR - Mandela:

*Lo que te comentaba es que, la dificultad que tienen las leyes en Uruguay es que los legisladores cuando la promovieron, específicamente la 19122 hicieron dentro de un mismo cuerpo normativo como tres leyes diferentes, incluso cuando el proceso de la discusión del texto los legisladores que vinieron a nuestra organización, citaron a personas militantes de otras organizaciones para poder enriquecer el texto, se habló de lo que es el crimen de lesa humanidad puede haber modificaciones que nosotros pudimos ingresar, obviamente porque veníamos con todo el proceso de lo que fue la tercera conferencia mundial contra el racismo de Durban de 2001 y no solo eso sino nietos de toda una generación que llevo a Durban y en los momentos en lo que*

*podamos introducir el camino de Durban y lo que fue dejándolo y lo que fue restando es como una oportunidad, después el tema de la educación fue central en esto de esta ley pero se tomó mucho esfuerzo x un reclamo histórico es que el reconocimiento de los accidentes se ve a través de la educación en Uruguay y obviamente en muchos países de Latinoamérica ha servido como un agente transformador y entendíamos cuando se estaba y discutiendo este proyecto de ley que después paso por las dos cámaras y después se votó de forma positiva de que tenía que haber un componente educativo para transformar principalmente estas futuras generaciones que nacieron en un mundo hegemónico, machista y principalmente racista para tener una visión de futuro, después la cuota específica lo que tiene que ver con el mundo del trabajo, por eso yo te decía que tres partes que tiene esta ley, el tema primero nos está tocando mucho no se está trabajando mucho más allá de que tenemos una herramienta que es el afrodescendientes y el único ministerio que ha tomado como el liderazgo en estos sentidos es el ministerio de desarrollo social, porque cuando se creó en 2005 este ministerio tiene dentro atender a la vulnerabilidad social y entre las distintas probabilidades aparecía lo que es la etnia raza en ese sentido el ministerio tiene una secretaria, un departamento de la mujer afrodescendiente que depende del instituto nacional de las mujeres, ahora ha tenido distintas transformaciones a lo que tiene que ver el nivel del organigrama con la cual de las entrevistas con Miguel Pereira que trabaja en derechos humanos, también trabajan con afrodescendencia, trabajan con migraciones, trabajan en el tema de la diversidad sexual, también coincide con un esquema que ha tenido Uruguay dentro de lo que es el concierto de muchos países latinoamericanos y la nueva en la famosa nueva agenda derechos distinta al paradigma que tenían los gobiernos que no tenían una característica, un corte de más izquierda o progresista también se puede decir que es progresismo, o que no pero pasando desde Argentina, desde Kirchner pasando por Morales, por Chaves han introducido en cada uno de estos gobiernos políticas de acciones afirmativas y mecanismos que promueven la equidad racial y todo esto va acompañado, lo único que, en Uruguay no va acompañado de un presupuesto que blinde esta política.*

Conforme o plano de estudos, o estudante de História, como investigador, deve ser capaz de conhecer, desde a história das comunidades antigas, à recente abordagem demográfica e a estrutura econômica da sociedade. Do estudo da história da arte e do pensamento, além de um “diálogo con la sociedad de la cual son parte” (idem, p. 1), por meio de oferta de diversas disciplinas, porém, não há acompanhamento governamental perante a UDELAR, conforme nossa entrevistada Catarina responsável pelo MEC:

*Universidad de la República forma a los/as licenciados/as en Ciencias de la Educación en su Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
Dichos organismos deberían dar cuenta acerca de cómo realizan la capacitación a los profesionales de la educación en el combate al racismo.  
El MEC no fiscaliza los contenidos de los cursos impartidos por la Universidad de la República o por el Instituto de Profesores Artigas.*

O desenho curricular se opera entre uma área de formação introdutória, com disciplinas destinadas ao conhecimento da vida universitária, ciências humanas e sociais, estudos de gênero, estudos agrários, formação em docência e extensão, bem como outra

teórica- metodológica destinada à investigação sobre historiografia, conhecimento histórico, pensando filosófico-histórico. Além disso, há de uma língua moderna; porém, indagado o movimento social negro na universidade. O nosso entrevistado Mandela aduziu:

*Si es como la continuación y después hay algunos textos vinculados un poco con la cultura del candombe y después se hace una regencia a lo que es el africano desde la llegada como esclavo, por el pasaje a la colonia porque nosotros lo que nosotros hemos visto en investigaciones que hemos desarrollado a nivel académico en la universidad es el tema de que cuando se le pregunta al afrodescendiente ¿Qué es lo que lo marca? ¿Qué cambiaría? Esa imagen como de caricatura que se tiene desde que el afro descendiente es vago, que es esclavo y que no contribuye al desarrollo económico y social de un país desde ese punto de vista es como que estos textos han intentado como revertir eso pero no ha habido como un monitoreo sobre esta temática. Después de secundaria yo le decía, la cátedra es muy como muy muy libre en el sentido, hay un programa que tiene temas para dar y mejores importantes de la historia latinoamericana desde mi punto de vista, desde mi profesión yo diría dos importantes sin desprestigiar todo el desarrollo de lo que es el proceso independentista. Lo que sucedió en Brasil como país continente y esto en Uruguay, obviamente en Brasil el 20 de noviembre hay algunos estados que ni siquiera lo toman como día nacional. En Uruguay no se habla de quien fue, que hizo, que aportes hizo, las ideas que tuvo se difundieron, esas cuestiones no hay. Después hay cuestiones como la Revolución Francesa vinculada con la Revolución Haitiana. Es clave la Revolución Francesa, la Revolución Haitiana de como la ideas de las logias de la masonería como fueron bajando desde Europa al Caribe hacia nuestro lugares, estas cuestiones no se hablan, no se analizan y van, es una cuestión como o racismo institucional que va marcando de cómo se va direccionando a las cuestiones. Indicadores, por ejemplo: siguiendo a los días nacionales de la afro descendencia acá, ahora no recuerdo bien, pero en Uruguay del periodo de la dictadura hasta acá se conmemora el día de la Lealtad artiguista. Artigas es el héroe nacional, pero tenía como lugarteniente a afrodescendientes o africanos. Ansina sí, lo conmemora, hasta hace muy poco nosotros con el club de Leones Montevideo Ansina lo conmemoramos y también participaba un poco el tema del cuartel de blandengues que era el ama donde pertenecía.*

Nesse ponto, essa ausência de estudos é bem demonstrada na pesquisa de Gortázar (2016), quando de sua análise sobre o racismo institucional na área da literatura, o qual apontava a ausência do tema nos currículos. Naquele momento, recomendava a necessidade de inclusão dos temas antirracistas em todos os níveis do ensino “(primaria, secundaria, terciaria y universitária), en la formación de profesores de literatura, y también en otras instituciones del Estado vinculado a cultura” (GORTÁZAR, 2016).

Ou seja, ao recepcionar a transversalidade conforme o estatuído na legislação, não comporta o reconhecimento explícito dentro dessas disciplinas para o combate ao racismo. Seria necessária uma avaliação institucional, cuja relação na estrutura da educação deve ter duas dimensões: “la primera insiste en el para quién (a quien satisface), y la segunda en el qué y cómo (qué es la buena educación)” (CRUZ, PEREA, 2004).

Durante nossa visita à UDELAR, uma das características é a ausência de estudantes, docentes e administradores negros, pois as disciplinas não são explícitas sobre o conteúdo. Em alguns aspectos, uma das dificuldades observada era encontrar docentes com interesse pela temática étnico-racial. Houve, inclusive, agendamentos de entrevistas, cujos docentes não compareceram aos horários agendados, e os pedidos de remarcação não foram atendidos. Os estudantes indagados não indicavam as disciplinas a serem acompanhadas. Ficávamos restritos a indicações curriculares em situações excepcionais de possível previsão da existência do conteúdo na disciplina, fato que não vislumbramos.

Essas dificuldades ocorreram da mesma forma do *Instituto de Profesores Artigas* (IPA), pois alguns docentes apenas indicavam a professora Dra. Ana Frega como única a tratar o tema no departamento de História da UDELAR. Porém, em nossa entrevista, ela havia direcionado seus trabalhos, em tempos atuais, para a temática indígena. Outros docentes, quando consultados, alegavam que trabalham mais as questões de gênero, sem a variável étnico-racial, e um dos poucos docentes do passado, como Alex Borucki, não estavam naquele período na instituição. E as docentes lembradas eram de outros departamentos - as Professoras Pilar Uriarte e Mônica Olaza.

O próprio órgão de avaliação institucional, em razão da ausência de poder político, ou mesmo, de poder de acompanhamento, reflete essa situação, pois adota os mecanismos internacionais de combate ao racismo como suporte nas orientações institucionais. Todavia, não consegue suplantiar barreiras, como uma avaliação crítica dos currículos sem ferir a autonomia universitária. Isso apesar de a transversalidade ser argumentada como o grande condão de influenciar na tomada de decisão da Universidade.

O fato é que pesquisadores como Martin Iguini, Mônica Olaza, Pilar Uriarte, Gustavo Faget, Noelia Maciel, Fabiana Miguez e Oscar Rorra, os quais participaram do evento de 2016 com críticas aos modelos acadêmicos, efetivamente atuam no desenvolvimento da valorização da cultura e proposta da mudança de orientações curriculares. Porém, conseguem promover por seu trabalho individual alterações nas práticas de manutenção de um modelo de exclusão, conforme nosso entrevistado o pesquisador da UDELAR Boliva, em relação às políticas da UDELAR. Porém, o foco são as ações afirmativas:

*Hasta fines del 2016 y principios del 2017, no había ninguna política de Acciones Afirmativas que tuviera el alcance en la Educación Superior. De hecho, la ley 19.122 es para el Ámbito Laboral y en el tema educación propone que se integre a la curricular de actividades la historia de los afrouruguayos. pero no hay cupos en la universidad debido a que es libre el ingreso en la mayoría de las Facultades que componen la UDELAR.*

Notadamente, não existe o acompanhamento da avaliação da educação superior do Uruguai para iniciativa privada. Isso, em relação à Ley 19122. Todavia, buscamos conhecer como ela se estabelece na formação de profissionais da educação. A sua possibilidade de aplicação das políticas de combate ao racismo, além da ausência de controle governamental. Também como o incipiente controle social, além da falta de instrumentos insuficientes para determinar o cumprimento das políticas antirracistas, com exceção ao campo laboral por uma questão simples: Tratam-se dados quantitativos, ainda que escassos, conforme nosso entrevistado estudante da UDELAR Dalí destacou:

*La política contra el combate del racismo es casi inexistente en Uruguay. A veces se hace algo cuando el movimiento negro ejerce presión o estrategias de Lobby en algunos ámbitos políticos. Claro que esto último tiene sus consecuencias ya que negociar con el sistema político produce algunos mecanismos de censura y silenciamiento de algunas denuncias que no se realizan como se deberían hacer. Yo en mi trabajo de grado para Antropología desarrolle algunas estrategias que el movimiento negro tuvo desde la creación de Mundo Afro a finales de la década de los 80'. Repito, el sistema político no tiene ni idea como abordar el tema del racismo, las políticas que se producen son escasas y con muy bajo impacto sobre la población afro que continua con los peores índices de vida. La Periferia de Montevideo tiene barrios en donde se ubica la mayor pobreza del departamento y del país y ahí, la pobreza manifiesta un fenotipo que se repite, el negro y sus derivados. Las cárceles tienen una población importante de afros. La población afro, en promedio del país, tiene bajos ingresos económicos, menor nivel educativo que el resto de la población, etc.*

Percebe-se que os modelos propostos de adoção de acreditação, em nível internacional, por meio de agências reguladoras com apoio em critérios regionais, demonstram apenas o viés de manutenção de políticas transversais, multiculturalistas e focais, por meio de adoção das normas internacionais. Logo, o risco é de um relatório de avaliação de forma simplória de reconhecimento do cumprimento da medida. Isso, apesar do fato ter sido recomendado pelo comitê da ONU, em relação a Ley 19122, corroborado por nosso entrevistado Dalí estudante da UDELAR:

*El papel de las Agencias Internacionales en torno al tema del Racismo sin importantes en el papel que desempeñan para ejercer presión sobre los gobiernos. En el caso Uruguayo, en el año 2010 un grupo de Activistas del movimiento negro uruguayo fueron a CERD-ONU a realizar algunas apreciaciones sobre la situación en general y socio-económica y otras de la población afrouuguayana. Como resultado la CERD emitió un comunicado al gobierno uruguayo en donde le planteaba generar estrategias de Acciones Afirmativas para la población negra-afro. Ese mismo año diciembre 2010 ingreso al parlamento un proyecto de ley sobre acciones afirmativas en el año 2013 se transformo en la ley n 19.122.*

Afinal, as políticas e a adoção do modelo de transversalidade para avaliação dos currículos revelam a existência do racismo institucional, em face da falha dos órgãos de controle, eis que não participam do momento da tomada de decisão. Ao adotar esses mecanismos, demonstram, ainda, estar restritas às perspectivas de reconhecimento focais, cuja adoção de critérios mínimos e de modelos universais, impingidos pelos órgãos internacionais, não observam as características individuais de cada localidade, conforme acentua nosso entrevistado Mandela integrante do movimento social negro e estudante da UDELAR:

*El papel de las agencias de cooperación internacional y principalmente las agencias de Naciones Unidas, Mecosur, OEA han colaborado para visualizar los reclamos de los afrodescendientes, dando seguimiento a las convenciones internacionales que protegen a los derechos humanos.*

*Se esta trabajando en el tema pero la información que nos llega depende de los docentes en la inclusión de los temas relacionados a la historia.*

*no existen mecanismos de evaluación a nivel superior, muchas veces se a partir de la sensibilidad de quienes intentan promover la ley la negociación de la sociedad civil.*

Todavia, como agenda governamental, percebe-se na esfera educacional um processo de avaliação institucional, que ainda está na primeira fase, ou seja, pela inclusão da agenda institucional; quiçá uma tomada de decisão para a implementação. Não há uma proposta de inclusão de currículos, e as dificuldades apresentadas pelas políticas de transversalidade são processos de difícil identificação, consoante a ausência do órgão de promoção de igualdade racial na Universidade.

Para uma segunda fase, é necessária uma avaliação externa que não se transforme apenas em mecanismo de acreditação, e sim numa análise crítica realizada por profissionais especializados nos currículos das disciplinas para políticas de combate ao racismo. Essas análises teriam condições de “identificar las condiciones internas de operación, las cuales verifica los resultados de la autoevaluación y concluye en un juicio sobre la calidad del programa” (CRUZ, PEREA, 2004, p. 2), que são passíveis de conclusões divergentes ou convergentes.

Surge a necessidade de uma terceira fase para se proceder à crítica dos investigadores em relação as conclusões advindas. Seja por parte dos avaliados, das instituições, dos pesquisadores externos e da sociedade como um todo, pois não altera o perfil do estudante. Nesse caso, há necessidade de programas de ações afirmativas na Universidade em favor dos estudantes em longo prazo.

E como quarta situação a avaliação institucional deve ter a capacidade de reconhecer os avanços e os retrocessos, evitar os mecanismos estatais de cooptação, além da própria

instituição de ensino, que não publiciza, em linguagem cidadã, as informações relativas ao combate ao racismo. Isso, especialmente nos currículos, os quais declinam a importância de formação de profissionais que, do momento de sua atuação nos sistemas de ensino, devem ter a capacidade de promover a desconstrução do racismo.

Por outro lado, o grande diferencial de uma política de combate ao racismo são as políticas de ações afirmativas. Nessa parte, quando as relações de poder da instituição são ameaçadas, tanto no ingresso dos docentes quanto pela ausência de um modelo no sistema universitário, o qual garanta a inclusão de estudantes negros. Essa prática denota a falha estrutural das políticas antirracistas na Universidade, bem como algo acentuado durante a prestação de contas da Ley 19122, quando a Ministra de Educação Maria Julia Muñoz fez a seguinte manifestação em 2017:

*La verdad que es un gusto estar en esta segunda rendición de cuentas en el mes en que se realizan acciones afirmativas para la población afrodescendiente o por la lucha de la no discriminación a todo lo que tiene que ver con diferencias étnico raciales en el Uruguay, en realidad cuando hablamos de acciones afirmativas hacia un grupo social es que nos referimos a que la sociedad colectivamente y lo asumimos también individualmente es discriminador.*

*Las acciones positivas se dan en tanto y en cuanto es necesario reafirmar que para lograr equidad e igualdad social es necesario hacer positivamente una diferencia, en lo que tiene que ver con el Ministerio de Educación y Cultura aportamos a la no discriminación étnico racial desde las principales direcciones, que tiene el ministerio de la Dirección Nacional de Educación, en todo lo que tiene que ver con las acciones afirmativas que se realizan a través de la incorporación en lo que brinda el Ministerio de Educación y Cultura, para lo que es tiempo extendido en el primer y segundo ciclo de la enseñanza media, pero fundamentalmente en el primer ciclo de enseñanza media en los liceos de tiempo extendido por un convenio que hemos realizado con la casa afro de Uruguay y que viene realizando actividades y talleres a lo largo y a lo ancho de la educación media en todo el territorio nacional, por otra parte en la Dirección Nacional de Educación la que preside la comisión que se señalaba la Comisión Honoraria contra el racismo y todas las formas de discriminación en la que están representados todos los ministerios y también la sociedad civil con un apoyo muy importante de lo que tiene que ver con el Ministerio de Relaciones Exteriores, del banco Previsión Social, el propio Ministerio de Desarrollo Social y en realidad el conjunto de personas que realizan o actividades muy comprometidas y en realidad de mucho impacto en la población, esas de alguna manera son las fortalezas pero*

*¿cuál es el desafío de futuro? Y el desafío del futuro, como lo señalaba también el Ministerio del Interior, es que para un cabal cumplimiento de la ley 19122 es necesario que las actividades que hemos comenzado se profundicen en cantidad en todos lados y también se profundicen en calidad haciendo que aquel camino que hemos transitado en verdad deje huella y todos sabemos que cuando hablamos de educación no es hacer una actividad o un taller un día sino que es en el tiempo reiterar esas actividades para verdaderamente no solamente crear conciencia sobre una discriminación que a veces es muy subliminal en la sociedad sino transformar habito pero está mucho más importante que eso es transformar las conductas y, bueno, eso lleva tiempo, lleva el poder, el decir hasta acá hemos realizado un conjunto de actividades con un número de jóvenes que se ha podido cubrir pero es necesario apostar a más es necesario ir por más porque en realidad todos los días vemos la necesidad de trabajar en acciones afirmativas para tener un país más justo*

*y solidário.*

A Ministra de Estado indica que as políticas de ações afirmativas são limitadas. Há uma faixa etária do ensino inicial e médio, que não prevê a inclusão na esfera universitária, bem como a ausência de dados que possam subsidiar futuras alterações da perspectiva de combate ao racismo. Como assinalado por Foucault (2010) trata-se de uma guerra pela manutenção do poder, e o Uruguai está nos primeiros passos. Dessa forma, devemos conhecer o cenário brasileiro para melhor comparação.

### **4.3 A educação Superior do Brasil**

Diferentemente do Uruguai, no Brasil existe um sistema de qualidade da educação superior. Todavia, trata-se de um modelo consolidado de acreditação, que tem funções de supervisão, regulação e avaliação da educação superior pública e privada. Utiliza-se de instrumentos de avaliações institucionais, de modo a contemplar uma avaliação interna e externa, ao argumento ser esse modelo capaz de demonstrar a qualidade do ensino superior, além dos diversos órgãos da estrutura governamental.

Todavia, o modelo de agenda governamental para a educação das relações étnico-raciais tem igualmente a recepção da transversalidade. Define-se no instrumento de avaliação pela não alteração do conceito do curso, e mesmo com um possível descumprimento, apenas determina “providências” para aferição no futuro. Isso, conforme a orientação do Conselho Nacional de Educação, quando da emissão das diretrizes curriculares. Suas razões de existir são muito bem explicitadas pelo nosso entrevistado do órgão de acompanhamento das políticas públicas de igualdade racial em 2017 por meio do gestor do órgão Mbembe quando afirma:

Primeiro a transversalidade é importante no nosso contexto, eu entendo que ela precisa existir, talvez não em gênero e grau, mas para fomentar o debate, precisa fomentar o debate. Se não fomentar o debate, aí não tem sentido mais nada, então pelo menos pra isso ela vai servir, pra dizer ‘tem um problema’. A transversalidade serve para falar do problema que historicamente é camuflado, é deixado de lado, então eu penso isso da transversalidade, ela fomenta o debate e fomentando o debate nós podemos chegar às conclusões necessárias, essa é uma questão.

Agora porque não se efetiva essa lei? Eu não diria que é única e exclusivamente por causa da transversalidade ou por uma percepção que ela seria isso, eu diria que simplesmente é quem trata da população invisibilizada, o povo Preto. Eu ousou dizer como filósofo: Quem garante que não querer a emancipação do Povo preto não é a mesma ideia que fez o Faraó com o povo hebreu, vai nos tirar do Poder... lá a África, libertaram o Mandela, Mandela chegou no poder, nunca mais um branco chegou ao poder. Será que não é esse medo também? Agora é preciso saber: Será que o povo preto quer isso? No Brasil talvez não é a busca nossa, nossa busca é garantir

dignidade, direito, paridade, eu só quero equiparidade, eu não quero que eu faça o mesmo trabalho e ganhe menos por que o outro é branco eu sou preto, eu não quero isso, não vou aceitar isso. Ou eu não quero chegar em uma empresa e ela dizer “o cara é bom, currículo ótimo, mas é preto” e porque é preto eu não posso admitir aqui... entende?

Porém, no decorrer de nossa pesquisa, houve alteração integral da legislação educacional. Isso, quando realizadas nossas pesquisas de campo, cuja última atualização se deu em dezembro de 2017. De forma substancial, alterou os mecanismos de avaliação, cuja observação de campo, em relação às instituições públicas e privadas de ensino superior, na área privada, advento da transformação do acesso aos documentos à condição de sigilosos.

Entretanto, para o presente trabalho em relação aos dados da população brasileira, utilizando-se como parâmetro o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2017), estima-se em 208.581.657 habitantes. Todavia, as informações extraídas do censo 2010 discorrem sobre 15 milhões de pretos (7,6%) e 82 milhões pardos (43,1%), ou seja, 50,7% da população brasileira são de maioria de cidadãos negros. Logo, a construção de uma agenda política deve ser interpretada como política destinada à população negra, fato corroborado por nosso entrevistado no órgão de acompanhamento da igualdade racial, o gestor de políticas públicas, Mbembe:

Como historicamente essa discussão foi sempre relegada a segundo, terceiro plano, por um outro lado da própria invisibilização do povo negro... então meio que é natural o negro ser Pobre, o negro tá fora de tudo... isso é meio que natural nessa concepção, então como isso é visto de forma natural não há uma preocupação de discutir isso do ponto de vista humano mesmo. Então não é um facilitador e é muito mais fácil complicar. “Não vamos discutir isso não, isso é polêmico” Então se você como pesquisador, se eu como do movimento, nós não provocamos essa discussão, não vai acontecer nada, mas se a gente provocar, com uma certa resistência, as coisas acontecem. Por exemplo o estatuto, o estatuto não veio porque quiseram, ele aparece porque foi uma provocação, foi uma forçação, mas não foi alguém, “ah, nós somos bons, erramos, nós vamos agora”... não foi esse debate, a própria lei 10.639, as leis vem por pressão, não é por conscientização, não é um complicador, mas também não é um facilitador, é a provocação, é a situação, é a circunstância do dia-a-dia que faz com que os movimentos avancem na provocação, na pressão e aí gera a discussão.

Apesar de nossa pesquisa atuar no sistema de acompanhamento e avaliação na educação superior, devem ser consideradas algumas considerações no tocante à educação básica. Segundo o INEP (2018), são 48,6<sup>261</sup> milhões de estudantes. Por sua vez, 8.048.701 na educação superior, prevalecendo às matrículas na iniciativa privada<sup>262</sup>, distribuídas em

---

<sup>261</sup> Segundo o INEP (2017) em 2016 havia matriculados na educação básica 48.817.479.

<sup>262</sup> Matriculados na esfera pública 1.990.078 e na iniciativa privada 6.058.673 (MEC, INEP, CENSO, 2016).

2.407<sup>263</sup> instituições (CENSO, INEP, 2016). Portanto, 27,15% da população brasileira encontram-se matriculada em alguma modalidade de ensino, razão pela qual a importância da educação e nas políticas de combate ao racismo.

Apesar do Censo da Educação Básica de 2016 e 2017 dispor sobre o total de estudantes matriculados na educação básica e superior, verificamos uma variável essencial para o debate. No levantamento dos dados relativos ao quantitativo de docentes e estudantes matriculados na educação básica, quando observado o quesito “raça/cor”, estão consignados 14.166.493 ou 29,01% dos estudantes que “não declararam” o pertencimento étnico-racial, ou seja, não houve autoidentificação ou heteroidentificação.

A inserção da variável étnico-racial está proposta nos dados educacionais em relação aos discentes desde 1990. Para os docentes, a partir de 1999, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e nos censos educacionais é identificada autodeclaração ou heterodeclaração, a qual é realizada pelos “profissionais escolares, em sala de aula e, para os alunos a partir de 16 anos completos, ou pela declaração do responsável por alunos de até 16 anos completos” (SENKEVICS, MACHADO, OLIVEIRA, 2016, p. 21).

Segundo Senkevics, Machado, Oliveira (2016), no período compreendido de 2009 a 2014, houve uma variação de informações do censo por força da existência do campo “não declarada”, variando entre 47% a 32,7% os registros. Isso foi demonstrado no momento das observações quantitativas. Nesses períodos, tido como “frágil para análises educacionais por cor/raça, de acordo com o censo educacional” (idem, p. 22), o INEP consultou o Conselho Nacional de Educação (CNE) para providências.

Durante a discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) no tocante aos dados relatados pelo INEP, especialmente pela existência do campo “não declarado”, estar-se-ia demonstrada a ausência do registro de informações em relação aos 33% dos estudantes, bem como 27% dos docentes. Em se confirmando a mesma ausência no censo da educação superior, resultaria em um índice de subnotificação no percentual de 60,2%. Naquela oportunidade, houve o seguinte questionamento citado no Parecer n. 04/2017 do Conselho Nacional de Educação sobre o fato:

Por essa constatação, o INEP solicita ao CNE parecer normativo sobre as questões que vêm gerando controvérsias, principalmente quando se considera que: não seria adequada a retirada tempestiva da questão, dos formulários dos censos educacionais; será necessário ato normativo para “obrigar” o responsável pelo preenchimento dos censos a informar no campo raça/cor apenas as categorias amarela, branca, preta,

---

<sup>263</sup> 2.111 privadas e 296 públicas.

parda e indígena.

O resultado da consulta foi confirmado em 2018 com a edição da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), sob o número 01/2018, quando determinou como de preenchimento obrigatório, o quesito “cor/raça”, para fazer constar dos registros administrativos e dos profissionais da educação, excluindo o termo “não declarado”, cujos efeitos e a inclusão têm sua previsão para 2019, bem como os ajustes a serem observados pelos sistemas de ensino nas esferas estadual, distrital e municipal.

Pela análise do Conselho Nacional de Educação<sup>264</sup>, no tocante ao quesito raça/cor, de igual sorte, o documento normativo regulamenta a obrigatoriedade da heteroclassificação ou heteroidentificação<sup>265</sup>, isso quando realizada pela família ou responsável, caso os estudantes não possuam 16 (dezesesseis) anos completos. Conseqüentemente, essas alterações em dados educacionais influenciam as análises sobre a população negra (MAZAMA, 2009).

Por outro lado, em relação ao estudante com idade superior de 16 (dezesesseis) anos, passa a existir a autodeclaração ou autoclassificação<sup>266</sup>. Nesse caso, pode haver divergência entre os dados fornecidos pelos genitores ou nos documentos utilizados pelos órgãos de registro educacional para o quesito “raça/cor”. Isso em relação ao pertencimento étnico-racial, cuja discussão pode recair em futuro processo de ingresso na educação superior. Isso se dá no mercado laboral, em face dos mecanismos de ação afirmativa, especialmente quando ocorrer a heteroidentificação.

Ou seja, a política para educação das relações étnico-raciais é de extrema relevância para a população negra e não negra. Isso em razão dos aspectos de combate ao racismo institucional, cultural e individual, em todos os níveis de ensino, os quais os sistemas de acompanhamento devem refletir sobre os mecanismos e procedimentos de autodeclaração e heterodeclaração. Sempre numa perspectiva de construção da agenda política governamental.

Porém, ainda devemos ressaltar a breve tentativa de avanço do CNE e do INEP, uma vez que a dicção da resolução assevera ter como interesse atender aos profissionais da educação. Observa-se que há uma tendência semântica de contextualizar profissionais da educação como o rol geral de educadores. Todavia, verificamos tratar-se de dados tão somente do “cadastro de estudantes e professores da Educação Básica e da Educação

---

<sup>264</sup> parecer 04/2017 que instruiu a resolução 01/2018

<sup>265</sup> Critérios subsidiários definidos pelo Supremo Tribunal Federal nos autos da ADC 41, com efeito vinculante para toda a administração pública em relação as verificações de certames laborais, i.e., “exigência de autodeclaração presencial perante a comissão do concurso” (ADC 41, p. 2).

<sup>266</sup> Segundo Petrucelli (2013, p. 44) é a “Atribuição de uma categoria étnico-racial escolhida pela própria pessoa. Também chamada processo de identificação ou de classificação”.

Superior<sup>267</sup> [...] e na trajetória funcional dos professores” (CNE/CEB, PARECER 04/2017, p. 3).

Para não se ter dúvida quanto a essa assertiva excludente, o parecer ressalta a obrigatoriedade dos registros administrativos de “alunos e docentes elencados na Resolução” (idem, p. 4), o denominado profissional escolar, o qual se encontra definido no Guia de Navegação do Censo Educacional (2016, 2017). Também no Caderno de Instruções do Censo Educacional (2016, 2017), distribuídas em número de seis (06) funções docentes: docente; auxiliar/assistente educacional; profissional/monitor de atividade complementar; tradutor interprete de libras; docente titular; docente tutor. Os demais profissionais são excluídos de forma peremptória, o que prejudica uma análise do universo desses profissionais pela variável étnico-racial.

A questão da exclusão desses profissionais tem razão de existir, especialmente em relação às políticas de combate ao racismo. Nesse caso, na história da educação, os primeiros trabalhadores da educação não docentes eram “escravos”; notadamente as atribuições funcionais eram vinculadas às atividades de limpeza e, com o decorrer do tempo, à merenda escolar, secretaria e mecanografia. Dessa maneira, foram e continuam invisibilizados pelo não reconhecimento profissional (COSTA NETO, 2012a; LOPES, 2003; NASCIMENTO, 2006; NASCIMENTO, 2010b; SILVA, 2003).

Atualmente, estima-se em mais de um milhão de funcionários não docentes, e estes são responsáveis pelos programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde em relação aos educandos (LDB). Por sua vez, na proteção e valorização da saúde do trabalhador (segurança do trabalho), além das funções do controle governamental inseridas desde as reformas do Estado de 1937 (Lei do Reajustamento) com a criação da atividade-fim da Educação em 1937 e sua consolidação em 1979, foi reforçado um entendimento na reforma do Estado de 1995 (COSTA NETO, 2012a).

Notadamente, o prejuízo aos profissionais da educação e a imprecisão dos dados da população negra entre os estudantes, ou mesmo, o longo período, levou o INEP a questionar, bem como tentar corrigir a variável étnico-racial, apesar da existência de mecanismo legal, como o Estatuto da Igualdade Racial (2010), bem como documento informativos dos Ministros de Estados de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Casa Civil da Presidência da República e Planejamento, Orçamento e Gestão<sup>268</sup>.

Nesse caso, a determinação dos gestores políticos e públicos a todos os ministérios da

---

<sup>267</sup> O Censo da Educação Superior tem o registro dos não docentes.

<sup>268</sup> Aviso Circular 30, de 28 de dezembro de 2012.

administração pública federal, com relação ao preenchimento obrigatório, em todos os registros administrativos, cadastros, formulários, “bases de dados”. Inclusive os órgãos e entidades vinculadas demonstram a não preocupação da construção de uma agenda política de combate ao racismo, e a Portaria Ministerial 21/2013, do Ministro da Educação, ratificava a determinação realizada em anos pretéritos.

Os dados relativos à educação básica ainda nos revelam, perante o objeto de nossa pesquisa, considerando a formação dos profissionais docentes, a existência de muitos desses integrantes do magistério atuando em disciplinas sem formação no curso. Quiçá em educação para as relações étnico-raciais, quando foi realizado o recorte do curso de graduação em História. Verifica-se que 4,5% desses profissionais não têm a graduação, além de 21,40% possuírem formação superior em outra área. Porém, ministrando a disciplina (INEP, CENSO, 2017).

Segundo o Censo Educacional (2016, 2017), há um campo destinado à formação específica em diversos temas, considerando o percentual mínimo de 80 (oitenta) horas, que figura entre as diversas áreas temáticas da educação. A “educação para as relações étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, para efeito de análise de políticas de formação continuada.

Assevera-se, além dos dados obrigatórios do quesito “raça/cor”, um dos mecanismos de verificação de políticas de avaliação de combate ao racismo, de igual modo, considera aqueles indicados no campo de formação inicial para a educação das relações étnico-raciais. Em tese, opera-se pela avaliação institucional. Todavia, a formação continuada poderia ser objeto de verificação pormenorizada. Porém, como é uma política transversal, não interfere caso descumprida.

Nesse caso, considerando a hipótese da legislação para a educação das relações étnico-raciais, esta datada de 2003. Todavia, apenas figurou no ano de 2011 nos mecanismos de avaliação institucional, e somente a partir de 2018 tratou o quesito “cor/raça” como obrigatório. Esses dados de cunho estatísticos deveriam ser confrontados com a formação inicial, continuada e com os mecanismos de avaliação. Destarte, trata-se de falha estrutural do processo de avaliação das políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação, cujos dados estão disponíveis sem notícia de acompanhamento detalhado.

Ademais, nossa análise no presente trabalho circunscreve-se a educação superior; utilizamos como parâmetro de comparação o Distrito Federal e a capital do Uruguai. A população dessa região é estimada em 2.906.298 habitantes. Desses, 1.683.606 ou 57,93% são

negros. Observando-se a distribuição pela renda, esta “se diferencia na relação inversa, ou seja, quanto maior a renda média da localidade de residência no Distrito Federal, menor a proporção de negros” (CODEPLAN, 2017).

Nossa análise circunscreve-se ao curso de graduação em História, cujo Distrito Federal dispõe de instituições públicas e privadas, perfazendo o total de 59 (cinquenta e nove): 02 (duas) universidades<sup>269</sup>; 07 (sete) centros universitários<sup>270</sup>; 49 (quarenta e nove) faculdades<sup>271</sup>; e 01 (um) instituto federal. O total de estudantes na educação superior é de 221.212 ou 7,61% da população. Todavia, os 184.025 ou 83,18% estudantes estão matriculados nas instituições privadas, e nas instituições públicas são 37.187 ou 16,82% (CODEPLAN, 2017; INEP, CENSO, 2017).

Buscamos conhecer os cursos destinados à formação de profissionais da educação docentes. Todavia, os cursos de bacharelado podem exercer atividades docentes, seja pela habilitação inicial, com disciplinas da licenciatura de forma conjunta, ou pelo mecanismo da complementação pedagógica. No caso, em nossa análise, circunscrevemos aos cursos de História das instituições privadas e, após, as instituições públicas em relação aos instrumentos de avaliação.

#### **4.3.1 A formação de professores nas instituições privadas do Distrito Federal**

O curso de História é ofertado, no Brasil, em 2.406 instituições, em 466 (quatrocentos e sessenta e seis) cursos, com o total de 87.789, cujas matrículas na iniciativa privada são de 46.633 estudantes. Por sua vez, no Distrito Federal, em relação à área privada, o censo educacional identifica 17 (dezesete) instituições em 05 (cinco) cursos, com 1.213 estudantes regularmente matriculados na licenciatura de História (CENSO, INEP, 2017).

Para nossa análise das instituições de ensino superior privadas, nossa pesquisa durante o exercício de 2018, identificamos os cursos de graduação em nível de Bacharelado e Licenciatura nos Centros Universitários, bem como em Faculdades. Os primeiros respondem por 61.126 (bacharelado) e 6.327 (licenciatura) matrículas. A segunda, com 35.198 (bacharelado) e 7.755 (licenciatura) na região do Distrito Federal.

De igual modo, há existência de uma única universidade privada com estudantes regularmente matriculados, ou seja, 28.777 (bacharelado) e 9.640 (licenciatura). Para melhor

---

<sup>269</sup> 01 pública e 01 privada.

<sup>270</sup> 07 privados.

<sup>271</sup> 02 (duas) públicas distrital e 47 (quarenta e sete) privadas).

análise, excluímos os cursos tecnológicos, e aqueles destinados ao bacharelado, uma vez que a oferta nas instituições privadas de cursos de formação docente restringe-se às licenciaturas. Do mesmo modo, apenas instituições com ensino presencial.

Antes de adentrarmos as avaliações institucionais, observamos se elas cumprem os requisitos de divulgação dos dados; aqueles estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isso no tocante aos aspectos de publicidade e conhecimento para o funcionamento das disciplinas, dos conteúdos, da avaliação e do pessoal docente, conforme asseverado pela LDB.

Inicialmente, em relação à única universidade privada da região do Distrito Federal - a Universidade Católica de Brasília (UCB) - identificamos a existência de um procedimento de avaliação institucional em relação ao curso de História. Observa-se no tocante ao sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior. Essa instituição não oferta, na forma presencial, o curso de História<sup>272</sup>, sequer consta de seu sítio institucional. E não faz parte dos editais de vestibular (UCB, EDITAL, 2018).

Em relação às demais instituições de ensino com informação da existência do curso de História, apesar do censo educacional 2017 citar 05 (cinco) cursos com estudantes matriculados, não explicitam as referidas instituições, quando realizada a pesquisa no sistema eletrônico de cadastro de cursos do Ministério da Educação (e-mec). Narra-se, na região do Distrito Federal, que são sediadas 27<sup>273</sup> (vinte e sete) instituições com oferta regular do curso de História. Restringimos as 08 (oito) instituições com sede no Distrito Federal.

Dessas instituições, utilizamos a base de dados de consulta pública do *e-mec* e

---

<sup>272</sup> Também não oferta no sistema a distância:

<sup>273</sup> São as seguintes por instituição e localização da sua sede: CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO – CEUCLAR - (Batatais – SP); CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE BRASÍLIA - UNICEUB (Brasília – DF); CESUMAR - CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE MARINGÁ LTDA – UNICESUMAR (Maringá – SP); SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR ESTACIO RIBEIRAO PRETO LTDA – ESTACIO RIBEIRÃO (Ribeirão Preto – SP); SOCIEDADE DE EDUCACAO N.S. AUXILIADORA LTDA – UNIFACVEST (Lages – SC); UNINTER EDUCACIONAL S/A – UNINTER (Curitiba – PR); CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI – UNIASSELVI (Indaiá – SC); CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN – UNIPLAN (Aguas Claras – DF); CENTRO UNIVERSITÁRIO PROJEÇÃO – UNIPROJEÇÃO (Taguatinga – DF); FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA – FAEL (Boqueirão – SP); FACULDADE FORTIUM – (Brasília – DF); FACULDADE JK - UNIDADE I - GAMA – (Gama – DF); Faculdade Projeção de Sobradinho – FAPRO (Planaltina – DF); FACULDADES INTEGRADAS DA UPIS – UPIS (Brasília – DF); Faculdade Unyleya (Rio de Janeiro – RJ); INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR DE SAMAMBAIA – IESA (Samambaia – DF); UNIVERSIDADE ANHANGUERA – UNIDERP (Campo Grande – MS); UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB (Campo Grande – MS); UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL – UNICSUL (São Paulo – SP); UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE (Uberaba – MG); UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ – UNESA (Rio de Janeiro – RJ); UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRA (Canoas – RS); UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP (São Paulo – SP); UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR (Londrina – PR); UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE – MACKENZIE (São Paulo – SP); UNIVERSIDADE SANTO AMARO – UNISA (São Paulo – SP). Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>.

selecionamos aquelas com oferta do Curso de História na forma regular (presencial). Porém, com editais de vestibulares previstos para o ingresso até 2018, além dos requisitos definidos pela legislação educacional, há obrigatoriedade da divulgação dos cursos com oferta regular, de modo a melhor refletir a realidade para uma educação das relações étnico-raciais.

Nesse caso, em relação às informações eletrônicas das 27 (vinte e sete) instituições, entre as 08 (oito) pesquisadas, localizamos tão somente 03 (três), com oferta pelo mecanismo de acesso por vestibular. Isso, para cursos presenciais para o ano de 2018: Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN, localizado em Águas Claras; Centro Universitário Projeção - UNIPROJEÇÃO, em Taguatinga; Faculdades Integradas da UPIS - UPIS, em Brasília.

As demais instituições, como Centro Universitário de Brasília - Uniceub, Faculdades JK - Gama e Sobradinho, Universidade Paulista - Unip, Faculdade Fortium e a Instituição de Educação e Ensino Superior - IESA não realizam mais ingressos de estudantes em cursos presenciais. Há uma tendência dessas instituições em transformá-las em modalidade a distância. Especialmente pela expansão desse modelo, com a entrada em vigor da legislação de regulação de 2017, que dá regularidade e apoio integral a essa forma de ensino.

Porém, para análise dos procedimentos adotados pelo sistema de avaliação para as políticas de educação das relações étnico-raciais, especialmente com relação à Lei 10.639/2003 (art. 26-A da LDB), algumas considerações devem ser feitas. Inicialmente, a partir de 2011, fez-se constar nos instrumentos de avaliação institucional o tema da educação das relações étnico-raciais. Entretanto, não havia qualquer prejuízo pelo não cumprimento e com os acréscimos advindos em 2014. A questão das políticas de ações afirmativas passou a integrar o conceito do curso, situações distintas.

Do mesmo modo, não se pode deixar de considerar, conforme disciplinado pelo Conselho Nacional de Educação, ao tratar da educação para as relações étnico-raciais, o qual atribuiu-se ao dispositivo da legislação como temas transversais, ou seja, não há uma obrigatoriedade de um currículo com vínculos expressos de combate ao racismo. Logo, qualquer análise deve considerar, em princípio, que o sistema de avaliação tem o objetivo precípuo de verificar tão somente a existência da transversalidade.

Partimos para nossa pesquisa em relação ao Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN, com foco no curso de graduação de História, que tem seu funcionamento autorizado desde 2008. Anterior aos instrumentos que estabelecem os requisitos legais e normativos para o cumprimento da legislação. Porém, sem prejuízo ao

curso. O recredenciamento se operou em 2014; contudo, os dados relativos aos critérios utilizados pelos avaliadores externos estão protegidos por sigilo legal, pois ainda não foi finalizado o prazo para publicização dos dados até o final de 2018.

Nesse caso, nossa análise foi realizada por meio da consulta dos dados públicos; inicialmente, pelo informativo do vestibular de 2018, com vistas à oferta do curso de Licenciatura em História com 600 (seiscentos) vagas; sendo 240 pelas manhãs e 360 à noite, com duração de 03 (três) anos. Ressalta o edital que, não havendo o preenchimento de 40 (quarenta) matriculados no curso, a instituição reserva-se o direito de não dispor o funcionamento dos cursos de bacharelado e licenciatura.

Em relação à matriz curricular disponível pela instituição, conforme disposto na publicização pela legislação, no campo destinado aos docentes da instituição verifica-se a existência da disciplina optativa “Relações Étnico-raciais e Afrodescendência” a diversos cursos: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Negócios Imobiliários, Nutrição, Pedagogia, Redes de Computadores. Apenas obrigatória no curso de Tecnólogo em “Design” Gráfico.

Na informação da matriz do curso de História, a disciplina Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência não vem acompanhada do respectivo currículo ou do docente. Porém, como a instituição é vinculada à Universidade Paulista (UNIP), o curso de História, de igual modo, é disponibilizado na modalidade a distância, como disciplina de caráter facultativa. Logo, caso o estudante não o faça na forma presencial, tem o direito de cursá-la pela modalidade virtual<sup>274</sup>. Não resta dúvida que a oferta atende aos requisitos estabelecidos pelo CNE, pela inserção de forma transversal, replicado nos instrumentos de avaliação.

Todavia, buscamos o Centro Universitário Projeção – UNIPROJEÇÃO como outro exemplo. Nesse caso, a instituição dispõe de curso na região administrativa de Taguatinga, Distrito Federal. No período noturno, com oferta regular de 60 (sessenta) vagas semestrais, por meio de ingresso o vestibular. Registra-se o início de funcionamento desde o ano 2000. Isso na condição de faculdade, cuja avaliação é anterior ao disposto na legislação sobre o requisito legal. Em 2016, a instituição passou a ser é um Centro Universitário, o qual não publiciza os documentos em face do sigilo.

Quando do acesso à matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de História, bem como daquelas divulgadas para a comunidade, discorre-se sobre a disciplina “História e

---

<sup>274</sup> Segundo o sistema e-mec está autorizada a oferta de cursos a distância a partir de 2017. Não discorre sobre o processo de recredenciamento ou renovação de curso de História.

Cultura Afro-brasileira e Indígena”, de caráter optativo. Porém, ressalta no documento a forma pela qual a instituição trabalha com o tema étnico-racial, de modo a cumprir os requisitos estabelecidos pelo órgão de educação, cujo último recredenciamento ocorreu em 2015:

É importante ressaltar que de maneira transversal serão trabalhados no decorrer dos semestres, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação, temas relacionados à: **relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e indígena, assim como, sustentabilidade e meio ambiente.** Tais conteúdos estão previstos nos ementários das componentes curriculares: Formação Socio-Histórica do Brasil; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Direitos Humanos; Educação Inclusiva; LIBRAS; Meio Ambiente e Sustentabilidade; além de serem **trabalhados transversalmente nas demais componentes.** (UNIPROJEÇÃO/PPC, HISTÓRIA, 2016, p. 13).

Acresça-se ter o projeto a preocupação sobre o conteúdo da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. De modo a contemplar a temática, utiliza-se do argumento pelo cumprimento da legislação étnico-racial, que discorre que trabalha na forma “multidisciplinar”, a partir das disciplinas “História Antiga, História do Brasil, Colônia e Império, História Memória e Patrimônio” (idem, p. 54), articulando-se com a avaliação do ENADE. Em síntese, cumpre as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao seguir a transversalidade como critério de cumprimento da norma.

Por sua vez, em nossa análise sobre Faculdades Integradas da UPIS, situado na região administrativa de Brasília, pelo sistema de acesso via vestibular. Narra-se a oferta de 105 (cento e cinco) vagas para o período noturno, na matriz curricular publicizada, na qual identificamos a disciplina “História da Cultura Afro e Indígena”. Entretanto, o Projeto Pedagógico do Curso não contempla a disciplina (UPIS, PPC, 2016), apenas a disciplina História da África, nesse sentido:

a disciplina História da África sofreu alteração na ementa e no programa, contemplando a partir de então tanto a historiografia africana; a conquista e domínio europeu no continente africano, sendo ainda contemplada a situação dos africanos e seus descendentes no Brasil até a atualidade. Isso, pela análise do posicionamento da elite em relação ao escravo liberto, bem como de sua situação (atuação) nas escolas, nas universidades, na sociedade brasileira da atualidade. Também é realizada uma pesquisa empírica sobre o retrato da escravidão e da situação pós libertação nos livros didáticos em uso no ensino fundamental das escolas públicas do DF. (UPIS/PPC, 2016, p. 3)

Entretanto, segundo a narrativa do projeto pedagógico, essas alterações ocorreram a partir de 2003, como disciplina obrigatória dos currículos. Sua última alteração ocorreu em

2008, propondo que essa contemple “a situação dos africanos e seus descendentes no Brasil, até a atualidade” (idem, p. 31). Nesse ponto, apesar de não está narrando, de forma explícita, a transversalidade, assim o faz. Nesse ponto, atende aos requisitos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Quando iniciamos nossa busca, solicitamos os dados de instituições que ofertavam cursos nas modalidades presencial e a distância. Especialmente pelos fatos da temporalidade, advinda da Lei de 2003 (Lei 10.639/2003 - art. 26-A da LDB), bem como dos instrumentos de avaliação externa com a educação das relações étnico-raciais em 2011. Por derradeiro, o ano de 2014, que incorpora as questões étnico-raciais na parte do conceito. Isso, por meio de acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Dessa feita, verificamos que as instituições, ao fazer o registro dentro da proposta de disciplinas como “História da África” ou “Relações Étnico-raciais e Afrodescendência”, sob o argumento de transversalidade na perspectiva de combate ao racismo, de empoderamento da população negra, busca, de forma estreita, responder ao determinado pelo Conselho Nacional da Educação em 2004, ou seja, um currículo que contemple a transversalidade.

Em nossa análise em relação aos instrumentos de avaliação externa, exatamente para ter com fundamento o sistema de acompanhamento e avaliação, procedemos, nessa análise, a alguns percalços, que foram identificados em relação à legislação vigente. Nesse caso, o acesso aos documentos são impostos o sigilo desses mecanismos. Esse fato foi ratificado por meio de pleito pela Lei de Acesso à Informação. Entretanto, o acesso ao documento nos foi negado. Nesse ponto, o sigilo favorece as entidades para o exercício do controle social.

Ademais, em relação ao Centro Universitário UniPROJEÇÃO, no ano de 2010 - (Processo e-mec 2012), quando nosso objetivo era de conhecer como o avaliador externo do sistema de acompanhamento utilizou-se dos instrumentos técnicos de aferição da efetividade para educação para as relações étnico-raciais, a resposta do órgão de educação foi elucidativa sobre o questionamento:

Por oportuno, esclarecemos que a renovação de reconhecimento do curso ocorreu com fundamento na Nota Técnica nº 806/2012/DIREG/SERES-MEC, anexa, que estabeleceu os parâmetros e procedimentos para renovação de reconhecimento dos cursos, tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo 2011 (CPC 2011) divulgados pelo INEP. Assim, neste caso, a renovação de reconhecimento foi realizada conforme previsto no item 14 da referida Nota Técnica, que determinou, para os cursos já reconhecidos que obtiveram resultado satisfatório CPC maior ou igual a 3 no ano referência 2011, que os processos de renovação de reconhecimento seriam abertos de ofício pelo MEC, com a expedição do ato em sequência, sem necessidade de manifestação por parte da IES ou cumprimento de qualquer outra formalidade. Assim sendo, ressaltamos que o processo em questão não foi

preenchido pela instituição, mas sim pelo próprio Sistema e-MEC, de forma automática, com os dados disponíveis sobre o curso.

Segundo a Nota Técnica (806/2022 – MEC) e as informações prestadas, uma vez que esses estabelecimentos de ensino tinham obtido resultado satisfatório na avaliação anterior, em relação ao Conceito Preliminar do Curso, este foi realizado de ofício. Logo, o ato foi expedido “sem necessidade de manifestação por parte da IES, dispensada qualquer formalidade” (idem, p. 4). Situação semelhante com o curso da UPIS e UNIPLAN, em que os dados dos anos de 2015 encontravam-se protegidos pelo sigilo.

Percebe-se da leitura das matrizes curriculares ofertadas pelas instituições de ensino superior, como se denota, essa tem por objetivo atender aos ditames estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação. Consequentemente, os órgãos de regulação apenas ratificam se o curso reconhece a transversalidade; de modo apenas a verificar a existência de disciplinas que contemplam a temática étnico-racial.

Essa tendência utilizada pelas instituições privadas de educação superior de trabalharem com uma disciplina “genérica” ou exclusiva, como a “História da África”, revela-nos que a ela tem como preceito atender o dispositivo legal inserido em 2011, ou seja, como mecanismo apenas para constar como registro de forma positiva, que tem relação com o normativo do Conselho Nacional de Educação que, ao regulamentar a legislação artigo 26-A, não transformou em norma obrigatória. Portanto, não há como compelir se a norma assim o estabelece.

Esse fato é notório em todo o sistema de avaliação quando de nossa consulta formal, ou seja, pelo uso da Lei de Acesso à Informação (LAI), pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), pelo órgão colegiado do Ministério da Educação, com funções de coordenação e avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, ao discorrer sobre a Lei 10.639 (art. 26-A da LDB), ratificou não haver qualquer prejuízo à instituição de ensino no conceito de avaliação:

Os instrumentos de avaliação externa apresentam no seu corpo os requisitos legais e normativos. Itens, esses, que buscam, dentre outras finalidades, aferir se a instituição está respeitando as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação, em relação à educação para as relações étnico-raciais nas instituições de ensino superior, conforme determina a Lei n. 9.394/96, com a redação dada pelas Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08 e pela Resolução CNE/CP n° 1/04, fundamentada no Parecer CNE/CP N° 3/2004. Estes itens são essencialmente regulatórios e, por isso, não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores fazem o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal por parte da Instituição, para que o Ministério da Educação, de posse dessa informação, possa tomar as decisões

cabíveis.

Segundo a legislação, depois do processo de avaliação externo, no caso, as instituições privadas não foram objeto de visitas externas nos períodos posteriores. Notadamente, não há como verificar se o procedimento existente seria suficiente para o órgão de avaliação considerar como cumprido, quiçá quando trabalhados como disciplinas eletivas, sem vinculação obrigatória no decorrer do curso. Talvez a melhor compreensão dessa diferença possa ser mais bem observada nas universidades públicas, pois os dados são públicos.

#### **4.3.2 O percurso da Universidade de Brasília**

Para nossa comparação entre o Brasil e Uruguai, além das instituições privadas, escolhemos entre as instituições públicas do Distrito Federal, a Universidade de Brasília, única universidade pública federal com oferta regular do curso de História (Bacharelado e Licenciatura), destinado à formação de profissionais da educação docente, cujos mecanismos de avaliação e acompanhamento são publicizados.

Em relação aos dados recolhidos sobre a instituição, esses foram extraídos do sistema de acompanhamento e avaliação do Ministério da Educação, INEP e a SERES, cuja característica principal desses órgãos é a dificuldade de franquear informações precisas, apesar de mecanismos, como a Lei de Acesso à Informação e a base de registros públicos nos sistemas eletrônicos. Entretanto, o simples acesso aos órgãos é uma situação cercada de dificuldades; não se coadunando com o princípio da publicidade dos atos administrativos e a efetiva transparência (FURTADO, 2010; MELLO, 2012).

Em nossa pesquisa, quando da primeira visita ao INEP para coleta de informações exploratórias, naquela oportunidade, revelou-nos um entrave - o órgão tem como principal argumento qualquer medida de acesso e as demandas deveriam ser efetivadas por meio do “balcão” de atendimento ao cidadão. Ainda que se tenha como objetivo inicial realizar uma visita exploratória sobre o local a ser pesquisado, cujo atendimento ao cidadão narrou haver a necessidade de ser fazer por meio de formalidades burocráticas excessivas; em síntese, não haveria nem como ingressar no prédio sem a respectiva autorização.

Entretanto, efetuado o protocolo de acesso aos documentos porventura existentes, por diversas vezes a resposta foi no sentido de se tratarem de documentos “reservados”, ou seja, não disponibilizados. Esse argumento básico teria como amparo estar em fase de “instrução”, os quais não poderiam ser franqueados; nem mesmo para solucionar dúvidas pontuais. Além

de possível informação sobre o fluxo dos documentos para seu acompanhamento até o deslinde final do ato administrativo, fato sempre negado.

De igual modo, constatou-se a dificuldade de ser atendido por um gestor público dos órgãos de controle e avaliação, especialmente quando se tratava de pesquisas. Esse agente público “informava” que somente se poderia atender alguma demanda congênere quando cumpridos todos os requisitos previstos em norma específica para atendimento de pesquisadores<sup>275</sup>.

Notadamente, a principal característica desses órgãos é a ausência de informações precisas. Talvez por está realizando uma pesquisa de cunho acadêmico, levou-nos a ter maior parcimônia. Afinal de contas, tratava-se de pesquisa de campo, e haveria de ocorrer diversas visitas aos locais. Porém, como cidadão acostumado a exercer o controle social, observamos a não publicização como rotina.

Como o INEP busca se firmar no cenário nacional e internacional do órgão de Estado de acreditação, talvez lhe falte perceber essa característica; afinal, dados públicos de fácil acesso, com linguagem cidadã, é o que se espera do órgão de avaliação.

Situação semelhante é verificada no MEC junto a SERES. Talvez a melhor demonstração de sua não preocupação para o atendimento do cidadão é observado no projeto de lei enviado ao Congresso. Naquela proposta, buscava-se sua autonomia como órgão de Estado. Isso, por meio da criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES).

Entretanto, da simples leitura do projeto<sup>276</sup> verifica-se a proposta de benefícios funcionais atribuídos àqueles servidores, em detrimento da população, cujo interesse pessoal prevalece sobre o coletivo - marca do patrimonialismo pelo favoritismo<sup>277</sup> (WEBER, 2004b).

Percebe-se que, para se ter acesso às informações, ou mesmo o exercício do controle social pela sociedade civil, algo é extremamente difícil. Para tanto, houve pedido de atendimento para entrevistas no MEC perante a SERES. Todavia, em reposta, o Órgão fez a indicação de outra secretaria, ainda que o propósito da investigação fosse o sistema de avaliação. Em face de o tema versar-se sobre assuntos relacionados à questão racial, recomendaram-me procurar a SECADI, apesar de a Secretaria ser a responsável pelo processo de avaliação institucional.

---

<sup>275</sup> Portaria 467, de 2014 do INEP.

<sup>276</sup> Projeto de Lei 4372/2012.

<sup>277</sup> Vale acentuar que durante as discussões no congresso buscou-se incluir entre os “servidores” beneficiados pelo ingresso sem concurso aqueles integrantes do INEP, conforme emenda n. 43 do Deputado Izalci Lucas do Distrito Federal.

Nesse caso, como bem salienta Bourdieu 2008 [1979], qualquer alteração no currículo escolar ou programas escolares reflete no desafio entre o dominante e o dominado. Especialmente, com o acúmulo e acesso ao “capital escolar”, o qual representa o sucesso escolar e a luta para a manutenção da “dominação legítima”. Isso, na perspectiva de práticas classificáveis que definem a distinção e o espaço social, cujo resultado pode ser o tratamento desigual de pessoas baseadas na cor (GUIMARAES, 1998 [2004]). Em contraposição, o antirracismo não é uma pauta dos sistemas de avaliação.

Entendemos como princípio o direito ao atendimento em favor do cidadão. Em nossa análise, não insistimos com a abertura de processos judiciais ou administrativos de acesso aos materiais. Isso em razão de demandar prazos longos. Caso houvesse necessidade de recursos em instâncias judiciais e administrativas, como não se tratava de uma pesquisa de intervenção, essa medida não seria necessária. Tal situação corrobora a ideia de que a SECADI deveria integrar o processo de avaliação institucional para modificação do currículo.

Porém, alguns dos documentos sobre as políticas étnico-raciais, em relação à avaliação da educação superior, apesar de não disponibilizados pelo órgão de educação, somente foram acessados em razão de seu registro no Supremo Tribunal Federal (STF) desde 2013, por meio do Mandado de Segurança n. 31907<sup>278</sup>.

O conteúdo versava sobre a avaliação das políticas de formação docente perante as universidades federais. Esses cursos de formação de profissionais da educação eram destinados a professores, gestores, técnicos e apoio escolar, cuja falta de transparência e imprecisão dos dados levaram a se questionar o cumprimento das políticas de implementação na área da educação, tanto na esfera administrativa quanto no Poder Judiciário.

A ação judicial solicitava figurar como critério permanente e obrigatório, em todos os níveis de avaliação, projetos pedagógicos, currículos, cálculo de conceito dos cursos, bem como a temática da educação das relações étnico-raciais nas Universidades Públicas Federais, em relação àquelas que cumpriam de forma parcial, ou mesmo não efetivavam a legislação de combate ao racismo objeto da Lei 10.639/2003 (art. 26-A da LDB).

Dessa forma, pleiteava a fixação de norma com critérios obrigatórios e não transversais. Logo, os documentos utilizados para fundamentação da ação foram objeto de manifestação dos órgãos como SERES e INEP; conseqüentemente, haver-se-ia de conhecer como esses tratavam o combate ao racismo perante seus mecanismos de avaliação.

A ação judicial é um excelente mecanismo para conhecer como os órgãos de controle e

---

<sup>278</sup> Até janeiro de 2019 não havia pronunciamento sobre o pedido de liminar.

acompanhamentos manifestam-se quando questionados sobre os procedimentos adotados e os critérios de controle governamental, cujas informações diminutas e a ausência de dados publicizados são uma realidade. Porém, verificou-se nos autos judiciais a mesma forma de evitar o fornecimento de documentos.

Todavia, apesar de respectiva ausência de juntada por completo dos pareceres citados, alcançamos o seu conteúdo por meio da Lei de Acesso à Informação, que foi imperiosa na sua efetividade. Por derradeiro, estabelecemos a comparação com aqueles fornecidos pela Universidade de Brasília.

Contudo, antes de adentrarmos a forma como é realizada a avaliação do curso de História da Universidade de Brasília, precisamos entender os requisitos, instrumentos e demais mecanismos utilizados para essa aferição. Nesse passo, a ação judicial forneceu, de forma precisa, aquelas informações que nos foram negadas pelos órgãos do MEC, a SERES e o INEP.

Como houve a interpelação pelo Judiciário, buscaram furtar-se de enviar alguns documentos narrados para integrarem a ação judicial. Entretanto, não se recusaram a fornecer, por outros mecanismos; no caso, pela Lei de Acesso à Informação, razão pela qual deveriam instruir a ação. Logo, o caráter público não havia o óbice de documentos “reservados” ou em fase “preliminar”.

Pela leitura do processo judicial, encontrava-se o levantamento realizado em diversas universidades federais<sup>279</sup>. Isso no que concerne à ausência de formação de professores em

---

<sup>279</sup> Instituição de Ensino, processo administrativo, situação: **UFAC - Fundação Universidade Federal do Acre**, Protocolos ns. 23480014293201202 e 23480018770201209, Não cumpre; **UFAL - Universidade Federal de Alagoas**, Protocolo n. 23480014294201249, Cumpre parcialmente; **UFAM - Fundação Universidade do Amazonas**, Protocolo n.23480014295201293, Não cumpre; **UFBA - Universidade Federal da Bahia**, Protocolos ns. 2348001429620123 e 23480018774201289, Sem reposta, não cumpriu a Lei; **UFC - Universidade Federal do Ceará**, Protocolo n. 23480014297201282, Não cumpre; **UFCG - Universidade Federal de Campina Grande**, Protocolo n. 23480014298201227, Não cumpre; **UFERSA-RN - Universidade Federal Rural do Semi-Árido**, Protocolo n. 2348001429920127, Não possui o professor nem a disciplina; **UFES - Universidade Federal do Espírito Santo**, Protocolo n. 23480014300201268, Cumpre parcialmente; **UFF - Universidade Federal Fluminense**, Protocolo n. 2348001430120121, Cumpre parcialmente; **UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul**, Protocolo n. 2348001430220125, Cumpre parcialmente; **UFGD - Fundação Universidade Federal da Grande Dourados**, Protocolo n. 23480014304201246, Cumpre parcialmente; **UFLA - Universidade Federal de Lavras**, Protocolo n. 23480014305201291, Cumpre parcialmente; **UFMA - Fundação Universidade Federal do Maranhão**, Protocolo n. 2348001430620123, Cumpre parcialmente; **UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais**, Protocolo n. 23480014307201280, Cumpre parcialmente; **UFMS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, Protocolo n. 23480014308201224, Cumpre parcialmente; **UFMT - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso**, Protocolo n. 23480014309201279, Cumpre parcialmente, **UFOP - Fundação Universidade Federal de Ouro Preto**, Protocolo n. 23480014310201201, Cumpre parcialmente; **UFPE - Universidade Federal de Pernambuco**, Protocolo n. 23480014313201237, Cumpre parcialmente; **UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia**, Protocolo n. 23480014316201271, Não cumpre; **UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Protocolo n. 23480014319201212, Cumpre parcialmente; **UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Protocolo n. 23480014320201239, Não cumpre; **UFRPE - Universidade Federal Rural de**

face da inexistência da disciplina Educação das relações Étnico-Raciais, além do questionamento sobre o currículo destinado à formação de profissionais da educação, eis que algumas instituições tratavam certas disciplinas como de caráter obrigatório ou eletivo. Em face dessas considerações, constataram-se diversas divergências, razão pela qual foram solicitadas providências na esfera administrativa e judicial<sup>280</sup>.

Nas informações prestadas pela Presidência da República<sup>281</sup> sobre os procedimentos adotados para o cumprimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais, pelas Universidades Federais, há um parecer emitido pelo Advogado-Geral da União, ratificando a manifestação da Consultoria-Geral da União, que salienta a existência de um mecanismo de análise para o cumprimento da norma. Nesse ponto, alega-se que esse se opera no momento do registro no sistema eletrônico:

Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior esclarece:  
Desde a reformulação dos instrumentos de avaliação do SINAES, nos últimos anos, a SERES, reconhecendo a relevância das normas atinentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, vem instando as instituições de educação superior a cumprir o que determinam essas diretrizes.  
Na sistemática regulatória atual, a observação quanto às instituições de ensino

---

**Pernambuco**, Protocolo n. 23480014321201283, Cumpre parcialmente; **UFRR - Fundação Universidade Federal de Roraima**, Protocolo n. 23480014322201228, Cumpre parcialmente; **UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, Protocolo n. 23480014323201272 e 23480019063201221, Sem resposta; **UFS - Fundação Universidade Federal de Sergipe**, Protocolo n. 23480014324201217, Cumpre parcialmente; **UFSCar - Fundação Universidade Federal de São Carlos**, Protocolo n. 23480014325201261, Cumpre parcialmente; **UFMS - Universidade Federal de Santa Maria**, Protocolo n. 23480014326201214, Cumpre parcialmente; **UFT - Fundação Universidade Federal do Tocantins**, Protocolo n. 23480014327201251, Cumpre parcialmente; **UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro**, Protocolo n. 23480014328201203, Cumpre parcialmente; **UFU - Universidade Federal de Uberlândia**, Protocolo n. 23480014329201240, Cumpre parcialmente; **UFV - Fundação Universidade Federal de Viçosa**, Protocolo n. 23480014330201274, Não cumpre; **UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**, Protocolo n. 23480014331201219, Não cumpre; **UNB - Fundação Universidade de Brasília**, Protocolo n. 23480014332201263, Cumpre parcialmente; **UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas**, Protocolo n. 23480014333201216, Cumpre parcialmente; **UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá**, Protocolo n. 23480014334201252, Cumpre parcialmente; **UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo**, Protocolo n. 23480014335201205, Cumpre parcialmente; **UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana**, Protocolo n. 23480014336201241, Cumpre parcialmente; **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB**, Protocolo n. 2348001434120125, Não cumpre; **UNIPAMPA - Fundação Universidade Federal do Pampa**, Protocolo n. 23480014337201296, Cumpre parcialmente; **UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**, Protocolo n. 23480014339201285, Não cumpre; **UNIVASF - Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Protocolo n. 23480014340201218, Cumpre parcialmente; **UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**, Protocolo n. 23480014318201260, Cumpre parcialmente; **UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná**, Protocolo n. 23480014342201207, Cumpre parcialmente; **UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina**, Protocolo n. 23480019064201276, Cumpre parcialmente.

<sup>280</sup> Oportuno acrescentar haver nos autos pedido para o STF manifestar-se acerca da realização de Audiência Pública sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

<sup>281</sup> Importante registrar que a Ministra Relatora não solicitou informações as Universidades Federais, com isso haveria a possibilidade de conhecer as manifestações no sentido de conhecer as situações que julgavam pertinentes para o deslinde do feito. Como a ação é de 2012 e até 2019 sem solução demonstrando a dificuldade de acesso ao tema.

superior de incluir no currículo dos cursos que ministram o tratamento de questões e temáticas **que dizem respeito aos afrodescendentes ocorre já na fase inicial da instrução processual, quando do exame prévio pela Secretaria da conformidade da proposta pedagógica (PPC) postada pela IES por ocasião do protocolo do pedido.** Situação insatisfatória nessa fase enseja a realização de diligência, observado o art. 10, §§ 2º a 6º, da referida Portaria Normativa.

Posteriormente, por ocasião da verificação pelo INEP, este, averiguando mais detalhadamente o correspondente PPC, checa in loco o aspecto considerado, conforme verificado no item "REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS", fazendo o registro que subsidia a Secretaria na decisão de mérito.

Notadamente, o processo judicial indica, de forma incontroversa, quando da leitura do referido parecer do órgão de regulação, que deve a instituição de ensino comprovar, desde o processo de registro no sistema eletrônico, o cumprimento da norma, ou seja, na fase inicial de juntada dos documentos de instrução processual, que deve estar explícita a recepção da norma.

Nesse momento, ocorre a primeira contradição, uma vez como se depreende das instituições particulares de ensino, considerando a portaria de avaliação ministerial, pode ocorrer a dispensa da avaliação presencial quando o conceito do curso tiver alcançado avaliação superior em análise anterior. Dessa forma, não há necessidade de uma avaliação presencial para confirmar o fato, ou mesmo atribuir o direito do cidadão de contestar.

Outro aspecto importante narrado e contido nos autos são os dados referentes ao exercício de 2012, anterior à Portaria Ministerial, que versava sobre a inclusão das ações afirmativas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ou seja, as avaliações realizadas deveriam comprovar a existência na Proposta Pedagógica do Curso (PPC) no momento da apresentação dos documentos, e somente durante a realização da avaliação externa, pelo INEP, haveria de confirmar esse dado. E a partir de 2012, a inclusão de políticas de ação afirmativa. Logo, duas situações distintas a serem observadas, as quais deveriam estar comprovadas e aferidas pelo técnico do MEC. Isso no momento do pedido de ingresso pela instituição de ensino superior.

Por outro lado, conforme observado nos documentos, a Secretaria de Regulação Superior (SERES) discorre de forma peremptória que toda e qualquer denúncia, caso comprovada e devidamente comunicada, deverá ser apreciada pelo órgão, por meio do procedimento de supervisão. Todavia, o fundamento levado ao poder judiciário foi exatamente a denúncia pelo não cumprimento da norma.

Bem como pela ausência de medida de fiscalização pelo órgão de educação, cujos fundamentos seriam o não cumprimento da legislação, os quais foram paralisados pelo Ministério da Educação, sem qualquer solução, desde 2012. Portanto, essa narrativa não

procede. Caso contrário, o processo chegou ao Poder Judiciário pela ausência de fiscalização, eis que o pedido não foi apreciado desde a sua solicitação em 2012.

Não podemos deixar de registrar na ação há manifestação da Procuradoria-Geral da República (PGR); que por sua vez, alega o cumprimento da legislação antirracista no Brasil com relação ao sistema educacional, que teria sido solucionado desde o advento do Parecer n. 06/2011<sup>282</sup>, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Todavia, de forma divergente, pesquisas em sentido contrário demonstram que o parecer, além de não contribuir para a política antirracista, representou retrocesso (ANDRADE, 2013, 2016; COSTA NETO, 2015; FERES JÚNIOR, NASCIMENTO, EISEMBERG, 2013; PORCIÚNCULA, 2014, SANTIAGO, 2013).

Porém, em divergência ao posicionamento da Procuradoria-Geral, há manifestação do órgão superior do Ministério Público Federal (MPF), por meio do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). Isso quando da análise sobre o cumprimento da Lei 10.639 (art. 26-A), por meio do Grupo de Trabalho de Enfretamento e Combate ao Racismo e Respeito à Diversidade Étnica e Cultura, que expressamente propõe a necessidade de normas específicas como:

Estabelecimento de normativa nacional pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação prevendo a incorporação das DCNs da LDB alterada pela Lei 10.639/2003 como critério de cálculo de avaliação, autorização, certificação de cursos de ensino superior, deixando de ser somente um critério de observação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). (CNMP, 2015, p. 26).

O CNMP destacou, em relação à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, salientando no tocante às “relações raciais, que não pode se limitar à adesão de profissionais de educação interessados na questão” (CNMP, 2015, p. 25), complementando que tal situação é de “baixíssima incorporação nos currículos dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas de conteúdos e disciplinas vinculadas à implementação da LDB, a qual alterada pela Lei 10.639/2003” (idem, p. 25). Com isso fez as seguintes proposições:

Incorporação das DCNs da LDB alterada pela Lei 10.639/2003 no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Plano Pedagógico de Curso (PPC) e na matriz curricular em todos os cursos de ensino superior de pedagogia e licenciaturas, ofertados por instituições públicas ou privadas, no prazo máximo de três anos;  
Criação de disciplinas obrigatórias sobre a temática nos cursos de especialização e pós-graduação;

---

<sup>282</sup> Trata-se do processo sobre o caso do livro “Caçadas de Pedrinho” de Monteiro Lobato.

Inclusão pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação como critério para cálculo de avaliação, autorização, reconhecimento e renovação dos cursos de pedagogia e licenciaturas, destinados à formação de profissionais de educação, do cumprimento do disposto no artigo 1º, §§1º e 2º, da Resolução 01/2004; (CNMP, 2015, p. 27-28).

Esse contrassenso é observado pelo órgão ministerial em suas informações perante o Supremo Tribunal Federal, utilizando-se do argumento do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo Advogado Geral da União<sup>283</sup> (AGU) apoia suas considerações em informações do colegiado da educação; entre os quais se destaca ainda a construção de indicadores para os instrumentos de avaliação e de um mecanismo de monitoramento inexistente:

Proposta de Indicadores ligados à questão Étnico-racial e Direitos Humanos para inclusão nos Instrumentos de Avaliação Institucional que estão em fase de construção no âmbito do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP; Construção de um Termo de Cooperação entre CNE/MEC/IPEA, com objetivo de apresentação de levantamento e monitoramento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Do mesmo modo, a manifestação da SECADI não foi incorporada aos autos judiciais, talvez pelo seu teor contrariar os demais órgãos. Porém, ao consultá-la por meio da Lei de Acesso à Informação, para subsidiar a medida judicial no tocante à temática étnico-racial, especialmente pela necessidade de cumprimento pelas instituições de ensino, quando naquela oportunidade produziu o Parecer Técnico 063/2012:

4. Com base no exposto, entende-se como obrigatória a oferta da temática *Educação para as Relações Étnico-Raciais* pelas instituições de educação superior nos cursos de formação inicial e continuada de professores(as) para a atuação na Educação Básica, em todas as áreas de conhecimento.
5. De acordo as Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo CNE, as instituições de educação superior procederão a inserção da *Educação para as Relações Étnico-Raciais* nos *conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram*. Essa organização curricular, embora definida na própria instituição, não elimina seu caráter obrigatório nos cursos de formação de professores(as).
6. De acordo com a pesquisa realizada pelo IARA, a maioria das universidades federais cumprem parcialmente a legislação, incluindo a temática em alguns de seus cursos, de forma transversal ou interdisciplinar, com denominações variadas, como componente curricular obrigatório ou conteúdo curricular complementar.
7. **Ressalta-se que a não inclusão da temática na matriz curricular dos cursos de formação de professores(as), assim como a forma de oferta optativa (eletiva) não atende o dispositivo legal.** Portanto, mais que o fato de não haver o concurso para professores(as) da disciplina da *Educação para as Relações Étnico-Raciais*, é preciso assegurar a implementação da temática no currículo, de forma obrigatória.
8. Para tanto, a organização e a oferta do estudo obrigatório da *Educação para as Relações Étnico-Raciais* nos cursos da educação superior deverão ser foco de um

---

<sup>283</sup> Ofício 99/2013.

Grupo de Trabalho, constituído pelo CNE para a elaboração de *Diretrizes Operacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* com orientações complementares aos sistemas de ensino.

Por certo, a SECADI corrobora o levantamento realizado pelo cumprimento parcial pelas instituições de ensino superior da educação para educação das relações étnico-raciais. Entretanto, com a adoção de diretrizes pela transversalidade, com vistas à solução processual; em especial, pela necessidade de uma apreciação sobre o cumprimento da legislação antirracista no sistema de ensino superior, o qual propõe ser necessária uma ação conjunta pelos órgãos de educação e assevera:

No entanto, considerando que esta Secretaria não possui prerrogativa de resposta em nome de quaisquer dos órgãos e instituições citadas, faz-se necessário que as IFES, a SESu, a SERES, o CNE, o INEP, a CAPES e o FNDE, tomem conhecimento do *Pedido de providências administrativas por descumprimento da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura da África e dos Afro-Brasileiros* (Nota Técnica 063/2012).

Do mesmo modo quando observado o processo judicial, existiu, em relação ao tema, um procedimento administrativo perante a Controladoria Geral da União. Ao ser demandado a manifestar, aquele órgão de controle governamental solicitou informações sobre as atividades exercidas pelo INEP, para a consecução do combate ao racismo por meio do artigo 26-A (Lei n. 10639/2003). Notadamente, a resposta foi no sentido de que, havendo ilegalidade, a responsabilidade pela apuração seria da competência do MEC pela SERES (CGU, 2012).

A CGU e a SERES, consoante informações prestadas, argumentam que tem instado as IES a cumprir as diretrizes. Porém, podem integrar “os projetos pedagógicos de forma transversal” (CGU, 2012, p. 29). Logo, CNMP e a SECADI divergem das informações fornecidas pela SERES, pelo INEP e pela Procuradoria Geral do Ministério Público Federal, quando se referem ao cumprimento da Educação das Relações Étnico-Raciais. Situação que passaremos a analisar a partir do Curso de História da Universidade de Brasília.

Essas posições dos órgãos de educação e do ministério público revelam o conceito da ação pedagógica da educação institucionalizada ou familiar, ou seja, de que maneira “o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU, PASSERON, 2008, p. 27), cujo contexto educacional, quando vislumbrados pelos sistemas de acompanhamento da educação superior, deve exprimir a eficácia escolar e a justiça social, de modo a demonstrar “os fatores que facilitam ou comprometem a implantação” (CHAMPAGNE et al., 2011, p. 217).

Inequivocamente, percebe-se a divergência para o cumprimento da educação antirracista, características marcantes do racismo institucional, ou seja, a falha intencional dos órgãos em reconhecer que se trata de mecanismo de registro obrigatório, eis que a SECADI reconhece a necessidade de alteração dos currículos. Logo, uma forma de evitar o racismo cultural. Consequentemente, a perpetuação do racismo individual, fato reforçado pelo CNMP. Porém, os órgãos de avaliação, por não contemplarem os órgãos de igualdade racial, reforçam o racismo na estrutura educacional.

Nesse caso, a modificação dos currículos pode significar a identificação do valor arbitrário cultural do modelo de imposição e inculcação pela educação, no qual a instituição escolar está a “serviço dos valores das classes dominantes” (BOURDIEU, 2007, p. 258; BOURDIEU, PASSERON, 2008), razão pela qual a escola, conforme afirmam Bourdieu e Passeron (2008, p. 133), é “concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando, entre outras coisas, o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar”, que é exercida pela ação pedagógica, cujo efeito é perpetuar o capital cultural escolar.

Dessa forma, o conceito de capital cultural escolar, como aquele reconhecido e garantido pela instituição escolar, o qual representa o “produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural, assegurada pela família, bem como da transmissão cultural assegurada pela escola, cuja eficácia depende da importância do capital cultural herdado diretamente da família” (BOURDIEU, 2008, p. 27).

Posto isso, a importância de trabalho pedagógico para a desconstrução do racismo, cujo processo “de inculcação, que deve durar o bastante para produzir uma formação durável” (BOURDIEU, 2008, p. 53), para garantir a interiorização de princípios. Isso depois de encerrado o exercício praticado pela autoridade pedagógica no sistema de ensino articulado dentro do campo do poder. Logo, a desconstrução do racismo deve ocorrer perante os currículos dos cursos de formação de profissionais da educação.

Para nosso estudo perante a Universidade de Brasília (UnB), no tocante ao sistema de avaliação da educação superior, com o fito de observar como se desenvolve a política de combate ao racismo, especialmente no curso de formação de profissional da educação do departamento de História, nossa primeira análise foi de conhecer como os órgãos de regulação entendem o cumprimento da norma, partindo da premissa de que a educação das relações étnico-raciais é adotada como tema “transversal”. Isso, por força da resolução do Conselho Nacional de Educação.

A Universidade de Brasília é composta de 34.436 estudantes regularmente matriculados, 807 alunos no curso de História (CENSO, INEP, SUPERIOR, 2016). Segundo o Anuário Estatístico (UNB, 2017), são 37.071 alunos regulares. O curso de História tem sua oferta no período diurno e noturno. O seu ingresso ocorre por certame público (vestibular) e o Programa de Avaliação Seriada (PAS), o qual inclui a reserva de vagas para negros, estudantes de escolas públicas. Atualmente, conta com 1.285 discentes efetivamente matriculados (ANUÁRIO, UNB, 2017).

No tocante ao quantitativo de estudantes negros matriculados na Universidade, em que a autodeclaração ou heteroidentificação é um dos instrumentos de avaliação, a universidade utiliza-se dos dados INEP. Porém, identificamos um menor número de estudantes que se autodeclararam como negros; divergente do restante do país, conforme se evidencia do quesito cor/raça presente no anuário universitário (2017):

**Tabela 24 - Alunos Regulares Registrados nos Cursos de Graduação, por Raça/Cor e Sexo, UnB, 2º Semestre de 2016**

Cor/Raça	Feminino		Masculino		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Amarela	485	59,60%	329	40,40%	814	2,20%
Branca	7.554	49,80%	7.614	50,20%	15.168	40,20%
Indígena	83	49,70%	84	50,30%	167	0,40%
Parda	6.520	51,00%	6.263	49,00%	12.783	33,90%
Preta	1.946	50,90%	1.877	49,10%	3.823	10,10%
Aluno não quis declarar Cor/Raça	2.579	52,20%	2.364	47,80%	4.943	13,10%
Não dispõe de informação	17	65,40%	9	34,60%	26	0,10%
<b>Total</b>	<b>19.184</b>	<b>50,90%</b>	<b>18.540</b>	<b>49,10%</b>	<b>37.724</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo da Educação Superior 2016

**Gráfico 15 - Alunos Regulares Registrados nos Cursos de Graduação, por Raça/Cor e Gênero, UnB, 2º Semestre de 2016**

Fonte: Anuário Estatístico 2017 - UnB

Porém, apresentam estudantes (pretos e pardos) em percentual superior àqueles que se declararam com não negros. Todavia, ainda existe um grupo que não se declara para fins estatísticos. Nesse caso, essa informação revela-nos uma mudança de orientação, a qual atribuímos às políticas de Ações Afirmativas inserida na Universidade desde 2004, divergindo da média nacional de elevado número de ausência de autodeclaração (FERES JÚNIOR, DAFLON, 2013; TAVALORO, 2003; SILVA, 2012).

Entretanto, para nossa análise do sistema de acompanhamento e avaliação, inicialmente, segundo as informações definidas pelos órgãos do Ministério da Educação, por meio do qual

se estabelece o ciclo avaliativo dos cursos de graduação, o primeiro passo é a observação do procedimento administrativo no sistema eletrônico, e como está devidamente registrado consignada a educação das relações étnico-raciais.

Segundo a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), quando do procedimento instaurado na Controladoria Geral da União (CGU), objeto de questionamento do não cumprimento pelas instituições de ensino superior da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que trouxe, com precisão, as informações de como se procede a análise técnico-burocrática desse requisito:

Desde a reformulação dos instrumentos de avaliação do SINAES, nos últimos anos, a SERES, reconhecendo a relevância das normas atinentes à Diretrizes Curriculares Nacional para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, vem instando as instituições de educação superior a cumprir o que determina essas diretrizes.

Note-se que a verificação quanto ao cumprimento das referidas diretrizes na construção dos projetos pedagógicos do curso considera que os programas relacionados à temática étnico-racial podem integrar esses projetos pedagógicos **transversalmente** (sem que se constituam necessariamente em disciplinas). Ademais, observada a prerrogativa de autonomia didático-pedagógica, respeita-se o princípio de que as mesmas IES elaboram e executam livremente os programas relacionados àquela temática a integrarem os Projetos Pedagógicos do Curso – PPC - (SERES, MEC, 2013).

Nesse passo, o ciclo avaliativo da UnB em relação ao curso de História, ou seja, os processos regulatórios<sup>284</sup>, observaram as etapas de “análise de admissibilidade”, considerado o “exame preliminar do conjunto documental pela Secretaria” do MEC; posteriormente, a “avaliação in loco” pelo INEP e, por derradeiro, a decisão final promovida na esfera da SERES do MEC. Nesse caso, tão somente para averiguar os requisitos legais. Nesse primeiro momento, as ações afirmativas não foram objeto de avaliação institucional.

Notadamente, nossa pesquisa de campo sobre a temática étnico-racial na avaliação na educação superior observou os documentos extraídos do Pedido de Providências ao Ministério da Educação realizado 2012, cujo pleito pela ausência de manifestação, oriundo do órgão de Educação, ensejou ação judicial no Supremo Tribunal Federal em 2013<sup>285</sup>. Porém, ambas as situações encontram-se sem qualquer solução até o ano de 2019, demonstrando a dificuldade encontrada em nossa pesquisa, de como o órgão de acompanhamento vem procedendo desde então.

---

<sup>284</sup> Decreto 5.773/2006 e a Portaria Normativa n. 40/2007.

<sup>285</sup> Mandado de Segurança n. 31907.

Verifica-se das informações prestadas nos autos judiciais e no processo administrativo que o projeto pedagógico do curso deve contemplar a educação das relações étnico-raciais com propostas transversais. Isso não significa constituir em disciplinas em razão da autonomia didático-pedagógica. Porém, podem optar pela “transversalidade”, e não ofertar uma “disciplina”. Nesse caso, a SERES dispõe como será realizada essa fase de análise em primeiro momento:

Na sistemática regulatória atual, a observação quanto às instituições de ensino superior deve incluir no currículo cursos que ministram o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes ocorre já na fase inicial da instrução processo, quando do exame prévio pela Secretaria da conformidade da proposta pedagógica (PPC) posta pela IES por ocasião do protocolo do pedido. Situação insatisfatória nessa fase enseja a realização de diligência, observado o art. 10, §§ 2ª a 6ª, da referida Portaria Normativa (SERES/CGU, 2013, p. 2).

Para esse desiderato, buscamos, junto ao órgão de educação, o documento protocolado pela UnB em 2012. Nesse caso, nossa análise foi realizada no processo (e-mec n. 201206525), de Reconhecimento do Curso de História (Licenciatura), para poder verificar se a medida preliminar do exame contempla a legislação. Com isso, observar se o procedimento é adotado na forma estabelecida, cuja análise pelo parecerista tem o seguinte teor:

Finalizadas as análises técnicas dos documentos apresentados pela Instituição interessada - Projeto Pedagógico do Curso e comprovação da disponibilidade do imóvel para a oferta do curso - conclui-se que o presente Processo atende **satisfatoriamente** às exigências de instrução processual estabelecidas para a fase de análise documental pelo Decreto n. 5.773/2006, com as alterações introduzidas pelo Decreto n. 6.303/2007, e a Portaria Normativa n. 40 de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010.

A IES apresentou o endereço do curso de História, Licenciatura, com vistas ao reconhecimento, situado no Campus Darcy Ribeiro, UnB, bairro Asa Norte, Brasília/DF, que encontra-se validado pelo cadastro do sistema e-MEC através do código 1138340.

A IES fez a inclusão de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, como disciplina obrigatória, na matriz curricular, conforme preceitua o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O curso de História, Licenciatura, com vistas ao reconhecimento, teve o ato autorizativo anterior através da Ata (autorização) nº 39ª-CONSUNI, de 4 de julho de 2008.

IGC = 4 (ano de 2011).

A IES inseriu no sistema e-MEC processo de Recredenciamento nº 201208811, que encontra-se em Preenchimento.

Coordenação Geral de Autorização e Reconhecimento de Cursos da Educação Superior - CGARCES/DIREG/SERES/MEC.

Notadamente, os documentos não demonstram, de forma explícita, os requisitos para o cumprimento do artigo 26-A da LDB, ressalvada a questão da existência da disciplina

LIBRAS, como obrigatória, em razão da imposição por força de Decreto regulamentar. Todavia, esse fato foi em razão de denúncias pelo não cumprimento por parte das IES, quando de apreciação pelo Tribunal de Contas da União. Verifica-se do “despacho saneador” ou análise preliminar, realizada pela secretaria responsável, a preocupação de obedecer ao normativo da Corte de Contas.

Ademais, observa-se situação divergente em relação à educação das relações étnico-raciais. Logo, a transversalidade é a característica dos procedimentos de avaliação, e não pode o órgão de regulação atuar de forma diferente, conforme nossa entrevistada integrante da SECADI<sup>286</sup> Lélia:

Não sei se você já leu um documento que é um documento chamado Plano Nacional de implementação para a educação das relações, construído em 2008 com os fóruns. Ali tem uma parte que ela diz o seguinte, qual é o papel do MEC como indutor? onde ele acaba? porque as pessoas acham que lê nunca acaba, onde começa o dos outros atores e lá ele traz uma coisa... ele fala dessa história do transversal que a gente falou aqui, que era para fortalecer, mas na verdade é muito confundido com um diluir do dia a dia, as pessoas são muito ruins de dicionário e elas acreditam que é a transversalidade na verdade quer dizer invisibilidade né!? aí ela vai te diluindo ao longo do processo e você acaba se tornando o dia 20 de novembro com os atabaques da escola... a transversalidade acaba migrando para isso, acaba sendo isso, mas não é pra ser assim e no plano de implementação ele traz uma ressalva que ela disse isso, as universidades têm um papel muito importante na educação brasileira nas relações étnicos raciais, é necessário que essa autonomia sirva para avançar, não para travar. Os modelos de acompanhamento que nós temos ainda são muito tímidos, depois de uma lei que tem mais de 10 anos. A forma como a gente acompanha e o receio que a gente tem dessas formações “não, vou fazer um ranking... num tem um ranking das Universidades? Vamos colocar um item a mais nesse ranking, se você tiver educação para as relações étnico-raciais dentro da sua Universidade, no rank a sua pontuação é a maior”, “não posso de jeito nenhum, porque tenho autonomia, porque isso, porque aquilo”. Mas eu vou medir como então? Se a universidade tem autonomia? Onde entra o meu controle, com a autonomia da universidade? Onde a gente consegue fazer isso? Seriam, na minha avaliação, nos conselhos, onde tem sociedade e governo, porque eu como o governo não tenho o mesmo olhar de você como professor da universidade, e você como professor não tem o mesmo olhar do aluno da universidade, e vocês dois talvez não tenham entendimento dos processos burocráticos que nós passamos como gestão, então o melhor acompanhamento para mim, já que é isso que a gente está falando, são os conselhos, os conselhos nacionais de educação, os conselhos municipais de educação, os fóruns de educação para as relações étnicos-raciais, e todos esses núcleos de controles sociais.

Entretanto, segundo a SECADI, desde 2012 haveria um grupo de trabalho junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com o propósito de estabelecer diretrizes operacionais pela obrigatoriedade para a educação superior, conforme se depreende das informações recolhidas nos autos judiciais, nos procedimentos administrativos (MEC e CGU),

---

<sup>286</sup> A SECADI não existe desde 2019 com o Governo do Presidente Bolsonaro.

sobre o não cumprimento da legislação antirracista no ensino superior, conforme acentuado pela SECADI<sup>287</sup>:

Para tanto, a organização e a oferta do estudo obrigatório da *Educação para as Relações Étnico-Raciais* nos cursos da educação superior deverão ser foco de um Grupo de Trabalho, constituído pelo CNE para a elaboração de *Diretrizes Operacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* com orientações complementares aos sistemas de ensino.

Para não ter dúvida sobre esse procedimento, consultado o Conselho Nacional de Educação em diversas oportunidades, ainda não havia finalizado os procedimentos iniciados para esse desiderato, incluindo a informação da necessidade de estudo para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual não havia prazo para finalização por meio da Lei de Acesso à Informação. Foi-nos narrado o seguinte:

A referida Comissão, por meio do Projeto CNE/Unesco - 914BRZ1042.3, contratou consultoria especializada para elaboração de estudo sobre a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas públicas de educação básica do País.

O produto desenvolvido no âmbito do referido Projeto CNE/Unesco pode ser acessado no link: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>, no item “O Estado da Arte sobre a Aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008”.

Em complemento aos trabalhos do CNE sobre a temática, a Comissão realizou o Seminário de Avaliação da Aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e sua repercussão na Base Nacional Comum Curricular, nos dias 30 e 31 de agosto de 2017. O evento contou com a participação de entidades que trabalham com o assunto, bem como com representantes de comunidades indígenas e quilombolas.

Como desdobramento desse Seminário, o CNE realizará encontros técnicos para redimensionar as temáticas previstas nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no que se refere à Base Nacional Comum Curricular; assim como para posteriores providências junto ao Ministério Público a partir da constatação da não observância dos preceitos legais desses dispositivos legais.

Por fim, salientamos que a Resolução CNE/CP nº 1/2004 não fixa prazos específicos para a verificação e posterior providências por parte do CNE. (LAI, PROCESSO 23480019217201790, 2017):

Dessa forma, o combate ao racismo é tratado na análise inicial como política transversal, razão pela qual a análise inicial dos procedimentos regulatórios tem como objetivo apenas verificar se os temas são trabalhados em algum momento da disciplina, com a sua ausência, não compromete o conceito do curso.

Essa questão é representada na análise de Dijk (2003 [1993]), o qual salienta que o racismo e o antirracismo manifestam-se em todo tipo de discurso e prática social. No campo educacional, destacam-se as investigações científicas, interação entre professores e

---

<sup>287</sup> Parecer Técnico 63/2012 da

estudantes, nos programas de estudos, nas publicações científicas em todos os campos do ensino, ou seja, a academia contribuiu de forma, significativa, para a construção do racismo, bem como tem função essencial para a desconstrução dele.

Entretanto, para análise do cumprimento da Lei 10.639/2003 (art. 26-A da LDB), conforme se infere da resposta realizada no decorrer de nossa pesquisa para a Educação das relações étnico-raciais, somente com a verificação “in loco” será detalhadamente observado pelos avaliadores externos. Nesse caso, não há verificação inicial pelos documentos apresentados. Este se opera com a avaliação externa, como se verifica daquela realizada no curso de História da UnB em 2012:

A estrutura curricular prevista para ser ofertada em 8 semestres atende à legislação oficial, com 2800 horas de carga horária de conteúdos básicos, e atende aos demais itens como inclusão da disciplina de Libras, e das previstas para educação voltada às relações étnicorraciais, por meio de conteúdos que perpassam várias disciplinas do currículo.

[...]

Critério de análise:

A temática da História e Cultura AfroBrasileira e Indígena está inclusa nas disciplinas e atividades curriculares do curso?

Esta temática é tratada em várias disciplinas, sendo uma que consta como obrigatórias no PPC que é História da África, e ainda outras que tem sido oferecidas como optativas, sendo que a temática indígena tem sido tratada transversalmente nas disciplinas de Brasil e América, sendo que a primeira tem um destaque maior pela existência de professores ligados diretamente a esta temática que possuem alunos associados. (Protocolo: 201206525, avaliação externa, p. 3)

Percebe-se que o avaliador externo tem como foco principal LIBRAS. Por sua vez, ratifica ser a disciplina “História da África” com a principal vertente, além de diversas outras “optativas” - não indicando quais - e a questão indígena nas disciplinas de “Brasil e América”. Logo, somente “História da África”, na avaliação pelo INEP, tem relação com o combate ao racismo e a valorização da cultura de origem africana para todos os temas previstos na legislação antirracista.

Antes de adentrarmos as análises pormenorizadas do curso, buscamos a Renovação de Reconhecimento de Curso realizado em 2013, a qual o curso de História foi submetido à avaliação externa para o cumprimento das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais, cujo resultado foi próximo daquele ocorrido em 2012. Porém, ratificando o mesmo critério da disciplina “História da África” que atendia o comando legal:

O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais?

4.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais E para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004)

Sim

Justificativa para conceito Sim:

Critério de análise:

A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está incluída nas disciplinas e atividades curriculares do curso?

A temática é contemplada em disciplina de História da África. (Protocolo: 201349778, MEC, 2013)

Ademais, pela análise dos avaliadores externos do INEP, a disciplina “História da África” contemplaria a temática afro-brasileira, a qual agregaria, também a indígena. Nesse caso, a disciplina a teor das informações do órgão de regulação é suficientemente capaz de contemplar a luta antirracista; logo, toda a formação de profissionais da educação do curso de História para a educação das relações étnico-raciais, estar-se-ia centralizada na disciplina. Porém, em 2015, em nova avaliação para o Bacharelado, houve a seguinte conclusão:

O PPC está coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais?

4.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004)

Sim

Critério de análise:

A temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está incluída nas disciplinas e atividades curriculares do curso?

Atendidas mediante a inclusão da disciplina obrigatória História da África na grade curricular, além da possibilidade de o aluno cursar como optativas as disciplinas História e Historiografia da África, História da África Pré-colonial e História da África colonial.

Quanto à cultura Indígena, está contemplada nos conteúdos de História do Brasil e História da América. (Protocolo: 201349771, 2015)

Portanto, após 03 (três) análises por avaliadores externos, ou seja, com a composição de 06 (seis) docentes, esses chegaram à mesma conclusão em oportunidades distintas. A disciplina “História da África”, em razão de seu caráter obrigatório, eis que destinada ao currículo de formação, é capaz de contemplar a educação de combate ao racismo no curso de História. Entretanto, quem nos melhor orienta para a consecução das informações do curso de História trabalha a educação das relações étnico-raciais, que é fornecida por docente do curso da Professora Audre Lorde do Departamento de História:

Eu como professora da área de ensino de história, ela está inserida nas ementas especificamente das disciplinas de ensino de história, então a gente tem quatro disciplinas que é fundamentos da história, que é uma disciplina teórica presencial, nesta disciplina a gente tem um estudo da história do ensino de história, a gente tem um tópico de ensino da história afro-brasileira, africana e indígena no Brasil, a gente estuda a história desse ensino da história aqui... história brasileira, indígena, Africana e a legislação também, entra tudo aí e a gente contextualiza essa legislação historicamente no contexto também dos currículos de Ensino e História, isso na disciplina Fundamentos da história, ensino só entra como parte mesmo do

programa dessa disciplina. Depois a gente tem na sequência 3 disciplina de estágio em docência supervisionado, e no estágio as nossas ementas são livres para que a gente possa desenvolver projetos específicos de pesquisa e esta e aqui então vai muito dependendo do professor, então tem eu, Anderson e a professora Edilene e nós três temos optado mesmo por trabalhar a temática da educação para as relações étnico-raciais e de gênero. Então eu como pesquisadora também na área de história das mulheres especialmente mulheres indígenas, oriento também no programa de pós-graduação temas ligados ao gênero, história das mulheres nas questões indígenas especificamente, tenho levado os meus projetos de estágio, a professora Edilene também e o Anderson... então a gente vem trabalhando até com proposta de pedagogia decolonial, pós-colonial, na abordagem de sistemas... então assim, o que eu posso falar são as disciplinas da minha área, que a gente é da área de teoria e metodologia do ensino de história, então dentro da nossa área nós criamos também disciplinas optativas, que foi o laboratório de ensino de história da África que é o professor Anderson que normalmente assume e o laboratório de ensino de história indígena, que esse também é uma disciplina que eu assumi também e criei, inclusive graças a esse laboratório de ensino de história indígena, eu por exemplo estou com 7 orientandos na pós-graduação que vem dessa experiência na graduação. Essa temática da educação para as relações étnico-raciais, isso eu te garanto que trabalha dentro das disciplinas da história, mas no conteúdo comum da historiografia você tem professores que trabalham com a história brasileira, algum tópico de história indígena no período colonial e olha lá, isso a gente bem sabe, não posso falar por todos, até porque isso também é uma negociação aqui dentro. A gente conseguiu criar com muita dificuldade a obrigatoriedade da história da África mas para se falar de história indígena como disciplina obrigatória ainda é um problema, então acho que se contempla mesmo a história indígena no Brasil colônia ou na história da América 1, por achar que realmente essa perspectiva de que indígena só tem essa história mesmo no período colonial que depois do período colonial não teria uma história significativa.

Fato coadunado pelo avaliador externo, essa realidade sobre a disciplina tem uma origem que deve ser revelada; afinal, para o sistema de acompanhamento e avaliação da educação superior, a disciplina História da África contempla todos os requisitos para o cumprimento da Educação para as Relações Raciais. Entretanto, trata-se um processo recente no curso de História, conforme relata a docente do - Audre Lorde:

Vem gerando, de pouco tempo para cá, porque a criação dessa área nossa, ela é de 2009 pra cá, então é uma área recente, e que veio graças também as diretrizes de licenciatura colocados a partir de 2012 que colocava essas 400 horas obrigatórias de estágio e graças a isso a gente criou uma área de ensino de história que aí pode se dedicar e tem um espaço para se dedicar a essas questões aqui dentro, ou seja, discutir dentro do departamento de história essa relação entre história e historiografia e ensino de história afro-brasileira e indígena, coisa que de repente antes ficava relegado para educação. Aqui você só tinha as disciplinas comuns de história, como a história antiga, moderna, contemporânea, e o cara ia fazer qualquer discussão de educação didática lá na faculdade de educação. Então com essa lei que trata da importância da lei mesmo, a gente passou a ter isso como uma inserção dentro do próprio departamento e isso tem sido importante. Depois que a gente criou essas áreas a gente vem tentando né difundir mais uma reflexão entre a história e o ensino de história em todas as disciplinas comuns que já é também uma luta para a gente conseguir.

Segundo Oliveira (2015), a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de História

(2009-2010) tinha como fito formar “professores-pesquisadores para atuação em uma escola voltada para formação de cidadãos” (idem, p. 189). Todavia, nos revelam, ainda, outras situações não mencionadas pelos avaliadores, quando verificadas em nossa pesquisa. Isso conforme destaca nossa entrevistada sobre esse currículo - a professora Audre Lorde:

O projeto pedagógico do curso menciona isso. Inclusive eu trabalhei na construção do projeto pedagógico, o Anderson também, e aí a gente com essa preocupação com o ensino de história afro-brasileira e indígena a gente conseguiu inserir isso também como sendo... até a gente cita a legislação e tudo para poder justificar a inclusão da história da África e dentro de fundamento e ensino da história nossa proposta de estágio também essas abordagens. Fora isso também o laboratório de ensino de história desenvolve, eu desenvolvo, um projeto de extensão, um projeto específico que trabalha com o ensino de história afro-brasileiro e indígena, inclusive estamos finalizando um agora que ficamos trabalhando um ano nesse projeto com o objetivo mesmo de trabalhar com estereótipos e identidades de gênero, raça e etnia nas escolas do DF. O projeto abarcou pelo menos umas 15 escolas daqui do Distrito Federal de Ensino Médio E aí gente juntou os alunos - tinha até alunos do CEPPAC - a gente juntou os alunos da graduação e da pós-graduação da história para eles fazerem oficinas... nessas oficinas a gente vai para ouvir a concepção dos Estudantes sobre os indígenas. A gente faz três oficinas, porque a gente trabalha com a XX de gênero também para trabalhar com a questão da sexualidade e também da homossexualidade. Uma que a gente foi para trabalhar com estereótipos de gênero para trabalhar essa construção do masculino e feminino e discutir como isso tem uma historicidade a fim de desnaturalizar estereótipos que são naturalizados que reforçam as desigualdades. Uma de gênero e raça que a gente trabalha com os estereótipos das mulheres negras como hipersexualizadas, a gente levou imagens da mídia, como a Globeleza e muitos para discutir essas imagens, a criminalidade dos homens negros também a gente discutiu, a construção histórica dessa imagem e a outra oficina foi a de história indígena, de estereótipos indígenas, tanto de homens quanto de mulheres indígenas, a gente partiu das imagens da mídia, da indígena como dócil, a lá Pocahontas, daquela indígena que aparece também no filme Lá Dá Uma Noite no Museu que é o estereótipo da dócil... E a gente foi pra discutir também isso. Então foram três oficinas e esse projeto de extensão tá aí. Projeto ensinando histórias do possível, significa na língua Guarani “relembrar, deixar novo” essa ideia de relembrar o passado a partir de uma outra perspectiva, mas decolonial, anti-racista, antissexista, e é assim que a gente vem tentando incluir a temática. Eu adoraria, por exemplo, ministrar uma disciplina História Indígena, mas pensando que a gente tá fazendo uma coisa interessante na nossa área que é justamente não separar isso, porque aqui na academia a gente tem principalmente no curso de história, separação das discussões do que há ensino e do que é historiografia, isso é um problema também, essa separação que vem até de uma concepção de separada de bacharelado de licenciatura então que se refere à questão da educação... então ficou reservado as disciplinas lá da educação ou da área de ensino de história, mas aí a gente vem tentando justamente inserir essa discussão de educação aliada às perspectivas historiográficas também em relação a abordagem. Como trabalhar com a história nessa perspectiva de uma educação antirracista, antissexista, que tipo de história a gente vai levar para escola, e o estágio tem sido uma experiência nesse sentido, aqui no distrito Federal justamente de tentar inserir nas escolas, pelo menos essa sensibilização para a temática e vem sendo muito bem recebidos pelos professores, eles gostam e acham interessante quando a gente leva também essas propostas E aí querem que a gente aplica oficinas para tratar dessas questões e aí a gente vem, ao mesmo tempo, desenvolvendo pesquisas sobre saberes docentes e também as aprendizagens.

Segundo os avaliadores externos do INEP, a disciplina consensual, para introdução de temas relacionados ao combate ao racismo, é História da África. As demais, como seriam optativas, ficariam a critério do estudante sua escolha. Entretanto, não poderiam ser consideradas para efeito de aferição de cumprimento da norma. Todavia, como considerada de forma transversal, somente quando cursada pelo estudante poder-se-ia considerar em termos técnicos recepcionados pela legislação.

Significa que os estudantes da Universidade de Brasília, que ingressaram após 2010, quando matriculados regularmente e aprovados na disciplina, seriam habilitados para a temática étnico-racial, considerando a hipótese de não terem cursado disciplinas optativas vinculadas ao tema (História e Historiografia da África, História da África Pré-colonial e História da África colonial). Portanto, de acordo com a SERES, e pelo resultado da avaliação externa do INEP, os requisitos estabelecidos pelo CNE seriam a transversalidade pelas disciplinas optativas, porém o relato do docente da disciplina História da África bem elucidada os objetivos conforme discorre o Professor Alberto:

Mas no meu curso eu posso falar, então meu curso de História, gois o que eu disse para os meus alunos, inclusive faço questão que você use isso de forma bastante correta no seu trabalho, porque não existe história da África no Brasil, história da África tá cercada num gueto, essa que é a verdade, a Europa tem uma história antiga, moderna, contemporânea etc. A África não tem, nos dão uma disciplina ou outra durante o semestre e nós precisamos dar conta de um continente inteiro num semestre geralmente, a UnB não foge a regra porque a maioria das Universidades só tem África 1, então não é um problema da UnB, é um problema estrutural do país. Então essa é a maior dificuldade de eu pensar o curso da história da África, então como dar esse curso? Dar esse curso de maneira acelerada e compacta, indo desde uma discussão Inicial historiográfica passando pela antiguidade, chegando no tempo presente, é assim que eu estruturo o meu curso de história da África. Porque? primeiro para dar um platô Geral do continente e que a partir desse platô, o aluno mais interessado possa escolher o Marco temporal que mais se identifica e para aquele aluno que não tem tanto interesse ele também vai sair com um conhecimento básico para poder ministrar aulas porque é um curso de licenciatura, então é dessa forma que eu trabalho o curso de História. No departamento não sei como os outros professores fazem, agora uma coisa é fato, se o Professor escolhe privilegiar um Marco temporal em relação a esse método que utilizo que é mais amplo, mais dilatado também não é incorreto, porque voltando mais uma vez a questão do tempo, é um semestre só pra muita coisa, então eu escolhi essa perspectiva mais geral, escolher também um outro marco cronológico não é nenhum absurdo. Mas a disciplina está organizada assim: uma primeira unidade de discussão historiográfica, principalmente batendo na tecla do racismo na história e a história em relação a história da África, uma outra unidade sobre a África antiga e aí nós discutimos o que eu chamo de África antiga, a África antes do Islã antes da expansão do Islã, então a gente discute A Ascensão do reino de Cuxe, ascensão Danúbia, essa turma especial pediu uma aula de Egito, reinos da Etiópia, Noke etc. Depois dessa unidade África antiga, nós vamos para Islã processo de islamização, depois disso é uma unidade sobre o mundo Atlântico e escravidão, a unidade de colonialismo, uma outra unidade sobre nacionalismo e libertação e tempo presente, tempo presente pegando o final ali de 75, 80, até a atualidade. Então é muito ampla, assim dilatada, é assim que a minha disciplina foi pensada.

Entretanto, compulsando a proposta de reformulação pedagógica pela comissão do Departamento de História, formada pelos Professores Susana Rodrigues Oliveira e Anderson Ribeiro Oliva, identificamos o protagonismo dessa mudança no departamento de História da Universidade de Brasília, uma vez que, apesar dos avaliadores apenas vislumbrarem a disciplina para atendimento do requisito dos currículos, diversas outras implementam essa proposta.

Dessa feita, buscamos conhecer a disciplina para entender como os estudantes avaliavam a condição para tratar dos temas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais e, com isso, estariam considerados habilitados a discorrer sobre todos os aspectos previstos na legislação de combate ao racismo e valorização da cultura de origem africana. Nesse caso, para nossa surpresa, quando os estudantes alegavam o que conteúdo da disciplina não tinha o cunho de uma educação de combate ao racismo, na visão deles, era da competência das disciplinas de caráter optativas, conforme relato de nossa entrevistada a estudante de História Graça:

Nós temos algumas disciplinas que foram incluídas como obrigatórias, como 'história da África' e isso já é uma pauta para abordar a questão das dificuldades étnicos-raciais que existem dentro da Universidade, no entanto, se a gente for observar, a gente tem no departamento muitas disciplinas para muitas áreas e 'história da África' é apenas uma matéria e às vezes, com sorte, nós temos optativas, mas é uma matéria restrita, pouca carga horária, então não dá para abordar tanto as temáticas como deveriam e a gente se restringe mais a questão histórica mesmo, dependendo do viés pesquisa do professor ele acaba abordando outras temáticas, mas é muito limitado.

Chegaríamos à seguinte conclusão preliminar em nossa pesquisa: em relação aos estudantes da Universidade de Brasília (UnB), matriculados no Curso de História, formados após o decênio de 2010, que cursaram a disciplina de História da África, de cunho obrigatório, seriam na avaliação do órgão de regulação educacional capacitados ao propósito da legislação. Entretanto, aqueles em períodos pretéritos, quando da inexistência da disciplina, seriam compelidos a curso de formação continuada. Diante disso, indagamos os estudantes se o curso contempla, de forma satisfatória, a educação antirracista conforme aduz a estudante de História - Alice:

Não. Acho que não, acho que vai muito do viés do professor, às vezes dentro de sala de aula o professor consegue trazer certas pautas, mas o próprio currículo em si não. Eu faço licenciatura, então todos os momentos que temos para tratar desse assunto, é

mais quando o professor vai abordar alguma temática que seria adequada para levar para a sala de aula. Porque é algo recorrente hoje, nas discussões e tudo, só que com o conteúdo mesmo em si, a gente não tem. A gente trabalha ainda a questão da bibliografia muito eurocêntrica e toda essa questão da história como ela foi escrita antes... Então a gente precisa fazer uma revisão, então quando a gente discute é para criticar tudo aquilo que foi imposto e muitas vezes não é criticado... a gente só repete e continua, mas é a questão da crítica mesmo.

Exceção se cursadas as disciplinas optativas História e Historiografia da África, História da África Pré-colonial e História da África. Porém, não cursada nenhuma das disciplinas, deveriam ser objetivo de formação continuada, o que o Conselho Nacional de Educação não estabeleceu para essas situações. Porém, o interesse pela disciplina é fato incontroverso, conforme assevera o docente da disciplina História da África, o Professor Alberto:

Uma coisa que eu fiquei muito impactado é que os alunos têm muita sede de história da África, os alunos têm muita sede e não é uma sede propriamente, digamos assim, ligada a uma militância somente, é uma sede do conhecimento propriamente dito, isso é uma coisa que me comoveu bastante, os alunos querem realmente aprender história da África e um semestre só é pouquíssimo tempo para tudo isso, ao meu ver, duas disciplinas da história da África já seria o início para sanar isso, mais um semestre só é pouco, porque é muito conteúdo, principalmente porque a história é a ciência dos homens no tempo.

Ou seja, caberia ao órgão de acompanhamento e fiscalização, em razão dessa situação advinda, remeter aos sistemas de ensino pleitos de atualização; porém, a realidade que somente conseguiria ter essa garantia com a oferta regular de cursos de formação continuada, para profissionais das instituições públicas e privadas. De maneira igualitária, como forma de levar o conhecimento a todas as instituições educacionais.

Seria demasiadamente simples reconhecer a disciplina História da África como aquela no formato proposto pelo órgão de regulação, que contempla a temática de combate ao racismo, atribuindo-lhe como única responsável pela desconstrução do racismo. Desta feita, buscamos os estudantes para saber sobre como a disciplina funcionava, e de que modo ela contemplava as políticas destinadas ao cumprimento da educação das relações étnico-raciais.

Inicialmente, observamos os estudantes de História com uma visão crítica sobre os posicionamentos do racismo, preconceito, discriminação. Para tanto, de imediato responderam-me que a disciplina mais adequada para o tema seria aquelas ministradas como optativas, e somente uma disciplina com carga horária de um semestre deixava a desejar, bem como alegaram ter sido uma das maiores oportunidades que a universidade tem oferecido. E que as sugestões do docente Alberto de História são importantes:

O ser humano nasce na África, então se você vai dar a história da África, você tem que começar do começo, literalmente porque é então é muita coisa, é um entrave, por conta desse conteúdo e dessa demanda dos alunos, que eles demandam mais, eles querem mais e nem sempre você tem que cortar algumas discussões, eventualmente você tem que não deixar pela metade tudo é concluído, mas eventualmente alguns temas que você ver que tinha potencial para ser aprofundado você retém etc... e é mais ou menos isso, acho que uma disciplina só é complicado nesse sentido.

Eu acho, assim, dentro da minha insignificância, um facilitador seria rever o próprio currículo de história, eu não tô dando uma proposta de revisão só tô colocando um problema que é visto também por outro professor e muito mais gabaritados do que eu... O que seria essa divisão? Porque a gente adotou um modelo, que é um modelo norte-americano dos estudos de área, e esse modelo é muito problemático, porque os alunos têm duas, três, quatro, cinco, antiga, moderna, contemporânea que é um marco cronológico que diz respeito à Europa e ao Ocidente, e tem África 1, América 1, 2, Ásia, quando tem é 1 e 2, então talvez repensar e colocar a história da África a partir dos seus próprios marcos cronológicos, então pensar ao invés de África 1 e 2, pensar talvez África até a expansão do Islã, algo deste tipo que inserisse historicidade ao continente africano, porque você colocar África 1 e 2, quer dizer absolutamente nada. Agora se a gente colocasse a partir de um marco cronológico, inserindo historicidade aí... acho que isso ajudaria até mesmo os professores que estão se especializando em algum tema ou outro, estudarem melhor para os concursos e se aplicarem melhores nas suas próprias áreas de formação. Você às vezes estuda Islã, a expansão do Islã, cai numa África 1 e tem que dar luta de libertação Nacional, que é uma coisa que foge do seu tema e é natural que a pessoa fique insegura por conta disso. Mas no plano real da gente, uma África 2 já seria um bom início pra isso, uma África 2 institucionalizada a nível de Brasil, porque aí eu quero frisar muito que isso não é um problema da UnB, pelo contrário, a UnB é uma universidade muito avançada em temas africanos, eu acredito que isso possa ser dito com tranquilidade. Nós temos professores aqui que são referências nacionais.

Dessa feita indagamos ainda se alguns estudantes haviam cursado a disciplina em faculdade distinta ao departamento de História, considerando a hipótese da matriz curricular de outros departamentos da Universidade, oportunidade que identificamos na Faculdade de Educação disciplinas pela sua versavam sobre a formação de profissionais da educação, todavia, não vislumbraram como vinculada a temática étnico-racial ou outros departamentos conforme discorre egressa do curso de História Lívia:

A meu ver não contemplava, a gente só tinha uma matéria chamada 'história da África' que no ano que eu entrei tinha pouco tempo de implementada e a professora Selma na época ela disponibilizou outra matéria que era 'África pré-colonial' só. Então eu tive sorte de ter duas matérias relacionadas à África, pronto. Mas toda a minha formação em relação às questões raciais do Brasil eu tive em outro departamento que foi o NEAB, por que o curso em si não tinha nada, não falava absolutamente nada, até as questões em sala de aula para era extremamente racista. Tinha grandes embates, porque os professores não reconheciam o processo de cotas, não reconheciam o racismo existente...

Logo, percebemos, aqui, a importância da desconstrução do racismo. Especialmente, o

racismo cultural e a necessidade de mudanças dos paradigmas das disciplinas, ou seja, o órgão de regulação pelo mecanismo da transversalidade apregoa como única disciplina responsável pelo cumprimento de uma educação antirracista, fato rechaçado pelos estudantes, além da necessidade de abordagens teóricas discorrerem sobre as práticas racistas.

Porém, quando indagado ao departamento de História, em relação à formação específica para atuar no intuito de cumprir as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 (art. 26-A da LDB), em que se questionou explicitamente como a Educação para as Relações Étnico-Raciais, no âmbito das Políticas de Ações Afirmativas e de Combate ao Racismo, foi-nos ofertada a seguinte resposta por meio da Lei de Acesso à Informação:

O Departamento informa ainda que embora não realize concurso público para contratação de um professor específico somente para atender o disposto nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (art. 26-A da Lei 9.394/1996), cumpre as determinações especificadas nas Leis a partir da exigência dos pontos abrangidos por elas como parte integrante dos conteúdos a serem exigidos nos processos de seleção nos concursos **de História da África e Teoria e Metodologia do Ensino de História**. Salienta ainda que os programas dos professores das referidas áreas abrangem os conteúdos estipulados pelas Leis. (PROTOCOLO, 23480018244201745, 2017)

Portanto, não há dúvida, para fins de avaliação da educação superior, que a disciplina História da África tem essa função. Porém, com a inclusão da Metodologia do Ensino de História acrescer-se-á essa perspectiva; todavia, somente após uma avaliação externa haverá o órgão de acreditação de promover a ratificação ou não dessa informação. Todavia, ressaltando constar do edital do concurso de metodologia, entre os critérios de avaliação do futuro docente, esta temática étnico-racial, nesse caso, o docente Alberto da disciplina História África nos revela a importância de se conhecer o tema:

E o assustador é que o Brasil foi o país que mais recebeu africanos da diáspora e por outro lado talvez tenha sido aquele país dentro desse conjunto que mais demorou a inserir... acho que a comparação é com Principalmente os Estados Unidos, aquela coisa com Paróquia comparada, são dois países mais ou menos do mesmo porte com a densidade demográfica mais ou menos similar e com universidades bem diferentes, mas mais ou menos consolidada de modelos muito diferente em relação aos Estados Unidos nós Demoramos demais a introduzir a história da África... o trabalho está sendo feito. Acho que é mais ou menos isso, é louvar o que já foi feito em pouquíssimo tempo e eu acho que o estado teve um papel importantíssimo Nisso porque a lei de obrigatoriedade do ensino de história da África foi realmente importante, o estado teve um papel importante, as demandas sociopolítica tiveram um papel importante também, os movimentos negros etc. Olhar o que foi feito a pouquíssimo tempo, nesse plano quinquenal, quase... quase muito similar ao que foi feito na união soviética, você não tinha nada e do nada você constrói um império de indústria, foi isso o que a gente fez, a gente conseguiu reerguer... e importante também, a maioria dos pesquisadores são formados no Brasil, isso é importantíssimo ao meu ver, quer dizer, a quantidade das pessoas que estudaram fora e voltou, é muito pouco em relação as pessoas que ficaram e trabalharam a história da África

aqui dentro.

Decerto a percepção do curso de História da Universidade de Brasília, à luz dos critérios de avaliação da educação superior; notadamente, pelos instrumentos de avaliação estabelecidos pelo órgão de avaliação externa e pelo Conselho Nacional de Educação, é ineficiente. Salutar e enriquecedor é o desempenho dos professores Anderson Oliva, Solange e Felipe, além de tantos outros contribuírem, de forma significativa, para a consolidação da temática étnico-racial<sup>288</sup> como relata estudante do curso Alice:

É porque assim, por exemplo, temos outros professores do departamento, tanto desse , curso, como de outros cursos que abordam só que não é pelo conteúdo em si, é pelo senso crítico que eles trazem pela formação que eles trabalham e tudo mais, por exemplo, tenho uma professora de fundamentos de ensino de história, ela tá trabalhando bastante, eu comecei agora esse semestre essa disciplina, mas a ementa em si não tem a tendência de abordar essas questões. Mas a professora pelo viés de pesquisa dela, pela formação que ela tem, ela tá trabalhando sim.

As dificuldades advindas dos mecanismos de avaliação, especialmente pelo modelo de agenda política de transversalidade, em pouco contribuem para a consolidação dentro das instituições de ensino, pois no modelo de análise de políticas elas não conseguiram suplantar a tomada de decisão, ou seja, as avaliações institucionais concluíram que “História da África” é o recurso obrigatório, porém a ressalva do docente da disciplina é precisa. Isso, ao discorrer sobre essa questão segundo o docente Alberto:

Algumas universidades têm África 2, mas são medidas de Vanguarda. Salve engano meu, a Federal do Rio Grande do Sul tem África 2, meu mas eu sei de uma ou outra que tem África 2. O fato é que essa não é a regra, então tornar África 2 em algo um critério de avaliação, me parece ser o início de uma conversa para gente chegar nesse plano ideal que eu falei que eu acredito que seria o melhor plano ideal. Você ter disciplinas que sejam nomeadas a partir da historicidade do continente africano a partir dos seus próprios Marcos cronológicos, de sua própria temporalidade, acho que seria o ideal.

Os instrumentos de avaliação institucional são unânimes em reconhecer a disciplina História da África; porém, as análises pormenorizadas, quando do momento da avaliação externa do curso, devem demonstrar, de forma inequívoca, as práticas de combate ao racismo. Entretanto, o empoderamento é uma das características das disciplinas optativas; todavia, não percebidas pelo avaliador de forma explícita, ou seja, as políticas de combate ao racismo são observadas pelos depoimentos dos entrevistados. Isso quando realizado mais de forma

---

<sup>288</sup> Acrescentamos que a disciplina Pensamento Negro Contemporâneo, apesar de não citada pelos entrevistados, merece o reconhecimento como de relevância na formação da UnB (SANTOS e SANTOS, 2018).

individual do que coletiva, como se observa do depoimento de estudante Alice:

Nós temos algumas disciplinas que foram incluídas como obrigatórias, como 'história da África' e isso já é uma pauta para abordar a questão das dificuldades étnicos-raciais que existem dentro da Universidade, no entanto, se a gente for observar, a gente tem no departamento muitas disciplinas para muitas áreas e 'história da África' é apenas uma matéria e às vezes, com sorte, nós temos optativas, mas é uma matéria restrita, pouca carga horária, então não dá para abordar tanto as temáticas como deveriam e a gente se restringe mais a questão histórica mesmo, dependendo do viés pesquisa do professor ele acaba abordando outras temáticas, mas é muito limitado.

Entretanto, devemos nos ater à realidade vislumbrada durante o decorrer da pesquisa, a qual o contexto de produção dos discursos e seus efeitos nas variáveis sociais são presentes (VAN DIJK, 2012). Nesse caso, o fato mais evidente e que demonstrou alterações nos currículos foram às ações afirmativas da Universidade de Brasília, quando se vislumbrou a mudança no pensamento político da instituição, com a inserção desse mecanismo, cujo fato levou o sistema de avaliação, em 2012, como requisito.

Apesar da avaliação do curso de História não ter contemplado essa questão, em sua análise, pelos avaliadores externos, tem sido realizada tão somente em relação as disciplinas do ponto de vista da transversalidade. Porém, os novos modelos de arranjos institucionais percebem como necessária a política de ação afirmativa. Isso foi percebido pelos estudantes da graduação e pós-graduação, conforme dispõe um estudante de pós-graduação - José:

Contribui sim, Mas a minha visão... porque eu entrei no segundo vestibular de 2004, quando teve o primeiro sistema de cotas raciais para negros na Universidade de Brasília, e que eu percebo que as políticas afirmativas são muito eficientes e eficazes, mas ainda o Brasil é muito novo nessa questão de políticas compensatórias e política afirmativa, existe até uma certa confusão dentro do próprio movimento negro, nessa 'Qual que é política afirmativa? qual que é política compensatória?' O que é que são políticas de promoção da Igualdade racial, mas acredito que elas combatem sim, e é uma medida muito eficiente porque garante a inclusão do grupo negro nesses espaços seletos de poder.

Nesse aspecto, a contribuição dos estudantes, com destaque especial da Universidade de Brasília, que têm demonstrado uma mudança, convertendo-lhes em membros de pleno direito; nesse caso, por meio da consolidação do programa de ações afirmativas. Fato reverberado na mudança dos currículos e da própria instituição. Situação essa, de valorização desses grupos, que antes foram excluídos desses espaços (ROSALDO, 2000 [1989]). Essa mudança é bem acentuada pelos estudantes e técnicos responsáveis pela área racial da Universidade -

conforme relato do Administrador Francisco:

De alguma forma sim, eu chamaria atenção para dois aspectos, primeiro é a presença mesmo do Estudante, Então você tem uma diferenciação muito grande em termos étnico racial na universidade... Então você encontra um número bem maior de estudantes negros e em algumas pesquisas, por exemplo, Foi verificado que a qualidade desses estudante, a qualidade acadêmica deles, o resultado em nada te deixa a desejar com os demais estudantes. Então você tem, digamos, uma participação e envolvimento. Segundo que esses estudantes passam a ser de alguma forma, eu diria que, puxadora de discussões, de liderança em termos de movimento social de movimento acadêmico, de exigibilidade, então de alguma forma eles fazem por onde se tornarem de fato autores, eles não se satisfazem em ouvir ou ter alguém nos defendendo... ele já fazem isso. outro resultado disso é a quantidade de ações de controle da política iniciada por esses estudantes, que já tem grupo deles próprios agindo para controlar a própria política, e algumas exigências novas surgem, por exemplo, como a exigência de vagas de cotas também na pós-graduação Então você tinha isso até então só na graduação, agora então já entra na discussão já para a Pós graduação e também a presença e dessa representatividade étnico-racial e também na docência... então são discussões que estão sendo bem ampliadas E os responsáveis são os próprios estudantes.

Todavia, durante o decorrer das entrevistas, questionamos a presença de ações afirmativas em relação ao corpo docente da universidade, pois conforme relato de estudante de pós-graduação, com a entrada do processo de inclusão da população estudantil, desde o advento da Lei 12990/2014, haver-se-ia de contemplar esses novos profissionais, pois também eram diminutos da Universidade, conforme relato do estudante da pós-graduação em Direitos Humanos - José:

Quando eu entrei em 2004, embora eu tenha entrado pelo sistema universal, depois fui trabalhar no centro de convivência negra... A UnB parecia uma Finlândia, a gente não via pessoas negras lá, e até um dos projetos que eu desenvolvi no centro de convivência Negra (mesmo sendo estudante) foi de Beleza Negra, que foi procurar pessoas negras desempenhando suas atividades laborais na universidade e tirar foto e colocar, depois ver qual que é a reação da comunidade. Depois teve muitas questões assim, racistas, discriminatórias, homofóbica, enfim, foi difícil encontrar professor, porque naquela época, de negros só tinha o professor Nelson Inocêncio e a professora Denise Botelho que estava chegando.

Nesse caso, a pesquisa nos revelou algo surpreendente. Enquanto alguns estudantes do curso de graduação desconheciam a existência de ingressos de professores negros pelo sistema de ação afirmativa nos concursos, outros alegavam que existiam; incluindo certa dificuldade de saber se o docente ingressou por certame público e se ele contemplou a ação afirmativa. Porém, buscamos conhecer a realidade da UnB sobre o tema, o qual noticiava a realização do primeiro certame público para cargo docente, com sistema de ações afirmativas para docentes no ano de 2016.

Quando da leitura do respectivo edital de seleção do exercício de 2016 (UNB, Edital 04/2016), bem como da notícia institucional da Universidade, seria a primeira vez que se realizava a abertura de um concurso público destinado a docente. Esse certame foi realizado pela Faculdade de Direito (FD) para a área de Direito Público Privado para a Cidadania, distribuído em duas (02) vagas para ampla concorrência, e uma (01) para candidatos negros.

Todavia, para conhecer a realidade institucional, consultamos a Universidade de Brasília por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI). Nesse caso, para conhecer o total de docentes que ingressaram na universidade desde o advento da legislação de 2014, com ressalva, pelo fato de apenas ter sido realizado o primeiro no exercício de 2016; dois anos após a legislação em vigor. Para nossa surpresa, foi-nos informado o seguinte:

conforme a Lei 12.990/2014 citada, a reserva aos negros de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal "será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)" (Art. 1º, parágrafo 1º).

Diante do exposto, informamos que, desde a vigência da norma, **não houve Editais dos concursos do magistério público superior desta Universidade que constem a reserva aos negros em percentual de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas**, tendo em vista que não houve Editais de concursos em que o número de vagas ofertadas foi igual ou superior a três. (LAI, PROTOCOLO 23480007165201890).

Inicialmente, observamos a divergência institucional em relação às ações afirmativas para docentes, pois a informação prestada é datada de 13-4-2018, e fornecida pela Coordenadoria de Provimento Docente (DPAM/DGP), realizado pela LAI, a qual tem fé pública. Logo, o certame por nós identificado poder-se-ia ter sido cancelado. Sem contar o fato de haver transcorrido 04 (quatro) anos sem que a universidade tenha realizado um único processo seletivo envolvendo docentes.

Entretanto, para dirimir a dúvida entre a informação prestada de forma oficial e os dados do concurso, buscamos aqueles disponíveis na página institucional da UnB e no Diário Oficial da União sobre o concurso realizado em 2016. Verificamos, pois, que o concurso foi realizado normalmente, com a inscrição de quatro (04) candidatos autodeclarados negros, cuja publicação do resultado e da nomeação encontra-se divulgado no Diário Oficial da União de 01 de junho de 2016. Logo, há divergência interna sobre a realização do certame, eis que houve interessados em ocupar a vaga de negros. O concurso possuiu reservas de vagas, incluindo a nomeação de aprovados, e encontra-se com validade até 26-10-2018.

Compulsando os resultados provisórios e finais do certame para docente com reservas

de vagas, os candidatos autodeclarados negros não lograram a aprovação no concurso na fase inicial, ou seja, não atenderam às condições previstas de avaliação. Nessa parte, o resultado excluiu na fase preliminar aqueles negros que assim o postularam, porém os demais avaliados e aprovados foram nomeados para o cargo público objeto do concurso. Portanto, não houve negros aprovados, e a alegação de inexistência do certame demonstra a falta de acompanhamento das políticas afirmativas em concursos públicos (COSTA NETO, 2016).

O fato é que a informação imprecisa revela que as políticas de combate ao racismo, no que tange ao processo de ações afirmativas no certame vestibular, logrou alterar o cotidiano estudantil. Está promovendo a mudança institucional em relação aos estudantes na postura de empoderamento negro; diferentemente do caso do processo de inclusão no corpo docente, que é de baixo impacto, e mesmo quando da realização do único certame envolvendo ações afirmativas. Essa questão, além de não aprovada de forma explícita, a UnB não reconhece como um fato.

Nesse caso, o modelo institucional utilizado pela Universidade de Brasília demonstra, de forma inequívoca, que a grande mudança institucional é observável pelo ingresso de estudantes negros, pois as propostas de alterações do currículo e cobrança eventual decorrem de atitudes perante seus cursos. Por outro lado, a escolha da transversalidade na avaliação institucional prejudica os processos de avaliação. Consequentemente, além de pouca valia para a desconstrução do racismo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o propósito de observar as políticas de combate ao racismo no Brasil e Uruguai, por meio do sistema de avaliação da educação superior, deparamos, em ambos os países, com procedimentos similares de implementação das políticas de combate ao racismo. Inicialmente, pela recepção no ordenamento jurídico, a qual deveria ser capaz de refletir a política de combate ao racismo em cursos destinados à formação dos profissionais da educação docentes e aos demais profissionais da educação.

Consequentemente, a pesquisa não fez uso do paralelismo textual para as análises, em razão das duas sociedades cotejadas utilizarem agendas governamentais em estágios diferenciados, conseqüentemente, o modelo de escrita e análise pormenorizada permite identificar as diferenças e similitudes de forma minuciosa, cuja prática textual generalista não contempla o objeto de estudo.

Dessa forma Brasil e Uruguai convergem suas políticas públicas antirracistas ao defenderem a proposta de inclusão, no ciclo das políticas, por meio da transversalidade, ou seja, na construção da questão pública na agenda institucional. Essa é razão pela qual os órgãos de avaliação não conseguem demonstrar como essa integração proporcionaria a melhoria dos critérios de avaliação do Estado.

Afinal, a transversalidade tem como função basilar tão somente inserir na agenda governamental, e não no processo de avaliação da política pública; motivo por qual ao excluir a política de intersetorialidade significa a não participação no momento da tomada de decisão do órgão de igualdade racial. Logo, esse não tem poder para a tomada da decisão.

Por sua vez no campo educacional, a transversalidade reflete as políticas multiculturalistas adotadas dos mecanismos internacionais, eis que atua na construção da agenda, que é ausente no momento da tomada de decisão e na implementação - característica da intersetorialidade.

Por esse motivo, ao negar a participação do órgão de promoção da igualdade racial, reflete no seu esvaziamento como órgão de política de igualdade racial. Nesse caso, necessária a participação obrigatória e permanente em todas as fases do ciclo da política pública. Dessa forma, produzir dados capazes de refletir as políticas de combate ao racismo; nesse caso patente, o racismo institucional.

Por um lado, o Brasil dispõe de mecanismos de acreditação educacional. Por sua vez, o Uruguai ainda é incipiente em avaliações institucionais, o que não significa que ambos os países não possam demonstrar a eficácia social das políticas antirracistas, ou ainda, comprovar que os mecanismos utilizados devem ser repensados, reavaliados ou pensados de forma diferente. Porém, a ausência de participação dos órgãos de igualdade racial representa a falta de acompanhamento, ou seja, a manutenção do racismo institucional.

Ao observar como as políticas antirracistas como estão inseridas nos cursos de formação de professores de História, percebe-se que de pouca valia tem a avaliação institucional como o realizado pelo Brasil, eis que a capacidade de alterar a realidade dos cursos não se demonstra como mecanismo executável.

Primeiro, em razão da política transversal, esta não é a garantia de sua implementação; segundo, a não participação dos órgãos de igualdade racial na tomada de decisão; terceiro, os critérios de avaliação são diluídos e tendem a gerar informações imprecisas, eis que o uso da transversalidade não tem o poder de refletir de forma incontroversa.

Notadamente, o que promove a alteração da política institucional do currículo das

Universidades são as ações afirmativas, as quais fomentam a inclusão e a manutenção de estudantes, que produzem políticas antirracistas. Nesse aspecto, Uruguai e Brasil divergem em relação às ações afirmativas.

No Uruguai, não se estabelece um modelo no nível universitário. O Brasil dispõe de regulamentação e processos de inclusão, porém os mecanismos de avaliação não apresentam essa premissa como a principal causa fundante dessa mudança institucional, mas sim os currículos transversais. Por essa razão, carecem de revisão para fazer reconhecer a política de ação afirmativa como de extrema relevância.

A ausência de estudantes negros nas instituições superiores do Uruguai prejudica a inclusão dos temas nas disciplinas, nos cursos e na escolha de linhas de pesquisa. Por sua vez, o Brasil, pela política de ação afirmativa, consegue reverberar esse postulado dentro das Universidades, e o sistema de avaliação falha ao não discorrer de forma explícita, ou seja, como política que deve ter continuidade, manutenção e resultados a longo prazo.

Portanto, as ações afirmativas são postulados no Movimento Negro do Uruguai e Brasil. Consequentemente, são as grandes fontes de inclusão da população negra nas Instituições de Ensino Superior, porém diminutas no Uruguai, e em consolidação no Brasil, apesar das ameaças constantes pela sua não continuidade, bem como pela ausência de processos de publicização de dados para manutenção desses mecanismos.

Todavia, ambos os países carecem de inclusão de docentes nas instituições de ensino superior por meio políticas de ações afirmativas para negros. Verifica-se que a convergência de Brasil e Uruguai são os processos embrionários de acesso ao cargo público, em que as avaliações institucionais não identificam essa condição, ou omitem, de forma intencional, revelando o racismo institucional.

Nesse caso, a importância de avaliações de efetividade, com a demonstração inequívoca de ingresso de estudantes negros e docentes em instituições de ensino superior, é a garantia de combate ao racismo institucional, e como se depreende de ambos os países, não há avaliações de eficácia social das mudanças advindas com o ingresso de estudantes negros e docentes na Universidade.

A razão é demasiadamente simples - tanto o Estado se furta em admitir a necessidade de manutenção e continuidade de políticas de ação afirmativa, como também os órgãos de avaliações, por não publicizarem essas informações -, cujo resultado positivo é a garantia da manutenção. Em caso negativo, pode representar o fim da carreira do gestor. Assim, a omissão é evidente ao não tornarem públicas essas situações, marca do racismo institucional.

Verificou-se que no Uruguai a implementação nas Instituições de Ensino Superior tem dois formatos: para pesquisadores, é da competência da UDELAR. Por sua vez, a formação de professores é de competência do IPA. Porém, a formação para uma educação antirracista é incipiente, uma vez prevista a promessa de avaliação em 2019.

Dessa forma, como são políticas transversais, a inclusão para avaliação não terá dados em curto prazo, além de qualquer informação fornecida, poderá ser considerada para efeitos de cumprimento. Logo, o racismo institucional, que reproduz para o racismo cultural, tem como reflexo o racismo individual.

Por sua vez, no Brasil, consoante a Resolução do Conselho Nacional de Educação, quando disciplinou a educação para as relações étnico-raciais, como tema transversal, denota-se necessária a sua revisão. Em razão da errônea interpretação, ao prevê em tempos pretéritos a equiparação dos artigos 26 e 26A como políticas transversais, atribuindo aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Logo, houve o esvaziamento para efeitos de avaliação institucional.

Patente que o mecanismo de avaliação institucional educacional brasileiro não considera imprescindível uma educação antirracista, uma vez que utiliza da transversalidade como seu principal argumento da identificação, eis que como produto da agenda institucional da instituição de ensino, essa não tem demonstrado sua eficácia ao recepcionar qualquer situação que adote o modelo de transversalidade.

No caso analisado do Brasil, os avaliadores reconhecem o fato de existir uma disciplina como destinada ao cumprimento da educação antirracista. Denota-se a simplicidade da avaliação apenas para cumprir os requisitos legais, ainda que exigível a prova desse requisito desde o procedimento inicial de análise. Assim, torna-se ineficaz o bom desiderato de uma política antirracista, notadamente pela necessidade imperiosa de se fazer avançar para mais de uma disciplina, ou seja, o combate o racismo cultural.

Destarte, em ambos os países, é imperiosa a consolidação de políticas de ações afirmativas como o principal instrumento de combate ao racismo. Isso, tanto na Educação Básica como na Superior, cujo objetivo é ampliar, de forma perene e duradoura, no mercado de trabalho e em todas as esferas e espaços, ou seja, apesar das políticas de inclusão na educação, somente a garantia e permanência da população negra na Universidade poderá mudar a realidade de ambos os países.

Dessa forma, os modelos internos das Universidades do Brasil colaboram, de forma eficaz, para a inclusão de negros na política de combate ao racismo, cuja importância é

revelada pelos estudantes que estão alterando essa realidade. Entretanto, a ausência da população negra nas instituições superior do Uruguai prejudica, de forma substancial, toda e qualquer política antirracista. Por certo, o racismo institucional permeia esses campos institucionais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana"**: uma conversa com historiadores. *Estud. hist.* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, June 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso)>. access on 16 Apr. 2017.

ADORNO, Sérgio. **Lei e ordem no segundo governo FHC**. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 103-140, Nov. 2003. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000200005&lng=en&nrm=iso)>. access on 10 Mar. 2017.

ACOSTA, Virginia Garcia; MELVILLE, Roberto. *Clásicos y Contemporáneos en Antropología*. In. OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Etnicidad y Estructura Social*. México: Centro de Investigaciones Y Estudios Superiores en Antropología Social: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana, 2007, pp. 09-16.

AFROAMÉRICA XXI. **Compendio normativo regional afrodescendente de América Latina: Acciones Afirmativas a favor Del Pueblo Afrodescendiente de América Latina y Legislación Antidiscriminatoria**, 2009. Proyecto de Cooperación UE - CAN "Acción con la Sociedad Civil para la Integración Andina". Disponível em: <http://hutchinscenter.fas.harvard.edu/sites/all/files/COMPENDIO%20NORMATIVO%20REGIONAL%20AFRODESCENDIENTE%20DE%20AMERICA%20LATINA.pdf> . Acesso em 13 de março de 2017.

AGIER, Michel. **Distúrbios indenitários em tempos de globalização**. *Mana* [online], 2001, n. 2, pp. 7-33.

AGUIAR, Vilma. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura**. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, Mar. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782016000100113&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100113&lng=en&nrm=iso)>. access on 04 Jan. 2018.

ALONSO, Kátia Morosov. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, dez. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 31 dez. 2017.

ANDI COMUNICAÇÕES E DIREITOS. **Imprensa e Racismo: uma análise das tendências da cobertura jornalística**. Brasília: 2011.

ANDRADE, Alysson Assunção. **A política de reconhecimento em Charles Taylor**. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte, 2013.

ANDRADE, Patrícia Ricardo. **Análise crítica do Debate sobre Caçadas de Pedrinho na Imprensa: racismo, controle discursivo e polarização ideológica**. Dissertação (Mestrado).

Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

ANDRADE, Patrícia Ricardo. **Análise crítica do Debate sobre Caçadas de Pedrinho na Imprensa: racismo, controle discursivo e polarização ideológica**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

ANDRADE, Patrícia Ricardo. **Literatura e demandas Étnico-Raciais: o caso de Caçadas de Pedrinho de Monteiro Lobato**. ALMEIDA, Julia; SIEGA, Paula (Org.). *Literatura e voz subalterna: anais Vitória: GM*, 2013, pp. 385-394.

ANDRADE, Patrícia Ricardo. **Literatura e demandas Étnico-Raciais: o caso de Caçadas de Pedrinho de Monteiro Lobato**. ALMEIDA, Julia; SIEGA, Paula (Org.). *Literatura e voz subalterna: anais Vitória: GM*, 2013, pp. 385-394.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 21-31. Trabalho não publicado.

ANDREWS, George Reid. **Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 95-115, ago. 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141997000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 06 mar. 2017.

ANDREWS, George Reid. **Negros em la nación blanca: historia de los afro-uruguayos 1830-2010**. Livraria Linardi y Risso. Montevideo: 2010.

ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. **A multiculturalidade nas políticas educacionais e a formação de professores: Brasil e Portugal**. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar. 2009.

ARCUSUR. Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de los Estados Partes del MERCOSUR y Estados Asociados, 2008. **Acordo entre o Brasil e demais**. Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/es-ES/programas-e-projetos/25-mercosur-educativo/57-arcusul.html>>. Acesso em 24 jun 2018.

ASPEÉ, Juan; SARZOZA, Silvia; GONZÁLEZ, José. **Exclusividad universitaria en países miembros de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo**. *Políticas Educativas*, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2017.

AVELAR, Hélio de Alcântara. **História administrativa do Brasil; a administração pombalina**. 2ª ed. Fundação Centro de Formação do Servidor Público. FUNCEP: Editora Universidade de Brasília, 1983.

AZAMBUJA, Marcos Castrioto de. **As Nações Unidas e o conceito de segurança coletiva**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 139-147, Dec. 1995. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141995000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000300011&lng=en&nrm=iso)>. Access on 06 Mar. 2017.

AZEVEDO, Celia Marinho de. **Antirracismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo**. 2ª ed. São Paulo: annablume, 2004.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência*

Política. 2013, n.11, pp. 89-117.

BAMBIRRA, Vania & SANTOS, Theotonio dos. **Brasil: nacionalismo, populismo e ditadura. Cinquenta anos de crise social.** In: GONZALEZ CASANOVA, Pablo. América Latina: história de meio século (1). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. **As políticas neoliberais e a crise na América do Sul.** Rev. bras. polít. int., Brasília, v. 45, n. 2, p. 135-146, Dec. 2002. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-73292002000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200007&lng=en&nrm=iso)>. Access on 19 Apr. 2018.

BANDEIRA, Lurdes. **A transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas.** Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL Secretaria Especial de Política para as Mulheres - SPM, 2004. Disponível em: <[http://www.spm.gov.br/arquivos-diversos/arquivos/integra\\_transversalidade\\_genero](http://www.spm.gov.br/arquivos-diversos/arquivos/integra_transversalidade_genero)>. Acesso 15 maio 2017.

BARBOSA, Márcio Roberto da Costa. **O fim do paraíso fiscal sul-americano: uma análise do processo decisório uruguaio.** Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Goiás, 2014.

BARNADAS, Josep Maria **La Iglesia católica en la Hispanoamérica colonial.** In.: BETHELL, Leslie (Org). História da América Latina: *América Latina Colonial: Europa Y América En Los Siglos XVI, XVII, XVIII.* Tomo 2, HUROPE, Barcelona, 1990, pp. 185-204.

BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORIA, Silvana Lorena; HIZUME, Gabriella de Camargo. **As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações.** Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 49-72, Mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772015000100049&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100049&lng=en&nrm=iso)>. Access on 23 Oct. 2017.

BATELAAN, Pieter; COOMANS, Fons. **The International Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist And Human Rights Education.** International Association for Intercultural Education (IAIE) in co-operation with UNESCO: International Bureau of Education (IBE) and the Council of Europe. 2<sup>a</sup> ed. 1999 [1995].

BLANCO, Elvira. **Los fragmentos del 45 uruguayo.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2., 2002, São Paulo. Proceedings online. Associação Brasileira de Hispanistas, Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000001200200300018&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000001200200300018&lng=en&nrm=abn)>. Access on: 12 Apr. 2017

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 2006.

BOHOSLAVSKY, Juan Pablo. **El Eslabón Financiero en la Justicia Transicional Uruguayo.** Rev. Urug. Cienc. Polít., Montevideo, v. 21, n. spe, p. 153-179, dic. 2012. Disponible en <[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-499X2012000200007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000200007&lng=es&nrm=iso)>. accedido en 03 marzo 2017.

BOLÁN, Eduardo Nivón. **Las Políticas culturales en América Latina em el contexto de la diversidad.** In Alejandro Bidaseca, e Karina [coordinadores] Hegemonía cultural y políticas de la diferencia, Clacso, 2010.

BONAVIDES, Paulo. *Teoria Geral do Estado*. 8ª Ed.. São Paulo: Malheiros, 2010.

BONFIM, Daniela Pereira. “**Não possui fama nem rumor em contrário**”: Limpeza de Sangue e Familiares no Santo Ofício da (Bahia – 1681-1750). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense. História. UFF, 2014.

BORUCKI, Alex, CHAGAS, Karla; STALLA, Natalia. **Esclavitu y Trabajo**. Un estudio sobre los afrodescendientes en la frontera uruguaya 1835-1855. Mastergraf. Montevideo Uruguay. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, [1979] 2008. Reimpressão.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, [1967] 2007, p. 27-98. Reimpressão.

\_\_\_\_\_. **O campo econômico**. Tradução de Suzana Cardoso e Cécile Raud-Mattedi. Revista Política e Sociedade. n. 6 – abril de 2005.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barba Catani. São Paulo: Editora UNESP, [1997] 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões Críticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. Campinas, SP. 8ª ed. [1994] 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOYNARD, Katia Maria Silva. **Indicadores de gestão em conflito com indicadores de qualidade?**: lições econômicas para a gestão universitária. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BOYER, Robert. **Teorias da Regulação: os fundamentos**. Tradução Paulo Cohen. São Paulo: Estação da Liberdade, 2009 [2004].

BRAGA, Claudio Mendonça. **A Convenção da Unesco contra a Discriminação no Ensino e as ações afirmativas no Brasil**. In.: RANIERI, Nina Beatri Stocco; RIGHETTI, Sabine (Org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010, pp. 92-106.

BRANDÃO, Carlos Antônio. **Crise e rodadas de neoliberalização**: impactos nos espaços metropolitanos e no mundo do trabalho no Brasil. Revista Cad. Metrop., São Paulo, v. 19, n. 38, pp. 45-69, jan/abr 2017.

Brasil acusa a Uruguay de insulto racista durante el Suramericano. **El Tiempo On line**. Bogotá, Colombia, 27 jan 2015. Disponível em <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15153895>>. Acesso em 15 julho 2017.

Brasil acusa acto racista en partida contra Uruguay. **TVN On line**. Santiago, Chile, 27 jan 2015. Disponível em: <<http://www.tvn.cl/especiales/sudamericanosub20/noticias/racismo-en-el-sudamericano-sub-20-1568021>>. Acesso em 15 julho 2017.

Brasil sigue padeciendo ataques de racismo en el Sudamericano Sub 20. **LATARCELA On line**. Disponível em <<http://www.latercera.com/noticia/brasil-sigue-padeciendo-ataques-de-racismo-en-el-sudamericano-sub-20/>>. Acesso em 15 julho 2017.

BRASIL. Decreto 1.331a, de 17 fevereiro de 1854. Reforma Couto Ferraz.

BRASIL. Decreto-lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, 2017.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Lei 1332, de 07 de junho de 1983. Dispõe Sobre Ação Compensatoria, visando a implementação do principio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, paragrafo primeiro, da Constituição Da Republica.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 259, de 20 de março de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 433, de 19 de março de 2003. Dispõe da alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 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 Indígena".

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 643, de 11 de maio de 1979. Dispõe intensificar os conteúdos de afro-brasilidade na disciplina ‘Estudos Sociais’ dos currículos do ensino de primeiro e segundo graus”.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 678, de 11 de maio de 1988. Dispõe sobre a inclusão da História Geral da África Geral da África e da História do Negro no Brasil como matéria / integrante das disciplinas do currículo escolar obrigatório.

BRASIL. **Conferência Regional das Américas sobre os Avanços e Desafios do Plano de Ação Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas. Resumo da Presidência.** 2006. Disponível em: <[http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/publicacoes/relatorio\\_plenaria\\_final.pdf/view](http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/publicacoes/relatorio_plenaria_final.pdf/view)>. Acesso em 20 jul 2018.

Brasil. Congresso. Senado. **Manual de padronização de atos administrativos normativos.** Brasília: 2012.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 25 maio 2009.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 24 de fevereiro de 1891.

BRASIL. Decreto 1.387, de 28 de abril de 1854. Reforma Luis Pedreira.

BRASIL. Decreto 11.530, de 18 de março de 1915. Reforma Carlos Maximiliano.

BRASIL. Decreto 1237, de 06 de setembro de 1994. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação a Distância SINEAD.

BRASIL. Decreto 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Reforma João Luis Alves.

BRASIL. Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e o sistema universitário.

BRASIL. Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

BRASIL. Decreto 3.860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, e a avaliação dos cursos e das instituições.

BRASIL. Decreto 3.890, de 01 de janeiro de 1901. Reforma Epiácio Pessoa.

BRASIL. Decreto 4176, de 28 de março de 2002. Estabelece normas e diretrizes para a elaboração, a redação, a alteração, a consolidação e o encaminhamento ao Presidente da República de projetos de atos normativos de competência dos órgãos do Poder Executivo Federal, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta a educação a distância.

BRASIL. Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. Decreto 5.800, de 08 de julho de 2006. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

BRASIL. Decreto 8.659, de 1911. Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República

BRASIL. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do ensino primário e secundário do município da Côrte.

BRASIL. Decreto n. 1232-G, de 02 de janeiro de 1891 institui o Regulamento do Conselho de Instrução Superior.

BRASIL. Decreto n. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Dispõe sobre a criação dos cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Côrte. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=70197>>. Acesso em: 15 junho 2017.

BRASIL. Decreto n. 8.659, de 05 de abril de 1911. Reforma Rivadávia Corrêa.

BRASIL. Decreto n. 8.660, de 05 de abril de 1911. Regulamenta o Colégio Pedro II.

BRASIL. Decreto n. 9.325, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

BRASIL. Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890. Reforma Benjamim Constant.

BRASIL. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior.

BRASIL. DECRETO. 5.626, DE 22 de dezembro de 2005. Regula a Língua Brasileira de Sinais. Libras.

BRASIL. DECRETO. 7.480, de 16 de maio de 2011. Dispõe sobre a estrutura Regimental do Ministério da Educação.

BRASIL. DECRETO. 9.005, de 14 de março de 2017. Dispõe sobre a estrutura Regimental do Ministério da Educação.

BRASIL. Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1972. Dispõe sobre o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

BRASIL. Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1972. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

BRASIL. Decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Comercial.

BRASIL. Decreto-lei 580, de 30 de junho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

BRASIL. Decreto-lei 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário.

BRASIL. Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. Decreto-lei 9.613, de 20 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

BRASIL. Decreto n. 8.660, de 05 de abril de 1911 que regulamenta o Colégio Pedro II.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Aníseo Texeira. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Relatório do curso de História**, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100923.pdf>>. Acesso em 20 jan 2018.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Lei 10.561, de 14 de abril de 2004. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES .

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. 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".

BRASIL. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

BRASIL. Lei 11645, de 10 de março de 2008. 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 Indígena”.

BRASIL. Lei 11892, de 29 de novembro de 2008. Dispõe sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

BRASIL. Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Lei de Acesso a Informação.

BRASIL. Lei 13.005. Plano Nacional de Educação. 25 de junho de 2014.

BRASIL. Lei 5.540, de 1968. Dispõe sobre a Reforma universitária.

BRASIL. Lei Complementar 95, de 26 de fevereiro de 1988. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do artigo 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **Lei de diretrizes e bases da educação**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

BRASIL. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dispõe sobre a organização ao Ministério da educação e Saúde Pública.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Dispõe sobre alteração da Lei n. 4.024, de 20 de novembro de 1961, dispondo sobre a competência do Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Parecer CNE/CEB n. 03/2004, 10 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer 88 de fevereiro de 1988. Propõe a inclusão da disciplina “História da África” nos currículos

mínimos obrigatórios da educação básica e dos cursos de graduação das áreas de Humanidades e Ciências Sociais.

BRASIL. Ministério da Educação. Instruções para o desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Institucional, 2007. Disponível em <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em 12 de novembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 4252/2005. Cria a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Pluralidade Cultural. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2009.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Escritório de Planejamento e Orçamento da Presidência da República (OPP – *Oficina de Planeamiento y Presupuesto*). Termo de Referência para a contratação de consultoria para assessoramento político-técnico. 2019. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/fevereiro/seppir-publica-tr-para-contratacao-de-consultores-para-implementacao-de-politicas-publicas-para-igualdade-etnico-racial>>. Acesso em 15 março 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Protocolo de Intenções entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai, na área de Luta contra a Discriminação e Promoção da Igualdade Racial. 2003.

BRASIL. o Decreto 3.914, de 26 de janeiro de 1901. Estabelece o regulamento para o Ginásio Nacional.

BRASIL. Presidência da República. **Manual de redação da Presidência da República**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Mensagem n. 07, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre os vetos do o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº 259/99 na Câmara dos Deputados), que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências".

BRASIL. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. **Relatório de Gestão 2003-2006**. <[http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/publicacoes/relatorio\\_gestao\\_2003\\_2006.pdf/view](http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/publicacoes/relatorio_gestao_2003_2006.pdf/view)>. Acesso fev 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186/2009. Democratas (DEM) e Reitor da Universidade de Brasília (UNB), Relator Ministro Ricardo Lewandowski.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Mandado de Segurança. 301907/2013. Instituto de

Advocacia Racial e Ambiental (IARA) e Presidenta da República. Relatora Ministro Rosa Weber.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Mandado de Segurança. 30952/2011. Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA) e Presidenta da República. Relator Ministro Luiz Fux.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Processo 010.705/2014-7. Plenário. Relatório de Auditoria Operacional do Programa Brasil Quilombola. Acórdão n. 2771. Brasília, 2014.

BRENA, Valentina. **Historias de lucha entre la resistencia, la dominación y la liberación. Candombe es ‘todo, mi vida...un sentir’**, en *Patrimonio Vivo de Uruguay, Relevamiento de Candombe*, Montevideo: MEC, 2015; p. 69-162.

BRITO, Fausto. **The politicization of international migration: human rights and national sovereignty**. Rev. bras. estud. popul., São Paulo, v. 30, n. 1, p. 77-97, jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982013000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982013000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 06 mar. 2017.

BROOKE, Nigel. **O Futuro das Políticas de Responsabilização Educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BRASIL. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma Leôncio Carvalho.

BRITO, Fausto. **The politicization of international migration: human rights and national sovereignty**. Rev. bras. estud. popul., São Paulo, v. 30, n. 1, p. 77-97, jun. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982013000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982013000100005&lng=pt&nrm=iso). acessos em 06 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-30982013000100005>.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **O conceito de política pública em direito**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 01-50.

BUGNI, Renata Porto. **Políticas Públicas para as Mulheres no Brasil: análise da implementação da política de enfrentamento à violência contra as mulheres em âmbito nacional e municipal**. Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Dissertação Mestrado, 2016.

BUSQUETS, José Miguel; DELBONO, Andrea. **La dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985): aproximación a su periodización y caracterización a la luz de algunas teorizaciones sobre el autoritarismo**. Rev. Fac. Derecho, Montevideo, n. 41, p. 61-102, dic. 2016. Disponible en [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2301-06652016000200004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-06652016000200004&lng=es&nrm=iso). accedido en 03 marzo 2017.

CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário de Cultos Afro-brasileiros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 4372, de 31 de agosto de 2012. Dispõe sobre a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior – INSAES. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554202>. Acesso em 20 junho 2017.

CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei n. 2222, de 11 de fevereiro de 1957. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAMPO, Walter de Oliveira. **Expectativas em torno da Lei Afonso Arinos (1951): a “nova Abolição” ou “lei para americano ver”?** Revista Latino-Americana de História, Vol. 4, No 13 (2015), pp. 257-258.

CAMPOS, Luiz Augusto. **Multiculturalismos: essencialismo e antiessencialismo em Kymlicka, Young e Parekh.** Sociologias, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 266-293, ago. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222016000200266&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000200266&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 abr. 2018.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JUNIOR, João. **Affirmative action, communitarianism and multiculturalism: necessary or contingent relations?** Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 29, n. 84, p. 103-118, fev. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092014000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092014000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 08 mar. 2018.

CAMPOS, Walter de Oliveira. A Lei Afonso Arinos e sua repercussão nos jornais (1950-1952): entre a democracia racial e o racismo velado. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2016.

CANTHARINO, Ilena Rafael. **Ações Intersectoriais na Estratégia de Saúde da Família em um Município da Bahia.** Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária). Instituto de Saúde. Universidade Federal da Bahia, 2013.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALLETO, Henrique. **Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica.** 9ª ed. Rio de Janeiro, 2010.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar.** Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2016.

CARMICHAEL, Stokley. O Poder Negro. In.: PEREIRA, Amauri Mendes (Org.). **O poder negro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2016, pp. 15-46.

CARNEIRO, Maria Luiz Tucci. **Preconceito Racial em Portugal e Brasil Colônia: os cristãos-novos e o mito da pureza de sangue.** São Paulo, Perespectiva, 2005

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** Tradução de Dinah Klevej. São Paulo: Summus, 1996.

CASTILHO, Ela Wiecko V. de. **Considerações sobre a interpretação jurídico-penal em matéria de escravidão.** Estud. av., São Paulo, v. 14, n. 38, p. 51-65, abr. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142000000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000100004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 mar. 2017.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, TOPBOOKS, 2001.

CAVALCANTI, Pedro. **As seitas africanas no Recife.** In: Congresso Afro-Brasileiro. Estudos Afro-brasileiros. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1937/1988, v. 6, p. 243-257.

CELIBERTI, Lilián. **Descolonización del saber**: imaginarios en disputa. In.: URUGUAI. MIDES. GAINZA, Patricia (Org.). Horizontes críticos sobre afrodescendencia en el Uruguay contemporáneo. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia. Montevideo, 2016, pp. 16-22.

CERICATO, Domingo Cericato; MELO, Pedro Antonio de; COSTA, Alexandre Marino. **A avaliação do ensino superior nos países do mercosul**: uma breve análise comparativa. Costa Revista de Administração e Ciências Contábeis do IDEAU. RACI, Vol.3 - n.7 - Fevereiro - Julho 2008. Disponível em <[https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/125\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/125_1.pdf)>. Acesso em 20 jun 2018.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Akal. 2007 [1950]. 43p.

CHIROLEU, A. **La Educación superior en América Latina**: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas? Revista Avaliação, 16(3), 2011, 631-653.

CHUEIRI, Vera Karam de; CAMARA, Heloísa Fernandes. **(Des)ordem constitucional**: engrenagens da máquina ditatorial no Brasil pós-64. Lua Nova, São Paulo, n. 95, p. 259-288, Aug. 2015. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452015000200259&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452015000200259&lng=en&nrm=iso)>. Access on 06 Mar. 2017.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE CUIDADOS PRIMÁRIOS DE SAÚDE Alma-Ata, URSS, 6-12 de setembro de 1978. Disponível em: <<https://www.opas.org.br/declaracao-de-alma-ata/30-11-2017>>. Acesso jan 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer 15, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a Comissão Bicameral submete à apreciação do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação o posicionamento favorável à aprovação deste Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, que instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 06/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 04, de julho de 2017. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural, referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino de Educação Básica e de Educação Superior em todo o território nacional.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 01, de 15 de janeiro de 2018. Institui Diretrizes Operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino em todo o território nacional.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 01/2016, do Conselho Nacional de Educação. Estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para Oferta de Programas de Educação Superior a Distância do Conselho Nacional de Educação (CNE).

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Comissão de Defesa dos Direitos Fundamentais. Grupo de Trabalho de Enfrentamento ao Racismo e Respeito à Diversidade Étnica e Cultural. O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação - Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação Educativa. 2015, 1ª edição.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Lei de Acesso a Informação. Processo n. 23480019217201790, 2017. Dispõe sobre consulta ao Ministério da Educação sobre r como é realizado o acompanhamento da formação dos Profissionais da Educação (art. 61, incisos I, II, III, IV e V da Lei n. 9.394/1996 LDB) em relação às Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação para a Educação das relações étnico-raciais nas instituições de ensino superior (Lei n. 9.394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e pela Resolução CNE/CP nº 1/04, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. **A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial**. Revista Eixo, V. 5, N. 2 (2016), pp. 46.84.

\_\_\_\_\_. **A desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato: uma análise do caso “Caçadas de Pedrinho”**. Caderno de Letras UFPEL - Revista do Centro de Letras, v. 25, p. 15-35-35, 2015.

\_\_\_\_\_. **A questão étnico-racial no método hermenêutico: juridicização e valor de verdade**. Revista Educação Pública CECIERJ, 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/direito/0006.html>>. Acesso em 14 mar 2018.

\_\_\_\_\_. **Accountability e a educação das relações étnico-raciais: do controle social à responsabilização**. Revista Educação Pública. Cecierj, 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/direito/0005.html>>. Acesso em 20 mar 2018.

\_\_\_\_\_. **Ações Afirmativas na administração pública federal: a política multicultural da lei de cotas no serviço público**. Revista Educação Pública CECIERJ, 2016. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/acoes-afirmativas-na-administracao-publica-federal-a-politica-multicultural-da-lei-de-cotas-no-servico-publico>>. Acesso em jul 2018.

\_\_\_\_\_. **As ações afirmativas para negros e o sistema de acompanhamento e avaliação da Lei 12.711/2012**. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/as-acoes-afirmativas-para-negros-e-o-sistema-de-acompanhamento-e-avaliacao-da-lei-no-12-71112>>. Acesso em 20 mar 2018.

\_\_\_\_\_. **Educadores na LDB: gestores, técnicos e apoio escolar**. Revista Educação Pública. Cecierj, 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0321.html>>. Acesso em 14 ago 2018.

\_\_\_\_\_. Antonio Gomes da. **Políticas Públicas de Combate ao Racismo e as Estratégias Militares: o aproveitamento do êxito**. Revista Educação Pública, CECIERJ, 2017. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/artigos/17/16/politicas-pblicas-de-combate-ao>>

racismo-e-as-estrategias-militares-o-aproveitamento-do-xito>. Acesso em 14 ago 2018.

COSTA, Frederico Lustosa da. **Brasil: 200 anos de Estado: 200 anos de administração pública, 200 anos de reformas.** 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n5/a03v42n5.pdf>, acesso em julho 2012.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado e Contexto Brasileiro:** crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.

COSTA, Greiner. **Estrutura de Governo para Gestão Estratégica.** In: COSTA, Greiner; DAGNINO, Renato. *Gestão Estratégica em Políticas Públicas.* Campinas, SP: Editora Alinea, 2013, pp. 155-186.

COSTA, Sérgio. **Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 24, n. 2, pp. 123-145, 2011.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos e Anti-Racismo no Mundo Pós-Nacional.** Novos Estudos CEBRAP N.º 68, março 2004, pp. 23-37.

\_\_\_\_\_. **Dois Atlânticos:** teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2006.

COTLER, Julio. **Peru:** Estado oligárquico e reformismo militar. In: GONZALEZ CASANOVA, Pablo. *América Latina: história de meio século (2).* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

COUTURE, Pablo Landoni. **El prolongado parto de la Educación Superior.** In.: DÁVILA, Mabel et al. *Privada en Uruguay.* In. *La regulación de la Educación Superior Privada em Uruguay: análisis y discusión del Decreto 104/14.* Debate Universitario. Documentos de Educación Superior. Debate Universitario CAEE-UAU. ISSN 2314-2138. Vol 3, n. 5, 2014, pp. 84-85. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4896312>>. Acesso em 20 junho 2018.

CONMEMBOL. Confederación Sudamericana de Fútbol. **Firme postura contra o racismo.** Disponível em: <<http://www.conmebol.com/pt-br/20150129-1727/firme-postura-contra-o-racismo>>. Acesso em 20 de maio de 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROSA, Zuleika. **Uruguayos en Argentina:** aportes para la comprensión del proceso migratorio. *Antropol. soc. cult. Urug.,* Montevideo, v. 12, p. 51-64, 2014. Disponible en <[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1510-38462014000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1510-38462014000100004&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 03 mar 2017.

CUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. **Avaliação de quarta geração.** Tradução Beth Honorato. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011 [1989].

CUNILL-GRAU, Nuria. **La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales:** Un acercamiento analítico-conceptual. *Gest. polít. pública,* México, v. 23, n. 1, p. 5-46, enero 2014. Disponible en <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-10792014000100001&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792014000100001&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 29 nov 2017.

CUELLO, José Israel; CASSÁ, Roberto & SILIÉ, Rubén. “50 anos de História Dominicana”.

In: GONZALEZ CASANOVA, Pablo. América Latina: história de meio século (4). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

CUNIN, Elisabeth. **De la esclavitud al multiculturalismo. El antropólogo entre identidad rechazada e identidad instrumentalizada.** In: RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel (eds.), *Conflicto e (in)visibilidad: retos de los estudios de la gente negra en Colombia*. pp. 139-154. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A constituição de Weimar:** Um capítulo para a educação. Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 63, p. 83-104, ago. 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **A desoficialização do ensino no brasil:** a reforma rivadávia. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000100015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100015&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 15 mar. 2018.

DAGNINO, Renato; COSTA, Greine. **Do Estado Herdado ao Estado Necessário:** uma visão sobre o desafio central da gestão pública. In.: COSTA, Greiner; DAGNINO; Renato (Orgs.). *Gestão estratégia em políticas públicas*. Campinas, São Paulo, Editora Alinea, 2013, pp. 15-34.

DAGNINO, Renato; THOMAS, Hernán; COSTA, Greine; GOMES, Erasmo. **Metodologia de Análise de Políticas Públicas.** In.: COSTA, Greiner; DAGNINO; Renato (Orgs.). *Gestão estratégia em políticas públicas*. Campinas, São Paulo, Editora Alinea, 2013, pp. 51-114.

DAMASCO, Madelón Casas. **Evaluación Institucional en la Universidad de la República, fortalezas y debilidades del processo.** Simpósio: Pensar la unviersidad em sus contextos. Perspectivas evaluativas, 2012.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil – 1917-1945. Tradução Cláudia Sant´Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2005/2006.

DÁVILA, Mabel et al. **La regulación de la Educación Superior Privada en Uruguay análisis y discusión del Decreto 104/14.** Revista Debate Universitario. Universidad Abierta Interamericana, Vol. 3, Nº. 5, 2014, págs. 67-107.

DÁVILA, Mabel; LARRECHEA, Enrique Martínez. **Evaluación y Acreditación en Argentina y Uruguay:** los sistemas de educación superior y nuevas orientaciones de política en perspectiva comparada. III Encuentro Nacional y II Internacional de Estudios comparados en Educación. *Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?* Buenos Aires del 25 al 27 de junio de 2009. Disponível em: <[https://nanopdf.com/download/evaluacion-y-acreditacion-en-argentina-y-uruguay-los-sistemas-de-educacion-super\\_pdf](https://nanopdf.com/download/evaluacion-y-acreditacion-en-argentina-y-uruguay-los-sistemas-de-educacion-super_pdf)>. Acesso em 20 de junho 2017.

DELORS, Jacques (Coord). **Educação: um tesouro a descobrir.** 7ª ed. São Paulo: Cortez;

Brasília, DF: UNESCO, 2012 [1996].

DERRIDA, Jacques. **Força de Lei: o fundamento místico da autoridade**. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [2007].

\_\_\_\_\_. **Gramatologia**. Tradução Mirian Chnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DEVINE, Carol; HANSEN, Ralph; Wilde, Ralph. **Direitos Humanos: Referências Essenciais**. Hilary Pool (Org.) et AL. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, Núcleo de Estudos da Violência, 2007. (vol. 3).

DUBOIS, Jean et alli. **Dicionário de Linguística**. 15 ed. São Paulo: Cultrix. 1973.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso**. Editora Unesp, 2006.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Real Academia Española. Argentina, 2014.

DIEHL, Diego Augusto. **A re-invenção dos direitos humanos pelos povos da América Latina: para uma nova história decolonial desde a práxis de libertação dos movimentos sociais**. 2015. xxviii, 392 f. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan. Diretoria de estudos e pesquisas socioeconômicas. Perfil do Negro no Distrito Federal, Escolaridade, Ocupação e Rendimento e Inclusão Digital, 2017. Disponível em: <[http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa\\_socioeconomica/Estudos/2017/Perfil\\_do\\_Negro\\_no\\_DF-2017.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/Estudos/2017/Perfil_do_Negro_no_DF-2017.pdf)>. Acesso 20 out 2017.

DOBBIN, Frank. **The Social Construction of the Great Depression: Industrial Policy during the 1930s in the United States, Britain and France**. Theory and Society Vol. 22, Issue I, 1993.

DOGAN, Mattei et al. **Comparing nations: concepts, strategies and substance**, London, Blackwell, 1994. In: DOGAN, Matte; KAZANCIGIL, Ali. Comparing nations: concepts, strategies, substance. Blackwell, Oxford, UK, 1994, pp. 34-71.

DOMINGUES, Petrônio **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000200013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. A "**temple of light**": the Brazilian Negro Front (Frente Negra Brasileira) (1931-1937) and the education question. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 06 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

DRESCHER, Seymour. **Abolição: uma história da escravidão e do antiescravismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

DUARTE, Clarisse seixas. **Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais**. São Paulo em Perspectiva, 18(2): 113-118, 2004.

DUSSEL, Enrique. *1492. El encubrimiento del otro*. Hacia el origen del mito de La modernidad. Madrid: Nueva Utopía. 1992 (13 a 158).

ELLIOT, John. **La conquista española y las colonias de América**. In.: BETHELL, Leslie (Org.). História da América Latina, 1990.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **O futuro do *welfare state* na nova ordem mundial**. *Lua Nova* [online]. 1995, n. 35, pp. 73-111. ISSN 0102-6445.

FADUL, Élvia. **Dinâmicas contemporâneas na regulação de serviços públicos**. In.: PECL, Alketa (Org.). Regulação no Brasil. São Paulo: Atlas, 2007, pp. 09-28.

FAGET, Gustavo. **La Historia de África en las aulas: currículo y reconocimiento**. In GAINZA, Patricia (Org.). Horizontes críticos sobre afrodescendencia en el Uruguay contemporáneo. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia. Montevideo, 2016, pp. 49-57.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de; FILGUEIRA, Cristina Almeida. **As Políticas dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica do Chile e Brasil**. In: HOCHMAN, Gilberto (Org.). Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007, pp. 327-368.

FAUSTO, Carlos. Os índios antes do Brasil. 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

FERES JÚNIOR, João Feres. **Aspectos Normativos e legais das políticas de ação afirmativa**. In. FERES JÚNIOR, João Fedes; ZONINSEIN, Jonas (Org.). Ação Afirmativa na Universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2006

FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ação Afirmativa no Brasil: Multiculturalismo ou Justiça Social?**. *Lua Nova*, São Paulo, n. 99, p. 257-293, dez. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452016000300257&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452016000300257&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 03 mar. 2017.

FERES JÚNIOR, João; NASCIMENTO, Lernerdo Nascimento; EISEMBERG, Zena Winona. **Monteiro Lobato e o Politicamente Correto**. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 56, no 1, 2013, pp. 69 a 108.

FERNANDES, Antonio de Pádua. **A produção legal da ilegalidade: os direitos humanos e a cultura jurídica brasileira**. Tese (Doutorado em Direito). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Migração na ditadura militar brasileira: desejados e indesejados perante a doutrina de segurança nacional**. Segundo Congreso de la Sociedad Latinoamericana para el Derecho Internacional. América Latina Y El Derecho Internacional – Herencia y Perspectivas. Rio de Janeiro, 23 al 25 de agosto 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/2164185-Migracao-na-ditadura-militar-brasileira-desejados-e-indesejados-perante-a-doutrina-de-seguranca-nacional.html>>. Acesso em 01 de jan 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume 2. São Paulo. Globo, 2008.

FERNANDES, Ivanildo. Nota Técnica n. 01 - Instrumentos de avaliação de cursos e instituições de educação superior, elaborados pelo Inep no âmbito do Sinaes, entre 2006 e 2015. Disponível em: <[http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos\\_de\\_trabalho/nota\\_tecnica\\_01.pdf](http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/nota_tecnica_01.pdf)>. Acesso em jan 2017.

\_\_\_\_\_. **O SINAES em sua vertente regulatória**: sobre penas educativas e o controle do Estado. Monografia. Curso Latino Americano de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Superior – CLAEPPAES. Universidade Federal da integração Latino-Americana – UNILA. Foz do Iguaçu: 2010.

FERNANDES, Nathália Vince Esgalha. Dissertação (Mestrado). **A luta institucional antidiscriminatória**: um estudo de caso do CONAPRED e da atenção à discriminação contra imigrantes centro-americanos no México. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC), Universidade de Brasília, 2016.

FERNANDEZ, Julio. Comentarios sobre el decreto 104/2014. In. DÁVILA, Mabel et al La regulación de la Educación Superior Privada em Uruguay: análisis y discusión del Decreto 104/14. Debate Universitário. Documentos de Educación Superior. Debate Universitario CAEE-UAI. ISSN 2314-2138. Vol 3, n. 5, 2014, pp. 72-74.

FERREIRA, Dirce Nazaré de Andrade; SCHWARTZ, Cleonara Maria; KROHLING, Aloisio. **O Método de Ensino Lancasteriano**: Uma Comparação entre a sala monitoral do The British School Museum de Hitchin, na Inglaterra, e o Regimento Interno das aulas públicas das primeiras letras da província do Espírito Santo em 1871. Hist. Educ., Santa Maria, v. 20, n. 48, p. 175-191, abr. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592016000100175&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000100175&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 out. 2017.

FERREIRA, Luiz. **El movimiento negro en Uruguay (1988-1998)**. Una versión Posible. Ediciones Etnicas - Mundo Afro, Montevideo. 2003. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/movneg.rtf>

\_\_\_\_\_. **Mundo Afro**: Uma história da Consciência Afro-Uruguiaia no seu processo de emergência. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/UNB, 2003.

FERREIRA, Virginia Albano. **Proceso de implementación de la Ley 19.122**. Afrodescendientes. Normas para favorecer su participación em las áreas educativa y laboral. Monografía (Psicología). Facultad de Psicología. Universidad de la República. Uruguay. 2015.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. *Educ. Soc.* 2017, vol.38, n. 139, pp. 385-404. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 abr 2018.

FIFA evalúa castigo a Uruguay por gesto de celebración denunciado como racista. **Adn**

**Radio** 91.7. Santiago, Chile, 05 de jun 2017. Disponível em: <<http://www.adnradio.cl/noticias/deportes/fifa-evalua-castigo-a-uruguay-por-gesto-de-celebracion-denunciado-como-racista/20170605/nota/3484020.aspx>>. Acesso em 20 de jul 2017.

FIGUEROA REGO, João Manuel Vaz de. **A honra alheia por um fio**: os estatutos de limpeza de sangue no espaço de expressão Ibérica (sécs. XVI- XVIII). Tese de Doutorado. Ciências Sociais. Universidade do Minho, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007 [1979].

FRANCO, Juan Hernández. **Sangre limpia, sangre española**: El debate de los estatutos de limpieza (siglos V-XVII). Cátedra. Espanha, 2011.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?**, Ediciones Morata, S.L., Madrid, 2006.

FREDERICO, Celso. **O multiculturalismo e a dialética do universal e do particular**. Estudos Avançados 30 (87), 2016, pp. 237-254.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário Estatístico 2017**. Disponível em: <[http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=56&Itemid=742#](http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=56&Itemid=742#)>. Acesso em 15 dezembro 2017.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (FUB). Edital de Abertura de Concurso Público Docente n. 04, de 05 de janeiro de 2016. Concurso Público para o provimento no cargo de Professor de Magistério Superior. Faculdade de Direito. Disponível em: <<http://concursos.unb.br/index.php/efetivos-2016/507-edital-de-abertura-n-004-2016>>. Acesso em 25 de abril de 2018.

FURTADO, Lucas Rocha. **Curso de Direito Administrativo**. 2ª ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

GAGGIANO, Monica Herman. **Direito à Educação**: aspectos constitucionais. In.: RANIERI, Nina Beatriz Stocco (Org.). **Direito à Educação**: aspectos constitucionais. São Paulo: EDUSPE, 2009, pp. 19-38.

GAINZA, Patricia (Org.). **Horizontes críticos sobre afrodescendencia en el Uruguay contemporáneo**. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia. Montevideo, 2016.

GAINZA, Patricia. **Desafíos en la instrumentación de políticas públicas con perspectiva étnico-racial**. In GAINZA, Patricia (Org.). **Horizontes críticos sobre afrodescendencia en el Uruguay contemporáneo**. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia. Montevideo, 2016, pp. 85-92.

GAINZA, Patricia; TECHERA, Joana. **¿Ocho horas de inclusión?**: políticas laborales para personas trans en Uruguay. Los casos del Programa Uruguay Trabaja y el llamado para ingreso a la administración pública. *Revista Sexología y Sociedad*. 2016; pp.) 131-148.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GARCIA RIART, Jorge; FERREIRA, Liliana. **Sistemas de educación superior en Paraguay y Uruguay**. Un estudio comparado. Universidades, núm. 55, enero-marzo, 2013, pp. 68-77. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. México. Disponível em <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/373/37331244012/6> acesso em 20 de julho 2017.

GASPAR NETO, Verlan Valle; SANTOS, Ricardo Ventura; KENT, Michael. **Biorrevelações: testes de ancestralidade genética em perspectiva antropológica comparada**. In.: SANTOS, Ricardo Ventura; GIBBON, Sahra; BELTRÃO, Jane (Orgs.). Identidades emergentes, genética e saúde: perspectivas antropológicas. Garamon: Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012, pp.233-271.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. **Educação a Distância: expansão e ensino de qualidade**. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul: A Expansão da Educação Superior experiências e perspectivas, Florianópolis. Revista de Gestão Universitária. Florianópolis: UFSC, v. 1, pp. 01-11, 2009.

GODINHO, Rodrigo de Oliveira. **Normas e redistribuição: um estudo sobre condicionantes internacionais das políticas de combate ao racismo no Brasil**. Rev. bras. polít. int., Brasília, v. 52, n. 1, p. 71-88, June 2009. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-73292009000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292009000100004&lng=en&nrm=iso)>. access on 12 Apr 2017.

GOLDESTEIN, Eduardo. **La Discriminación racial, por origen nacional y etnia el nas relaciones laborales**. Universidad de la República. Montevideo, 2009.

GOMES, Marcus Vinícius Peinado. **O Movimento Negro e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial: um estudo sobre a luta por sentidos sobre a desigualdade racial no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Administração) Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2009.

GOMES, Marcus Vinícius Peinaldo; ALVES, Mário Aquino. **Como se cria um Ministério? O processo de cooptação como mecanismo de distensão na relação entre movimentos sociais e Estado**. Revista de Administração Pública. Fundação Getulio Vargas. Volume 51, n. 01, Early View, 2017.

GONZÁLEZ, Ana Maria Sosa; FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi; ASHFIED, William Rey (Org.). **Patrimônio cultural: Brasil e Uruguai: os processos de patrimonialização e suas experiências**: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2013.

GORCZEWSKI, Clóvis; DIAS, Felipe da Veiga. **A imprescindível contribuição dos tratados e cortes internacionais para os direitos humanos e fundamentais**. Sequência (Florianópolis), Florianópolis, n. 65, p. 241-272, Dec. 2012. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-70552012000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-70552012000200011&lng=en&nrm=iso)>. Access on 06 Mar. 2017.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo, Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **Brasil em Preto e Branco: o passado escravista que não passou.** São Paulo: Editora SENAC, 2000.

GORTÁZAR, Alejandro. **Racismo institucional en la literatura uruguaya.** In GAINZA, Patricia (Org.). Horizontes críticos sobre afrodescendencia en el Uruguay contemporáneo. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia. Montevideo, 2016, pp. 171-177.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Regular e/ou induzir qualidade?** os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do SINAES. Doutorado. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2014.

GRINBERG, Keila; PEABODY, Sue. **Escravidão e liberdade nas Américas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

GROSGOUEL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais.** *Cienc. Cult.* [online]. 2007, vol. 59, n.2 [citado 2017-03-30], pp. 32-35. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252007000200015&lng=pt&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 2317-6660. Acesso em mar 2017.

\_\_\_\_\_. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** *Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016*, pp. 25-49.

\_\_\_\_\_. **El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?.** *Tabula Rasa.* Bogotá - Colombia, No.16: 79-102, enero-junio 2012, pp. 79-102.

GUNDARA, Jagdish. **O futuro dos estudos interculturais nas sociedades multiculturais.** In.: COWEN, Roberto; KAZAMIAS, Andreas; ULTERHALT, Elaine. *Educação Comparada: panorama e perspectivas.* CAPES, 2012, volume 2, pp. 435-456.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil.** São Paulo: Ed. 34, 2004.

\_\_\_\_\_. “Como trabalhar com ‘raça’ em sociologia”. **Educação e Pesquisa.** 29(1):93-107, 2003.

\_\_\_\_\_. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GURGEL, Maria da Graça Marques; ALMEIDA, Plínio Régis Baiama de. **Judiciário, política e transição: O saber técnico e a “mão invisível” das políticas.** *REBELA*, v.6, n.3. set./dez. 2016, pp. 586-619.

GUTIERREZ YANNOTTI, Néstor Javier. **Vida cotidiana con sabor a poco.** *Rev. Estud. Fem., Florianópolis*, v. 21, n. 1, p. 406-409, abr. 2013. Disponible en <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2013000100024&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100024&lng=es&nrm=iso)>. accedido en 06 marzo 2017.

HAAS, Ingrid Freire. **A sustentabilidade cultural: perspectivas de desenvolvimento para as relações internacionais.** *Revista Eletrônica do Curso de Direito, PUC MINAS SERRO*, 2011, pp. 55-77.

HALL, Stuart. **A questão Multicultural.** In: SOVIK, Liv (Org.). *Da Diáspora: Identidades e*

mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart; RESTREPO, Eduardo; WASH, Catherine; VICH, Víctor (Ed.). **Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana Instituto de Estudios Peruanos Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador Envión Editores, 2010.

HASEMBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades do Brasil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HASSENTEUFEL, Patrick. **Les processus de mise sur agenda: sélection et construction des problèmes publics**. Informations sociales, 2010/1 n 157, pp. 50-58.

HERNÁNDEZ; Melissa; REY, María José Rey; TRAVIESO, Emiliano. **La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años**. Informe Final Concurso: “El Informe de Educación de la CIDE 50 años después” Instituto Nacional de Evaluación Educativa Fundación Astur, 2013.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou negro em questão**. São Paulo: UNESP, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1936].

HOUAISS, A. **O português no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

HOOKER, Juliet. **Las luchas por los derechos colectivos de los afrodescendientes en América Latina**. In: Hoffmann, Odile, Políticas e identidad: afrodescendientes en México y América Central, México, Conaculta, INAH, 2010.

HORA, Paolo Matos. **Sentidos e significados do índice geral de cursos na regulação da qualidade da educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2013.

HORTA NETO, Joao Luiz. **As Avaliações Externas e seus Efeitos sobre as Políticas Educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese (Doutorado em Políticas Sociais). Departamento de Serviço Social. Universidade de Brasília, Brasília, UnB, 2013.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Políticas Públicas: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Tradução T Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HUFORD, James; HEASLEY, Brendan. **Curso de Semântica**. Tradução de Delzimar da Costa Lima. Canoas. Editora ULBRA, 2004 [1983].

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos; uma história**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HURTADO, José Luiz. **Las ideas positivas en la América Latina del Siglo XIX**. Revista Via Iures, n. 5, 2008, pp. 91-102.

IANNI, Octávio. **A questão nacional na América Latina**. Estudos Avançados, vol. 2, n. 1, 1988.

IGUINI, Martin; MACIEL, Noelia; MIGUEZ, Fabiana Miguez; RORRA, Oscar. **Análisis de**

**la implementación de la Ley 19.122:** la construcción de políticas públicas para la equidad étnico-racial desde la perspectiva de la sociedad civil. In GAINZA, Patricia (Org.). Horizontes críticos sobre afrodescendencia en el Uruguay contemporáneo. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia. Montevideo, 2016, pp. 69/84.

IGUINI, Martín Iguini; MACIEL, Noelia; MÍGUEZ, Fabiana; ZORRA, Oscar. **Estado de situación de la Ley 12.122: derechos aún sin cumplir.** Brecha. Montevideo, 26 de abril 2016.

IGREJA, Rebecca Lemos; AGUDELO, Carlos. **Afrodescendentes na América Latina e Caribe: novos caminhos, novas perspectivas em um contexto global multicultural.** Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas, vol. 8, n. 1, 2014, páginas 13-28.

INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica n. 01, novembro de 2011. Dispõe sobre a Reforma dos Instrumentos de Avaliação da Educação Superior para Operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/nota-tecnica-sinaes-inep-2011-06-01.pdf> acesso em 25 julho 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo Escolar da Educação Básica 2016. Caderno de Instruções. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/matrricula\\_inicial/2016/documento\\_s/caderno\\_de\\_instrucoes\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matrricula_inicial/2016/documento_s/caderno_de_instrucoes_2016.pdf)>. Acesso em 15 março de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). Anuário estatístico 2017. Disponível em: <<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/496405/Anuario+2017.pdf/ea4a21e5-2b2a-41b1-99d2-9312cd97700a>>. Acesso em 20 mar 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica, 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso 20 nov 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo Escolar da Educação Básica 2017. Caderno de Instruções. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/caderno\\_de\\_instrucoes/caderno\\_de\\_instrucoes\\_censo\\_escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017.pdf). Acesso em 15 de março 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame nacional de desempenho dos estudantes.** Relatório de curso História (bacharelado), 2014. Brasília: INEP, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Portaria 239, de 10 de junho de 2015. Dispõe sobre o fluxo processual do processo de regulação no INEP.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Portaria 294, de 8 de junho de 2016. Define a Comissão Assessora de Área de Formação Geral

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Avaliação de Educação Superior. Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior. Nota Técnica 14, 07 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre o Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. COORDENAÇÃO-GERAL DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Navegação Guiada Educacenso, 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/matriculada\\_inicial/2016/documentos/navegacao\\_guiada\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matriculada_inicial/2016/documentos/navegacao_guiada_2016.pdf)>. Acesso em 20 março 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. Coordenação-Geral do Censo Escolar da Educação Básica. Navegação Guiada Educacenso, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/matriculada\\_inicial/2017/navegacao\\_guiada\\_censo\\_escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matriculada_inicial/2017/navegacao_guiada_censo_escolar_2017.pdf)>. Acesso em 17 de abril 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Nota Técnica 08, de 04 de março de 2015. Dispõe sobre Revisão dos Instrumentos de Avaliação dos Cursos de Graduação.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Nota Técnica n. 025, de 12 de junho de 2015. Dispõe sobre os requisitos legais e normativos da Avaliação da Educação Superior. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/legislacao\\_normas/2015/nota\\_tecnica\\_DAES-Inep\\_n025-2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2015/nota_tecnica_DAES-Inep_n025-2015.pdf)>. Acesso em 20 mar 2018.

JOHNSON III, Ollie A. **Representação racial e política no Brasil**: parlamentares negros no Congresso Nacional (1983-99). Estud. afro-asiát., Rio de Janeiro, n. 38, p. 7-29, Dec. 2000. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-546X2000000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200001&lng=en&nrm=iso)>. access on 13 Apr. 2017.

JONES, James. **Racismo e preconceito**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blüchler, Ed. Universidade de São Paulo, 1973.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. **Novas formas de gestão na saúde**: descentralização e intersetorialidade. Saude soc., São Paulo, v. 6, n. 2, p. 31-46, Dec. 1997. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12901997000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12901997000200005&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 Nov. 2017.

KERSTENETZLY, Celia Lessa. **O Estado do Bem-Estar social na idade da razão**: a reinvenção do estado social no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

KOIFMAN, Fábio. **O Imigrante Ideal**: o Ministério da Justiça e a entrada de estrangeiros no Brasil (1914-1945). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.

KLÜVER, Cristina. **ETNIA: Brecha Educativa y Actividad Económica**. Asesoría General

en Seguridad Social Comentarios de Seguridad Social N° 47 1er. Trimestre 2015.

KNOBLAUCH, Adriane. **Religião, formação docente e socialização de gênero**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 3, p. 899-914, set. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000300899&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300899&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 abr. 2018.

KÖSSLING, Karin Sant'ana. **As lutas antirracistas de afrodescendentes sob vigilância do DEOPS/SP**. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, USP, 2007.

KREMER, Roberto. **Reinício de la evaluación institucional en la Udelar**. Jornada de Gestión Universitaria - UDELAR -17 AGOSTO, 2016. Montevideo, Uruguay.

KYMLICKA, Will. **Direitos humanos e justiça etnocultural**. *Meritum* – Belo Horizonte – v. 6 – n. 2 – p. 13-55 – jul./dez. 2011.

KYMLICKA, Will. **Los derechos de las minorías en la filosofía política y en el derecho internacional** - IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C., núm. 22, 2008, pp. 46-72.

LAFER, Celso. **A ONU e os direitos humanos**. Estud. av., São Paulo, v. 9, n. 25, p. 169-185, dez. 1995. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141995000300014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000300014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141995000300014>.

LANDINELLI, Jorge. **Notas sobre la regulación de la educación terciaria privada en Uruguay**. In. DÁVILA, Mabel et al. La regulación de la Educación Superior Privada em Uruguay: análisis y discusión del Decreto 104/14. Debate Universitario. Documentos de Educación Superior. Debate Universitario CAEE-UAI. ISSN 2314-2138. Vol 3, n. 5, 2014, pp. 81-83.

LANDONI-COUTURE, Pablo. **Marchas y contramarchas en los procesos de diversificación institucional: La experiencia universitaria uruguaya en clave comparada**. Revista *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 25, n. 70, pp. 02-26, 2017.

LARRECHEA, Enrique Martínez. **Políticas de Evaluación y Regulación de la Educación Superior en un Contexto de Transformaciones: perspectivas y desarrollos**. Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 15-30. 2015. V. 40, 2015.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Educación Superior: la regulación de la enseñanza terciaria privada como mecanismo compensatório**. In. DÁVILA, Mabel et al. La regulación de la Educación Superior Privada em Uruguay: análisis y discusión del Decreto 104/14. Debate Universitario. Documentos de Educación Superior. Debate Universitario CAEE-UAI. ISSN 2314-2138. Vol 3, n. 5, 2014, pp. 86-90.

LE GOFF, Jacques. **Uma história do corpo na Idade Média**. Tradução Marcos Flamínio Peres; revisão técnica Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEMEZ, Rodolfo. **Los procesos de evaluación y acreditación universtaria em el Uruguay**. In.: DÁVILA, Mabel et al. La Evaluación y la Acreditación em la Educación

Superior em América Latina y El Caribe. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2004, pp. 247-261.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas**: ações afirmativas no governo Lula. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 77-95, July 2010. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005&lng=en&nrm=iso)>. access on 06 Mar. 2017.

LIMA, Priscila de. **De libertos a habilitados**: interpretações populares dos alvarás anti-escravistas na América portuguesa (1761-1810). Curitiba, 2011.

LINHARES, Fernanda. **QUEM É O SUJEITO DOS DIREITOS HUMANOS** na Declaração Universal e na autobiografia de Eleanor Roosevelt (1950-1960) [manuscrito] / Fernanda Linhares Pereira. - 2016.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. **A função do Diretor do Ensino Fundamental e Médio**: uma visão história e atual. Dissertação (Dissertação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

LOPEZ, Laura Cecilia. **A mobilização política das mulheres negras no Uruguai**: considerações sobre interseccionalidade de raça, gênero e sexualidade. Sex., Salud Soc. (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 14, p. 40-65, Aug. 2013. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64872013000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872013000200003&lng=en&nrm=iso)>. access on 03 Mar.2017.

LOTTA, Gabriela; FAVARETO, Arilson. **Desafios da integração nos novos arranjos institucionais de políticas públicas no Brasil**. Rev. Sociol. Polit., Curitiba, v. 24, n. 57, p. 49-65, Mar. 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782016000100049&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782016000100049&lng=en&nrm=iso)>. access on 22 Apr. 2018.

MACHADO, Márcia. **7 Ensayos de Interpretacionl de la Realidade de nuestra América**: Nação Martí e de José Carlos Mariátegui. Tese de Doutorado, CEPPAC, 2012.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 22ª Ed. Editora Malheiros, 2012.

MACHADO, Clever Alves. **Impasses Comunitários para a Participação n Programa Brasil Quilombola em uma Comunidade Tradicional Rural**. Dissertação (Mestrado Gestão Social). Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. Belo Horizonte, 2016.

MACIEL, Heloísa Helena Mesquita. **Transversalidade e intersectorialidade das políticas públicas**: desafios da gestão social. AT6. GESTÃO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS. I Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas. Brasília, 2015, p. 1-13.

MAGGIE, Yvonne. **Pela igualdade**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis , v. 16, n. 3, p. 897-912, Dec. 2008 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300011&lng=en&nrm=iso)>. access on 02 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300011>.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Tradução Márcio Venício Barbosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006 [1996].

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO, Daniel Bonilla. **Urbanos y Derechos Culturales: Los Límites Del Multiculturalismo Liberal**. Revista Direito GV, SÃO PAULO. 7(2), p. 569-604 | JUL-DEZ 2011.

MANZON, Maria. **La comparación de espacios**. In. BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. Educación comparada: un enfoque y métodos. 1ª ed. Buenos Aires. Grànica, 2010, pp. 117-158.

MARIATEGUI, José Carlos. **7 Ensaios de interpretação da realidade peruana**. Editora Amauta, 1996 [1928].

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. **O governo Lula e a contra-reforma previdenciária**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 18, n. 3, p. 3-15, Sept. 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000300002&lng=en&nrm=iso)>. access on 11 Nov. 2017.

MARRERO, Adriana; BARROS, Germán. **Estructura y titulaciones de Educación Superior en Uruguay**. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006.

MARTIN, Javier Infante. **La Suiza De América: Antiguo Régimen e Ilustración en Juan Egaña**. Rev. hist. derecho, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 50, dic. 2015. Disponible en <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-17842015000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-17842015000200003&lng=es&nrm=iso)>. accedido en 03 marzo 2017.

MARTINS, Cristian Farias. **As fronteiras da liberdade: o campo negro como entre-lugar da identidade quilombola**. 2006. 107 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MARTZ, John. **Comparing Similar Countries: problems of conceptualization and comparability in latin America**. In: DOGAN, Matte; KAZANCIGIL, Ali. Comparing nations: concepts, strategies, substance. Blackwell, Oxford, UK, 1994. pPp. 238-259.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Movimentos eclesiais católicos e modernidade: uma igreja em transformação**. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 55, n. 2, 2012, pp. 857-897. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/59303/62339>. Acesso em 15 mar. 2018.

MAZAMA, Ana. **Conexões da Diáspora Africana: uma resposta aos críticos da afrocentricidade**. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica, 2009, pp. 111-128.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução Marta Lança. Antígona, 2014

[2013]. Lisboa, Portugal.

MECORSUL. Protocolo de Intenções (1991). Protocolo de Intenções de 13 de dezembro de 1991, na cidade de Brasília, os Ministros da Educação da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, tendo em vista os princípios e objetivos do Tratado de Assunção, firmado em 26 de março de 1991. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/acordos/finish/5-acordos-acuerdos/391-protocolo-de-intencoes.html>>. Acesso em 31 dezembro 2017.

MEHEDI, Mustapha. **L'Éducation multiculturelle et interculturelle et la protection des minorités**. Revue Québécoise de droit international. 1999, pp. 25-32.

MENDONÇA, Renato Firmino de. **Influência africana no português do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1935.

MIGNOLO, Walter **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Nacional da Avaliação da Educação Superior. Lei de Acesso a Informação. Processo Administrativo 23480019216201745, de 19 de agosto de 2017. Dispõe sobre a consulta dos procedimentos e dos mecanismos de avaliação institucional (Lei n. 10.861/2004), em relação ao acompanhamento das Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação, em relação à educação para as relações étnico-raciais nas instituições de ensino superior (Lei n. 9.394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e pela Resolução CNE/CP nº 1/04, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Ofício n. 99 de 18 de março de 2013. Dispõe sobre as Informações do Mandado de Segurança n. 31907 perante o Supremo Tribunal Federal, no processo administrativo 00400.002694/2013-30.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Exposição de Motivos n. 137, 12 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o texto da Medida Provisória anexo sobre a avaliação do ensino superior e cria o sistema nacional de avaliação e progresso do ensino superior.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. Portaria n. 23, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. Portaria Ministerial 21, de 28 de agosto de 2013. Dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação, e dá outras providências.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. Portaria n. 20, de 21 de janeiro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. Portaria n. 22, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, integrantes do sistema federal de ensino.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa n. 21, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria 1.134, de 10 de outubro de 2016. Dispõe sobre as Instituições de ensino superior introduzir na organização pedagógica e curricular a oferta de disciplinas a distância.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria 1570, de 20 de dezembro de 2017. Homologa o Parecer 15/2017 do Conselho Nacional de Educação sobre a Base Nacional Comum Curricular.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria 40, 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o fluxo de trabalho e gerenciamentos dos processos de regulação da educação superior.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria 40, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a instituição do sistema e-mec.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Processo n. 201206525. Processo e-mec Universidade de Brasília Curso de História.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Processo n. 201349778. Processo e-mec que dispõe sobre o Curso de História da Universidade de Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Processo Administrativo 123.001682/2012-29. Parecer Técnico n. 63, de 23 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Pedido de providências administrativas por descumprimento da obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura da África e dos Afro-Brasileiros interposto pelo Instituto de Advocacia Racial e Ambiental-IARA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Diretoria de Política Regulatória. Informação n. 141, de março de 2013. Dispõe sobre a solicitação da CGU-PR, tendo em vista representação oriundo do Instituto de Advocacia Racial e Ambiental – IARA, que reclamara do descumprimento das normas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES. Diretoria de Regulação da Educação Superior – DIREG. Coordenação-Geral de Credenciamento das Instituições de Educação Superior – CGCIES. Sistema e-MEC. Manual

para preenchimento de processos de Credenciamento de IES, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Diretoria de Regulação da Educação Superior. Nota Técnica n. 806 de 2012. Dispõe sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.,

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n° 1.382, de 31 de outubro de 2017. Dispõe sobre os extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n° 1.383, de 31 de outubro de 2017. Dispõe sobre os extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Solicitações ns 9200000775201750 e N° 09200000776201702. Dispõe sobre o envio dos relatórios no período de 2003 a 2012 pelo Brasil, no tocante ao cumprimento da "Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial", na forma preceituada pelo Decreto 65.810/1968, fornecendo cópia eletrônica dos mesmos, em relação as medidas tomadas para o fiel cumprimento da referida Comissão.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (MIDES). Consejo de Equidad Racial y Afrodescendencia. Plan Nacional de Equidade Racial y Afrodescendencia 2019-2022, 2019.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL (MIDES). División de Derechos Humanos Dirección Nacional de Promoción Sociocultural (DNPSC). **Quilombo 2017: Afrodescendencia, territorio y frontera.** Documento Base, 2017.

MINISTÉRIO DE DESARROLLO SOCIAL. Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo. División de Estudios Sociales y Trabajo de Campo. informe sobre relevamiento étnico racial en el barrio palermo. documento de trabajo, 2015.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. División de Derechos Humanos. **Informe de Actuación, 2016.**

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. División de Derechos Humanos. **Plan de Trabajo 2015-2020: afrodescendencia y equidad racial,** 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada. **Avances, innovaciones y desafíos institucionales 2012-2017.** Montevideo: Dirección de Educación, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Dirección de Derechos humanos. **Plan Nacional Contra el Racismo y la Discriminación.** 2011.

MINISTÉRIO DE EDUCACIONAL Y CULTURA. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. **Marco Curricular de Referencia Nacional,** 2017.

MINISTÉRIO DE EDUCACIONAL Y CULTURA. **Guía para la actualización**

**institucional.** Actualización de Información en el marco del artículo 17 del Decreto 104/014 y Decreto 246/015. Instructivo Institucionales, Área Educación Superior, 2017.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO ORÇAMENTO E GESTÃO. CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Aviso Circular Conjunto n. 01, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a inclusão dos campos “cor ou raça”, conforme classificação utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e seu preenchimento obrigatório, mediante autodeclaração em todos os registros administrativos, cadastros, formulários, e bases de dados que contenham informações pessoais.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico 2010. Características da população e dos domicílios Resultados do universo. 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. **As Reformas do Ensino superior no Brasil:** o público o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MINTZ, Sidney. **Africa em América Latina:** uma reflexão desprevenida. Em África em América Latina, Manuel Moreno Fraginals. Siglo XXI Editores: 3ª edición, 1996.

MIRANDA, Mariana Almeida Picanço de. **Poder Judiciário brasileiro e a proteção dos direitos humanos:** Aplicabilidade e incorporação das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos. V. 1. Rio de Janeiro, 2009.

MONTERSIRIN, Andre Añon. **El Candombe em Uruguay:** un patrimonio resignificado y expandido. Amerika Mémoires, Identités, Territoires. Numeo 15. 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/amerika/>. Acesso em 12 outubro 2018.

MORETTI, Denise Martins. **A discriminação econômica no ensino superior brasileiro. Uma abordagem a partir da Convenção da Unesco contra a Discriminação no Ensino.** In.: RANIERI, Nina Beatri Stocco; RIGHETTI, Sabine (Org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010, pp. 101-130.

MORLINO, Leonardo. **Problemas y opciones en la comparación.** In: SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo (comp.). La comparación en las Ciencias Sociales. Madrid: Alianza, 1994.

\_\_\_\_\_. Leonardo. **Introducción a la Investigación comparada.** Madri: Alianza Editorial, 2010.

MORSE, Richard. **O Espelho de Próspero.** Publicado em Novos Estudos CEBRAP, 22, outubro de 1988, pp. 185-192. São Paulo. EDUSP, 2000 [1997].

MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

MOYANO, Enzo Enrique Puglia. **La formación de estudiantes de magisterio en tecnologías digitales para la educación La perspectiva del estudiante.** Dissertação (Mestrado en Educación). Universidad ORT Uruguay Instituto de Educación. Uruguay, 2016. <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/83955/file/2926>

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir:** quem é negro no Brasil. ESTUDOS AVANÇADOS 18 (50), 2004, pp. 51-56.

Mundial Sub-20: FIFA iliba Uruguai de supostas celebrações racistas. **Mais Futebol**. Lisboa, 06 jun. 2017, Disponível em: <<http://www.maisfutebol.iol.pt/geral/06-06-2017/mundial-sub-20-fifa-iliba-uruguai-de-supostas-celebracoes-racistas>>. Acesso em 20 jul 2018.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016 [1978].

\_\_\_\_\_. **O Negro revoltado**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino. **A Constituição dos Funcionários da Educação: formas de organização e identidade**. In: GRACINDO, Regina Vinhaes; MENDONÇA, Erasto Fortes (Org.). Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica: o Distrito Federal em foco. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, pp. 97-118.

\_\_\_\_\_. **Os Funcionários da Educação: da construção da identidade à ação como co-gestores da escola**. Dissertação (Dissertação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito Martins. **Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente brasil**. In. Tom Dwyer et al. (Org.). Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea; Pequim : SSAP, 2016, pp. 02- 124.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino superior no brasil: uma visão abrangente**. In. DWYER, Tom (Org.). Jovens universitários em um mundo em transformação : uma pesquisa sino-brasileira. Brasília : Ipea; Pequim : SSAP, 2016. pp. 95-124.

NOBLES, Mellisa. **Shades of Citizenship: Race and the Census in Modern Politics**. (Stanford, CA: Stanford University Press,. 2009.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca: as relações Raciais em Itapetininga**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

NORBIS, Lidia Barboza; NOSIGLIA, Catalina. **La regulación de la Formación Docente: estudio comparado Argentina-Uruguay**. IV congreso nacional/III encuentro internacional de estudios comparados en educación ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011 . Disponível em:

<[http://www.fhuce.edu.uy/images/biblioteca/avances\\_investigacion/2011/Docentes/barboza%20lidia\\_nosiglia%20catalina.%20la%20regulacion.pdf](http://www.fhuce.edu.uy/images/biblioteca/avances_investigacion/2011/Docentes/barboza%20lidia_nosiglia%20catalina.%20la%20regulacion.pdf)>. Acesso em jul 2018.

NUNES, Diego; SANTOS, Vanilda Honória dos. **A Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra no Brasil: algumas considerações sobre a reparação**. In.: História do direito [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS; Coordenadores: Gustavo Silveira Siqueira, Antonio Carlos Wolkmer, Zélia Luiza Pierdoná – Florianópolis: CONPEDI, 2015, pp. 46-66).

NUNES, Edson de Oliveira. **Educação Superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLAZA, Mónica Elizabeth. **Balance y perspectivas de la Ley n. 19.122.** Normas para favorecer la participación de afrodescendientes en las áreas educativa y laboral. Tese (Doutorado Ciências Sociais) Universidad de la República. Faculdade de Ciências Sociais. Departamento de Sociología, 2005.

\_\_\_\_\_. Tese. Doutorado. **Balance y perspectivas de la Ley n. 19.122.** Normas para favorecer la participación de afrodescendientes en las áreas educativa y laboral. Universidad de la República. Faculdade de Ciências Sociais. Departamento de Sociología. 2005.

\_\_\_\_\_. **Afrodescendencia y restauración democrática en Uruguay** ¿Una nueva visión de ciudadanía?. Cambios sociales y ciudadanía Revista de Ciências Sociais, DS-FCS, vol. 30, n.º 40, enero-junio 2017, pp. 63-82 .

\_\_\_\_\_. **Racismo y acciones afirmativas em Uruguay.** Trabajo presentado en las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciências Sociais, Udelar, Montevideo, 13-14 de setiembre de 2011). Disponível em: <http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/M%C3%B3nica%20Olaza.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Uruguay legisla acciones afirmativas para afrodescendientes.** Revista *Contra Relatos desde el Sur*, 2015. (12), 117-131.

\_\_\_\_\_. **La Cultura afro-uruguaya:** uma expressão de multiculturalismo emergente de la relación global-loca. Universidad de la República: 2008.

OLIVAL, Fernanda. **Rigor e interesses: os estatutos de limpeza de sangue em Portugal.** Fernanda Olival (Universidade de Évora - Dept. de História; CIDEHUS). Cadernos de Estudos Sefarditas, n.º 4, 2004, pp. 151-182.

OLIVEIRA, Alicianne Gonçalves de Oliveira; BARBALHO, Alexandre Barbalho. **O Movimento Negro no poder? O PT, o Governo Lula e a SEPPIR.** Revista O público e o privado - Nº 23 - Janeiro/Junho , pp. 151-172, 2014.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. **A reforma deformada.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 33, n. 5, e00052317, 2017. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2017000500301&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2017000500301&lng=en&nrm=iso)>. Access on 11 Nov. 2017.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de Oliveira. **A formação de professores pesquisadores no curso de História da UnB: uma análise da proposta curricular das atividades de estágio supervisionado.** Revista Mosaico, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Alto Comissariado para os Direitos Humanos. **Statistical Survey on individual complaints.** Statistical survey of individual complaints dealt with by the Committee on the Elimination of Racial Discrimination under Article 14 of the Convention for the Elimination of all forms of Racial Discrimination. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/SP/HRBodies/CERD/Pages/CERDIndex.aspx>. Acesso em 21-2-2017>. Acesso em 10 abr 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Carta das Nações, 1945.** In.: Direitos Humanos: Documentos Internacionais. Brasília:

Presidência da República, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1968.** In.: Direitos Humanos: Documentos Internacionais. Brasília: Presidência da República, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, 1979.** In.: Direitos Humanos: Documentos Internacionais. Brasília: Presidência da República, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção Contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, 1984.** In.: Direitos Humanos: Documentos Internacionais. Brasília: Presidência da República, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, 1989.** In.: Direitos Humanos: Documentos Internacionais. Brasília: Presidência da República, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989.** In.: Direitos Humanos: Documentos Internacionais. Brasília: Presidência da República, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a mulher, 1999.** In.: Direitos Humanos: Documentos Internacionais. Brasília: Presidência da República, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Facultativa à Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 2002.** In.: Direitos Humanos: Documentos Internacionais. Brasília: Presidência da República, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Comité para la Eliminación de la discriminación Racial (CERD). **Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 9 de la Convención.** Informes periódicos 21.º a 23.º que los Estados partes debían presentar en 2014, em relação ao Uruguai: CERD/C/URY/21-23, 2015. Disponível em <http://www.refworld.org/es/pdfid/58453a7b4.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Coordinación intersectorial de políticas y programas de la primera infancia: Experiencias en América Latina.** Santiago, 2004.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.** Normas, Políticas y Prácticas/coordinado por Daniel Mato. Segunda edición ampliada. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012.

ORGANIZAÇÕES DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Comissão Interamericana De Direitos Humanos. Informe Anual. 2016. Disponível em: <<http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2016/indice.asp>>. Acesso em 20 abr 2018.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2008.

PALA, Valérie Sala. **Faut-il en finir avec le concept de racisme institutionnel?** Regards Sociologiques, n°39, 2010, pp. 31-47.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Síntese LDB**. Acervo Digital UNESP. 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/33>>. Acesso em mar 2018.

PALOMEQUE, Agapo Luis. **Historia de la Educación Uruguaya**, Tomo 3, La educación uruguaya 1886-1930. Ediciones de la plaza. 2011b.

PALOMEQUE, Agapo Luis. In SEGARRA, Enrique, PALOMEQUE, Agapo Luis; MACHADO, Luis María Delio (Coord.). **Historia de la Educación Uruguaya**, Tomo 2, La educación uruguaya 1830-1886. Ediciones de la plaza. 2011, página 33-81.

PAULA, Claudia Regina. **O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista**. Revista do Arquivo Nacional. Volume 22, n. 2, pp. 105-120, jul/dez 2009, pp. 105-120. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/57/47>>. Acesso em agosto de 2016.

PEBÉ, Julio; COLLAZO, Mercedes. **Sistema nacional de educacion superior de la republica oriental del Uruguay: Proyecto Tuning - América Latina 2004 – 2005**. Montevideo: UDELAR, 2004.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves et al. **Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 569-592, July 2016. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772016000200569&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200569&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 Mar. 2017.

PEREIRA, Amauri Mendes (Org.). **O poder negro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

\_\_\_\_\_. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970–1995). Niterói, 2010 (tese Universidade Federal Fluminense).

\_\_\_\_\_. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro**: aspectos da luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011, pp. 25-45.

PEREIRA, Edilene Machado. **O Estado da arte sobre a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017. Relatório Técnico de Edital de Consultoria 04/2016.

PEREIRA, João Baptista Borges. **Parâmetros ideológicos do projeto político de negros em São Paulo**: um ensaio da antropologia política. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 24, São Paulo, 1982, pp. 53-61.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **Continuidade, Ruptura ou Reciclagem?** Uma Análise do Programa Político do Banco Mundial após o Consenso de Washington. Dados, Rio de Janeiro, v. 58, n. 2, p. 461-498, June 2015. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582015000200461&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000200461&lng=en&nrm=iso)>. access on 19 Apr. 2018.

PETRUCELLI, José Luis. **Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação.** In.: PETRUCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Org.). Características Étnico-Raciais da População Classificações e Identidades., pp. 29-48.

PILLATTI, Sandra; NARDI, Elton Luiz. **Ações afirmativas e política de cotas no Brasil:** posições político-sociais em debate. In.: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs). Educação superior iberoamericana: uma análise para além das perspectivas mercadológicas da produção de conhecimento. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.

PINTO, Paulo Cordeiro de Andrade. **Diplomacia e política de defesa:** o Brasil no debate sobre a segurança hemisférica na década pós-Guerra Fria (1990-2000. Brasília: FUNAG, 2015.

PINTOS, Aníbal Barrios. **Historia de los pueblos orientales.** Tomo I. Sus origens procesos fundacionales sus primeros años. Ediciones Banda Oriental; Montevideo, 2008.

PINSK, Jaime. **Escravidão no Brasil.** 20 ed.. São Paulo: Contexto, 2009.

PIOVESAN, Flávia. **Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Brasileira de 1988.** In.: GIOOVANNETTI, Andrea (Org.). 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009, pp. 183-201.

\_\_\_\_\_. **Ações Afirmativas no Brasil:** desafios e perspectivas. Revista de Estudos Feministas. Rev. Estud. Fem. vol.16 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010> . Acesso em junho de 2016.

PIOVESAN, Flávia; GUIMARÃES, Luis C. Rosa. **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial.** [s.d.] Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado8.htm>>. Acesso em 20 maio 2018.

PORCIÚNCULA, Rafael Fúculo. **A ideais raciais na obra de Monteiro Lobato:** ficção e não ficção. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

PREVIALE, Silvio; MARENALES, Emilio. **La Administración de la Educación y el Sistema educativo Uruguayo.** Imprenta Rosgal. Uruguay, 2006.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO. Articulação de Combate ao Racismo Institucional. **Identificação e Abordagem do Racismo Institucional.** Brasília: *Department for International Development*, Instituto Pique e Negritude, [2008?]

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2004. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado.

Portugal. 2004.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000.

\_\_\_\_\_. **América Latina en la economía mundial**. In: CLÍMACO, Danilo Assis (comp.). Aníbal Quijano: Cuestiones y Horizontes. Antología Esencial. De la dependência histórico-estructural a la colonialidade/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014 [1993].

QUINHÕES, Trajano Augusto; FAVA, Virgínia Maria Dalfior. **Intersetorialidade e transversalidade: a estratégia dos programas complementares do bolsa família**. Revista do Serviço Público Brasília 61 (1): 67-96 Jan/Mar 2010

RAGIN, Charles. **The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies** Berkeley, UC, 1989.

\_\_\_\_\_. **La construcción de la investigación social: introducción a los métodos y su diversidad**. Bogotá: Universidad de Los Andes, SAGE, 2007.

RAMA, Claudio. **Nueva regulación sobre la educación terciaria privada en Uruguay** (Análisis del Decreto N° 104/2014 y de la evolución normativa) Universidades, vol. LXV, núm. 62, octubre-diciembre, 2014, pp. 55-67.

\_\_\_\_\_. **El largo ciclo de la reforma de la diferenciación de la educación superior en Uruguay**. de la universidad sistema al sistema universitario (1984 – 2013). Revisão Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 509-530, jul. 2014. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/128750> Acesso em 15 julho 2017.

\_\_\_\_\_. **Los Sistemas de control de la calidad de la Educación Superior en América Latina En La II Reforma Universitaria**. Los procesos de evaluación y acreditación universtaria em el Uruguay. In.: DÁVILA, Mabel et al. La Evaluación y la Acreditación em la Educación Superior em América Latina y El Caribe. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior em América Latina y el Caribe. 2004, pp. 277-285.

\_\_\_\_\_. **Nueva regulacion sobre la educación terciaria privada em Uruguay (Análise del Decreto n. 104/2014 y la evolución normativa)**. Universidades, núm. 62, octubre-diciembre, 2014, pp. 55-67. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/373/37333040006.pdf> Acesso em 21 de abril de 2017.

RAMA, Claudio. **Un nuevo decreto de regulación sobre la educación terciaria privada**. In. DÁVILA, Mabel et al. La regulación de la Educacion Superior Privada em Uruguay: análisis y discusión del Decreto 104/14. Debate Universitario. Documentos de Educación Superior. Debate Universitario CAEE-UAI. ISSN 2314-2138. Vol 3, n. 5, 2014, pp. 91-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4896312>

RAVELA, Pedro. **Como os Sistemas Nacionais de Avaliação Educativa da América Latina apresentam seus Resultados?** PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe nº 22. 2003.

RÊGO, João Manuel Faz Monteiro Figueirôa. **A honra alheia por um fio: os estatutos de limpeza de sangue no espaço de expressão Ibérica (sécs. XVI- XVIII).** Tese (Doutorado). Universidade do Minho. Portugal, 2009.

REIMAO, Sandra. "**Proíbo a publicação e circulação...**" - censura a livros na ditadura militar. *Estud. av.*, São Paulo, v. 28, n. 80, p. 75-90, Apr. 2014. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142014000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100008&lng=en&nrm=iso)>. access on 06 Mar. 2017.

REINACH, Sofia. **Gestão Transversal das Políticas Públicas no âmbito federal brasileiro: uma leitura inicial.** Dissertação. Fundação Getulio Vargas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. FGV. Administração, São Paulo, 2013.

REIS, Ramiro José dos. "**Metodologia de Terror de Estado no sequestro e cárcere dos uruguaios Lilián Celiberti e Universindo Rodríguez Díaz (1978-1983)**". In *Revista Antíteses*, Londrina, n. 4, v. 2, dez. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/2675/4005>. Acesso em julho 2017.

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a Civilização: Formação Histórica e Causas do Desenvolvimento Desigual dos Povos Americanos.** 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1983.

RIBEIRO, Matilde. **Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização.** *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 987-1004, Dec. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300017&lng=en&nrm=iso)>. access on 12 Apr. 2018.

RIOS, Roger Raupp; SILVA, Rodrigo da. **Discriminação múltipla e discriminação interseccional: aportes do feminismo negro e do direito da antidiscriminação.** *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 16, p. 11-37, Apr. 2015. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522015000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200011&lng=en&nrm=iso)>. access on 06 Mar. 2017.

RODRIGUES, Aldair Castro. **Honra e estatutos de limpeza de sangue no Brasil colonial.** *Revista do instituto cultural judaico marc chagall*, v. 4 n.1 (jan-jun) 2012, pp. 75-85.

RODRIGUES, Lilian Segnini. **Políticas públicas no combate à desigualdade racial: Uma análise da implementação da Lei nº 12.990/2014 em uma Instituição Federal de Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) da Universidade Federal de São Carlos, 2017.

RODRIGUEZ, Gelfenstei Serio. **Puerto Rico: colonialismo em um mundo global.** *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. 2004. Vol. 10 – edc. 003 (p. 209-231).

RODRÍGUEZ, Martín Iguini. **Racismo, Movimiento Negro y Campo Político: Una aproximación antropológica a la construcción de subjetividades de los activistas Afrodescendientes pertenecientes al Servicio Trabajo Afirmativo.** Monografía. Antropología. Licenciatura em Ciências Antropológicas. Uruguai, Universidad de la República, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 [1978].

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no contexto das políticas de educação superior**: As particularidades do IF Goiano – Campus Urutaí. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp. Araraquara, 2016.

ROSALDO, Renato. **Cultura y Verdad. La reconstrucción del análisis social**. Renato Rosaldo. Traducido de Inglés. Culture & Truth. The Remaking of *Social* Analysis, Beacon press 1989. Traducción: Jorge Gómez R. 1a. Edición. Ediciones ABYA-YALA, 2000.

ROTONDO, Felipe. **instrumentos jurídicos del sistema educativo uruguayo con inclusión de la nueva ley nº 18.437**. revista de derecho de la universidad de montevideo. Año VIII (2009). Nº 15, pp. 81-129.

ROTEMBERG, Enrique et al. **Evaluación del estado periodontal en una población afro-uruguaya residente en Montevideo**. Estudio transversal. *Odontostomatología*, Montevideo, v. 19, n. 30, p. 67-77, dic. 2017, Disponible en <[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-93392017000300067&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93392017000300067&lng=es&nrm=iso)>. accedido en 15 enero 2018.

RÓTULO, Daniel. **Reforma del Estado y la gestión pública en el Uruguay**: antecedentes y evolución del caso del Ministerio de Relaciones Exteriores: 1973-2005. Documento de Investigación, N. 67, Diciembre 2011. Universidad ORT Uruguay. Facultad de Administración y Ciencias Sociales. Disponible em: <https://dspace.ort.edu.uy/bitstream/handle/20.500.11968/2771/documentodeinvestigacion67.pdf>. Acesso em 15 dezembro 2017.

SABOIA, Gilberto Vergne. Significado Histórico e Relevância Contemporânea da Declaração Universal dos Direitos Humanos para o Brasil. In. GIOVANNETTI, Andre (Org.). 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: conquistas do Brasil. Fundação Alexandre de Gusmão, 2009, pp. 47.62.

SANSONE, Livio. **Apresentação: que multiculturalismo se quer para o Brasil?**. *Cienc. Cult.* [online]. 2007, vol.59, n.2 [cited 2017-03-30], pp. 24-28. Available from: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252007000200013&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em jul 2018

SANSONE, Livio. **Racismo sem Etnicidade**: Políticas Públicas e Discriminação Racial em Perspectiva Comparada. Dados, Rio de Janeiro, v. 41, n. 4, p. 751-783, 1998. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581998000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000400003&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 Mar. 2017.

SANTIAGO, Nelson Lopes. **“O RACISMO VAI DESFILAR NO CARNAVAL”**. O caso Lobato e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais. CEFET/RJ, 2013.

SANTOS, Aurora Almada e. **A ONU e as resoluções da Assembleia Geral de Dezembro de 1960**. Os ventos de mudança e a descolonização, Relações Internacionais. V. 30, junho, 2011, pp. 061-069.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital**: interfaces com a educação a distância no Brasil, Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2008. Disponível

em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-163728/pt-br.php>

SANTOS, Fabiano; BORGES, Mariana. **Poder de agenda**. Brasília: Enap, 2018.

SANTOS, Hamilton Richard Alendrandino; SANTOS, Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira. **Aportes teóricos e metodológicos decoloniais: o caso da disciplina “Pensamento Negro Contemporâneo”**. Revista Participação, UnB, n. 31, p. 26-39, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. In.: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 21-37.

SANTOS, Vanilda Honória dos; DOMINGUES, Elzimar Maria. **Trajetória histórica de implementação da lei Federal 10.639/03 no âmbito da universidade federal de Uberlândia: algumas considerações**. Olhares & Trilhas Escola de Educação Básica (ESEBA) / Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ano XVIII, número 23 (janeiro-junho 2016).

SANTOS, Vanilda Honório dos. **A reparação da escravidão negra no Brasil: fundamentos e propostas** Santos, 2018. Revista Eletrônica OAB/RJ, Rio de Janeiro, **V.29, N. 2, Jan./Jun. 2018**.

\_\_\_\_\_. **Trajetória histórica de implementação da lei federal 10.639/03 no âmbito da universidade federal de Uberlândia: algumas considerações**. Revista Olhares & Trilhas. V. 18 N. 1 (JAN./JUN), 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/35414>

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [2007].

SARTORI, Giovanni. **Compare Why How: Comparing, Miscomparing and Comparative Method**. In.: DOGAN, Mattei et al. Comparing nations: concepts, strategies and substance, London, Blackwell, 1994. Pp. 15-34.

SEGARRA, Enrique Mena; PALOMEQUE, Agapo Luis. **História de la Educación Uruguaya**.

SEGARRA, Enrique, PALOMEQUE, Agapo Luis; MACHADO, Luis María Delio (Coord.). **Historia de la Educación Uruguaya**, Tomo 2, La educación uruguaya 1830-1886. Ediciones de la plaza. 2011.

SEGARRA, Palomeque, Machado *Tomo 1: la educación oriental 1730-1830*. Ediciones de la Plaza. Montevideo. Uruguai, 2009

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís de Sant’Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **A Cor ou Raça nas Estatísticas Educacionais**: Uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep. Serie documental. Textos para Discussão 41. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2016

SERIKAWA, Leonardo Kazuo dos Santos. **Acreditação e qualidade da educação superior**. Abrindo a caixa-preta do sistema de acreditação de cursos superiores do mercosul. Dissertação (Mestrado em Cooperação Internacional). Centro de Estudos Multidisciplinares Avançados. Universidade de Brasília, 2013.

SERRA, Albert. **La gestión transversal**: expectativas y resultados. IX Congreso Internacional do CLAD Sobre a Reforma do Estado e da Administração Pública, 2005, revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 32. (Jun. 2005). Caracas. Disponível em: <http://siare.clad.org/revistas/0049633.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

SHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia da Letras, 1993

SICROFF, Albert A. **El Lumen ad revelationem gentium, de Alonso de Oropesa, como precursor del erasmismo en España**. Autores: Localización: Actas del cuarto Congreso Internacional de Hispanistas/coord. Por Eugenio de Bustos, Vol.2, 1982, ISBN 84-7481-215-1, págs.655-664.

SILVA, Allyne Andrade; CARREIRA, Denise. Ação Educativa. Disponível em: <[http://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO\\_Guia\\_Ministerial\\_Igualdade\\_racial\\_WEB.pdf](http://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO_Guia_Ministerial_Igualdade_racial_WEB.pdf)>. Acesso em 24 jun 2018.

SILVA, Andréé Mansuy-Diniz. **Portugal y Brasil**: la reorganización imperial, 1750-1808. In.: BETHELL, Leslie (Org). História da América Latina: américa latina colonial: europa y américa en los siglos xvi, xvii, xviii. Tomo 2, Hurope, Barcelona, 1990 pp. 150-164.

SILVA, Ângela Anastácio. **Práticas educativas no curso de pedagogia da Universidade de Brasília**: perspectivas de professores e tutores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Edil Ferreira da. **Trabalhadores/as de escola e construção de uma “comunidade de pesquisa”**: a busca da promoção da saúde a partir da dos locais de trabalho. Tese (Doutorado em Saúde). Fundação Osvaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, Edneuzza Alves. Dissertação (Mestrado em Educação). **Ações afirmativas na educação superior**: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011. 2012. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33a. Ed. Malheiros Editores. 2010.

SILVA, Mônica Aparecida da Rocha. **A institucionalização da Avaliação da Educação Superior**: uma análise comparada do Brasil e do México. Tese (Tese de Doutorado). Centro de Pesquisa e Pós- Graduação sobre as Américas (Ceppac), do Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília (UnB), 2007.

SILVA, Silvio José Albuquerque. **Combate ao racismo**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e Diferenças: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7°. Vozes, Petrópolis. RJ, 2007.

\_\_\_\_\_. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

SOBRINHO, Edson de Oliveira. **Educação Superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias**. Rio de Janeiro, Gramond, 2012.

SORTO, Fredys Orlando. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu sexagésimo aniversário**. Verba Juris ano 7, n. 7, jan./dez. 2008 – ISSN 1678-183X, pp. 09-34.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, n. 16, julho/dezembro 2006, p.20-45.

SOUZA, Grayce Mayre Bonfim. **Uma Trajetória Racista: O ideal de Pureza de Sangue na Sociedade Ibérica e na América Portuguesa**. Politeia: História e Sociedade. Vol. 8. n. 01, pp. 83-103, 2008.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33a. Ed. Malheiros Editores. 2010.

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2014 [2005].

CARMICHAEL, Stokley. O Poder Negro. In.: PEREIRA, Amauri Mendes (Org.). **O poder negro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2016, pp. 15-46.

Sub 20: Brasil denuncia al uruguayo Facundo Castro por racismo. **Subrayado On line**. Uruguay, 27 jan 2015. Disponível em: <http://www.subrayado.com.uy/noticias/41403/sub-20-brasil-denuncia-al-jugador-uruguayo-facundo-castro-por-racismo> Acesso em 17 outubro 2017.

Sudamericano Sub 20: acusan de racismo a jugador de Uruguay. **El comércio On line**. Peru, Lima, 27 jan 2015. Disponível em <https://elcomercio.pe/deporte-total/seleccion/sudamericano-sub-20-acusan-racismo-jugador-uruguay-328437> Acesso em 20 de março 2017

SUTTON, Clifford. **The Candombe Drumming of Uruguay: Contextualizing Uruguayan Identity Through Afro-Uruguayan Rhythm**. University of Miami. *Open Access Dissertations*. Paper 1027. 2013.

TAGUIEF, Pierre-André. **O Racismo**. Coleção Biblioteca Básica de Ciência e Cultura. Instituto Piaget. Lisboa. 1997.

TAVOLARO, Lilia. **Raça e a “Tese Da Excepcionalidade Brasileira”**: uma reflexão à luz das ações afirmativas. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, vol.7, Nº 1/ 2013.

\_\_\_\_\_. **Race and Quotas, Race in Quotes: the struggle over racial meanings in two Brazilian universities**. Tese (Doutorado). The New School for Social Research. Nova York. 2006.

\_\_\_\_\_. **Written Exam.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). (aprovado com honras). Ano de Obtenção: 2003.

TAYLOR, Charles. **A política de Reconhecimento.** In: TAYLOR, Charle et al. Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Piaget, 1998 [1994], pp. 45-94.

TILLY, Charles. **Big structures, large processes, huge comparisons.** New York: Russel Sage, 1984.

TODOROV, Tzvetan. “I. Descobrir”. A conquista da América: A questão do outro. 2ª edição. Tradução Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1982].

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. **Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar.** In.: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, pp. 465-481.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Fundamentos da Administração Pública Brasileira.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

TORRES, Marcelo Pereira; MUNIZ, André Luiz Pires. **A Estratégia Militar aplicada ao mundo dos negócios.** Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão, Ano XIII, Nº 22 – 1º Semestre/2010. Páginas 127 a 141.

TRINDADE, Antonio Augusto Cançado. **O Legado da Declaração Universal dos Direitos Humanos e sua Trajetória ao Longo das Últimas Décadas (1948-2008).** 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: conquistas do Brasil /org: Andrea Giovannetti. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

TRINDADE, Helgio. **Brasil:** os desafios das reformas e avaliação da educação superior. Revista de sociología nº 19 - 2005. Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile, pp. 51-70, 2005. Disponível em: <<https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27813>>. Acesso em 15 maio 2017.

TRISTÃO, Ellen. **A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula.** SER Social, Brasília, v. 13, n. 28, p. 104-128, jan./jun. 2011.

TROPARDI FILHO, Luiz de Jesus. **A responsabilidade civil e o ensino superior privado:** a busca de parâmetros de qualidade. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de São Paulo, 2010.

VIANNA NETO, Arnaldo Rosa. **Négritude:** a fetichização da diferença entre-lugar da subjetividade pós-colonial. Revista Brasileira do Caribe, Goiânia, Vol. VI, nº12. Jan-Jun 2006, p. 443-464. Disponível em <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rbrascaribe/article/viewFile/2494/523>>. Acesso em 13 de abril de 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

UNIÃO DAS PIONEIRAS SOCIAIS. Projeto Pedagógico do Curso de Historia, 2016.

Disponível em: <http://www.upis.br/Cursos/Historia>. Acesso em 20 de dezembro de 2017.

UNIPROJEÇÃO. Projeto Pedagógico do Curso de História, 2016. Disponível em: <<https://projecao.br/centraldocumentos/download/2331>>. Acesso em 20 outubro de 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). UnB realiza concurso para professor com cota para negros, 2016. Disponível em: <<http://www.noticias.unb.br/publicacoes/112-extensao-e-comunidade/255-unb-realiza-concurso-para-professor-com-cota-para-negros>>. Acesso em 20 maio de 2018.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA - UDELAR. Comisión de Evaluación Interna y Acreditación (CEIyA). Solicitud Presupuestal Quinquenal: Evaluación Interna y Acreditación de Carreras en los Servicios Universitarios, con alcance nacional, 2015. Disponível em: <<http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/27/2015/05/Propuesta-de-la-Comisi%C3%B3n-Evaluaci%C3%B3n-Interna-y-Acreditaci%C3%B3n-de-la-Universidad-30.4.2015.pdf>>. Acesso em 20 outubro 2017.

UDELAR. DIPLOMA EN AFRODESCENDENCIA Y POLÍTICAS PÚBLICAS. Plan de Estudios. Disponível em: <<http://cienciassociales.edu.uy/bedelia/wp-content/uploads/sites/10/2014/08/PLAN-DE-ESTUDIOS-DIPLOMA-APP.pdf>>. Acesso em julho 2017.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Comisión Central de Evaluación Interna y Acreditación. Acreditación/Nuevas Carreras ARCUSUR - PROGRAMA 348. Carreras de Geología, Farmacia y Economía, 2017. Disponível em <<http://www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/47484/siteId/>>. Acesso em 20 outubro 2017.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. El Consejo Delegado de Gestión Administrativa y Presupuestal de la Universidad de la república em sesión ordinária de fecha 31 octubre de 2016.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Licenciatura en Historia. Plan De Estudios 2014. Disponível em: <<http://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/destacados/2014/marzo/planes/Nuevo%20PLAN%20DE%20HISTORIA.pdf>>. Acesso em 19 de abril de 2017.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Lineamientos para un Programa de Evaluación Institucional de la Universidad del la República, 1999. Série de Documentos e Evaluacion Institucional n. 01.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Plan estratégico de desarrollo 2015-2019, 2015. Disponível em: <<http://udelar.edu.uy/presupuesto/wp-content/uploads/sites/32/2015/09/1.Plan-Estrate%CC%81gico-de-Desarrollo-2015-2019-Universidad-de-la-Repu%CC%81blica.pdf>>. Acesso 22 de março 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Pró-Reitoria Acadêmica. 1º Processo Seletivo de 2018. Vestibular. Vestibular para admissão em seus cursos de graduação para o 1º semestre de 2018, mediante Processo Seletivo a ser realizado em data e horário estabelecidos no item 4 deste edital. A UCB delega a execução técnico-administrativa ao Instituto Americano de Desenvolvimento (IADES), conforme Contrato n o 50.006/2014 celebrado

entre a União Brasileira de Educação e Cultura (UBEC) (Mantenedora da UCB) e o Instituto Americano de Desenvolvimento (IADES). EDITAL No 913, de 2017

URUGUAI, Decreto de 16 de maio de 1827. Regula o funcionamento da escola primaria.

URUGUAI, Lei de 14 de julho de 1885. Lei orgânica da UDELAR

URUGUAI. Constituição de 1830.

URUGUAI. Constituição de 1918.

URUGUAI. Constituição de 1934.

URUGUAI. Decreto 104, de 28 de abril de 2014. Dispõe sobre sistema de enseñanza terciaria privada.

URUGUAI. Lei Orgânica da Educação o Decreto Lei de Educação Comum de 24 de agosto de 1877.

URUGUAI. Ley 18.059, de 28 de novembro de 2016. Dispõe sobre o Día Nacional Del Candombe, La Cultura Afrouruguaya y La Equidad Racial.

URUGUAI. MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. Dirección Nacional de Promoción Sociocultural. División de Derechos Humanos. Decenio de las personas afrodescendientes, 2015. Plan de Trabajo, 2015-2020.

URUGUAI. Ministerio de Desarrollo Social. Dirección Nacional de Promoción Sociocultural. División de Derechos Humanos. Decenio de las personas afrodescendientes. Plan de Trabajo, 2015-2020, 2015. Disponível em: <<http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/57892/1/plan-de-trabajo-afrodescendencia-2015-2020.pdf>>. Acesso 10 mai 2018.

URUGUAI. Ministério de Educación y Cultura. Anuario Estadístico de Educación 2015. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. INEED. MEC, 2015.

URUGUAI. Presentación pública del Decreto Reglamentario N.º 144 sobre la Ley 19.122, 2014. Disponível em: <<https://www.presidencia.gub.uy/sala-de-medios/audios/audios-completos/presentacion-publica-decreto-reglamentario-no-144-sobre-la-ley19122>>. Acesso em 20 maio 2018.

URUGUAI. Projeto de Lei n. 1288, de 06 de dezembro de 2011. Dispõe sobre Afrodescendientes. Norma para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral.

URUGUAI. Revista Del archivo General administrativo, 1919, vol. Noveno, Montevideo, Impr. Dornaleche Hnos. pags. 301-304.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Formación en Educación. **Los Estudiantes De Formación En Educación Estudio sobre datos aportados por el Censo de estudiantes del Cfe 2014-2015**, 2015.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. Guía Didáctica Educación y Afrodescendencia, 2016.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. Guía Didáctica Educación Y Afrodescendencia, 2016.

URUGUAY. Decreto 308, de 29 de agosto de 1995. Dispõe sobre ordenamiento del sistema de enseñanza terciaria privada

URUGUAY. Lei 18437, de 12 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a *Ley General de Educación*.

URUGUAY. Ley 14101, 04 de janeiro de 1973. Enseñanza publica primaria, normal, secundaria e industrial, denominandola consejo nacional de educacion.

URUGUAY. Ley 15661, de 29 de outubro de 1984. Establecen disposiciones para los títulos profesionales que otorguen las Universidades Privadas.

URUGUAY. Ley 15739, de 28 de março de 1985. Ley de Emergencia de la Educación.

URUGUAY. Oficina Nacional del Servicio Civil . **Ingreso de personas afrodescendientes em el Estado 2015 (Ley 19.122)**. Observatorio de la Gestión Humana del Estado Uruguay, 2016. <Disponível em <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/86663/1/informe-completo-ingreso-afrodescendientes-2016.pdf>.> Acesso 10 mai 2018.

URUGUAY. Oficina Nacional del Servicio Civil. Ingreso de personas afrodescendientes em el Estado 2014 (Ley 19.122). Observatorio de la Gestión Humana del Estado Uruguay. ONSC, 2015.

VIÑOLY, Patricia González; GAINZA, Patricia. **Ingreso a la administración pública em Uruguay**: caminho hacia la inclusión. Revista "Transformación, Estado y Democracia". N° 57 | Año 9 - 3/2014, pp. 123-132. Disponível em: [http://www.onsc.gub.uy/onsc1/index.php?option=com\\_content&view=article&id=491:sumario-57&catid=51:revista&Itemid=170](http://www.onsc.gub.uy/onsc1/index.php?option=com_content&view=article&id=491:sumario-57&catid=51:revista&Itemid=170)

VAN DIJK, Teun. **Discurso de las elites y racismo institucional**. In: LARIO, Manuel (Ed.). Medio de comunicación e inmigración. Murcia: CAM-Obra Social. Convivir sin racismo. 2006.

\_\_\_\_\_. **Discurso y contexto**: un enfoque sociocognitivo. Editorial Gedisa, Espanha, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso y poder**. Editorial Gedisa, Espanha, 2009.

\_\_\_\_\_. **Dominación étnica y racismo discursivo em España y América Latina**. Editorial Gedisa, Espanha, 2003.

\_\_\_\_\_. **El discurso como interacción social**. Editorial Gedisa, Espanha, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ideología**: uma aproximación multidisciplinar. Editorial Gedisa, Espanha, 1998.

\_\_\_\_\_. **Racismo e discurso na América Latina**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Racismo y discurso de las elites**. Editorial Gedisa, Espanha, 1993.

VANNUCHI, Aldo. **Cultura brasileira**: o que é, como se faz. Universidade de Sorocaba.

São Paulo. Edições Loyola, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIVES, Enrique Méndez. **La esencial de la Historia Uruguaya**. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo. Uruguai, 2014.

XAVIER, Beatriz Parreiral. **A Tensão entre Direito e Política no Cenário Internacional: uma análise crítica e estrutural do Conselho de Segurança das Nações Unidas na Atualidade**. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

WADE, Peter. **Multiculturalismo e Racismo**. Revista Colombiana de *Antropología* Volumen 47 (2), julio-diciembre 2011, pp. 15-35

\_\_\_\_\_. **Población negra y la cuestión identitaria en América Latina**. Universitas Humanística 65: 117-137. ISSN 0120-4807 (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana). 2008 [http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C\\_Sociales/universitas/65/wade.pdf](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/universitas/65/wade.pdf)

WATKINS, David. **La comparación de maneras de aprender**. In. BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. *Educación comparada: un enfoque y métodos*. 1ª ed. Buenos Aires. Grânica, 2010, pp. 343-362.

WEBER. Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad. De Regis Barbosa e Karem Elsabe Barbosa. 4ª ed. 3ª reimpressão. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2012 [1972].

\_\_\_\_\_. **Metodologia das Ciências Sociais**. Tradução Augustin Wernet. 5ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016 [1973].

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação: Origens e desenvolvimentos**. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Metodologias Qualitativas na Educação: Teoria e prática*. Brasília, p. 4-20.

WERLANG, Adriana da Cunha; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990**. Revista Form. Doc., Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 10-23, jan./jul. 2012.

WERNER, Jann; WEGRICH, Kai. **Theories of the Policy Cycle**. In.: FISCHER, Franck; MILLER, Gerald J.; SIDNEY Mara S. (Orgs.). *Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics and Methods*. Boca Raton, Fla: CRC Press, 2007, p. 43-62.

WIEVIORKA, Michel. **La Différence**. Paris: Les Éditions Balland, 2001. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030078805>WOLF, Eric. *Europa y la gente sin historia*. Traducción Agustín Bárcenas. 2ª edición. México: FCE, 2005 [1982]

WOLFF, Laurence. **Avaliações educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros**. N. 11. *PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe*. 2008. Disponível em [http://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/evaluaciones\\_educacionales\\_AL\\_portugues\\_](http://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/evaluaciones_educacionales_AL_portugues_)

wolff.pdf.

WOORTMANN, Klaas. “**O selvagem e a história. Heródoto e a questão do Outro**” Revista de Antropologia, vol.43, n.1, São Paulo, 2000.

WU, Xun. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Traduzido por Ricardo Avelar de Souza. – Brasília: Enap, 2014 [2010].

YANNOTTI, Néstor Javier Gutierrez. **Vida cotidiana con sabor a poco**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 406-409, Apr. 2013. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2013000100024&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100024&lng=en&nrm=iso)>. access on 03 Mar. 2017.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Tradução: Daniel Bueno, Porto Alegre: Penso, 2016 [2010].

YOUNG, Robert. Desejo Colonial. Perspectiva, 2005.

## APÊNDICE A – GUIA DE ENTREVISTAS AOS ÓRGÃOS PÚBLICOS DO BRASIL

Para: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)  
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)  
Ministério da Educação

- i) Você poderia falar em linhas gerais o funcionamento do SEPPIR/MEC em relação à política de combate ao racismo?
- ii) Você poderia falar como funciona o sistema de acompanhamento e avaliação da Educação Superior?
- iii) Quais as normas legais, documentos, orientações normativas que você tem conhecimento?
- iv) Você sabe informar o papel das agências internacionais na recepção das normas de Combate ao Racismo?
- v) De que forma o PNUD contribuiu para a implementação da Lei 10639?
- vi) Você sabe informar o papel da ONU?
- vii) Como o(a) MEC/SEPPIR acompanha a implantação da Lei 10639/2013 na educação superior?
- viii) Como o MEC acompanha a formação de professores (as) para a Lei 10639?
- ix) Existe um instrumento de Avaliação da Educação Superior?
- x) Esse documento é para instituições públicas e privadas?
- xi) Você sabe informar se o documento de avaliação da Educação Superior dispõe de mecanismos para verificar a efetividade da Lei 10639?
- xii) Você sabe informar se o instrumento de avaliação possui critério de combate ao racismo?
- xiii) Como é realizado o combate ao racismo pela SEPPIR/MEC?
- xiv) E sua opinião a Lei 10639 é um tema transversal da Educação?
- xv) Você considera a Lei 10639 como uma Política Multiculturalista?
- xvi) Como é realizada a capacitação dos Profissionais da Educação no combate ao racismo?
- xvii) E com relação à Lei 10639?
- xviii) Você saberia informar como é realizada a capacitação dos Profissionais avaliadores da educação superior?

- xix) Já participou de algum curso ou treinamento de combate ao racismo?
- xx) Quais as ações previstas no ministério para o combate ao racismo?
- xxi) A seu ver as políticas de combate ao racismo estão presentes nas atribuições institucionais? Poderia relatar como?
- xxii) Quais as estratégias que você sugere para o combate ao racismo, o preconceito e as discriminações raciais na educação superior?
- xxiii) Como é feita a participação do movimento negro (afrodescendente) no acompanhamento da Lei 10639?
- xxiv) Em sua opinião a Lei 10639 é uma legislação de combate ao racismo?
- xxv) Você sabe informar se a Lei 10639 tem monitoramento internacional? Como?
- xxvi) Em sua opinião qual o entrave da política de combate ao racismo pelos órgãos de acompanhamento e avaliação da educação superior?
- xxvii) E qual o facilitador da política de combate ao racismo pelos órgãos de acompanhamento e avaliação da educação superior?
- xxviii) Desejaria de acrescentar algo à entrevista?

## APÊNDICE B – GUIA DE ENTREVISTAS AOS DOCENTES DO BRASIL

Para: Universidade de Brasília

Instituições de Ensino Superior Privadas

- i) Você poderia falar em linhas gerais como foi o curso de História em combate ao racismo?
- ii) Sabe informar como funciona o sistema de acompanhamento e avaliação da Educação Superior?
- iii) Quais as normas legais, documentos, orientações normativas que você tem conhecimento?
- iv) Você sabe informar o papel das agências internacionais na recepção das normas de Combate ao Racismo?
- v) Existem Conselhos ou Órgãos colegiados de Educação para Profissionais da Educação (Professores)?
- vi) Você sabe informar se a Lei 10639 está presente no curso de História?
- vii) Como são trabalhados os conteúdos da Lei 10639 no Curso de História?
- viii) Sabe informar se a Avaliação da Educação Superior dispõe de instrumento técnico de avaliação?
- ix) O documento de avaliação da Educação Superior dispõe de mecanismos para verificar a efetividade da Lei 10639?
- x) Você sabe informar se o instrumento de avaliação possui critério de combate ao racismo?
- xi) Em sua opinião, o combate ao racismo é realizado no Curso de História?
- xii) Você saberia informar como é realizada a capacitação dos demais Profissionais da Educação para o combate ao racismo?
- xiii) Você saberia informar como é realizada a capacitação dos Profissionais avaliadores da educação superior?
- xiv) Já participou de algum curso ou treinamento de combate ao racismo?
- xv) Existem ações previstas pela instituição para o combate ao racismo?
- xvi) A seu ver as políticas de combate ao racismo estão presentes nas atribuições institucionais dos órgãos de acompanhamento?

- xvii) Em sua opinião a Lei 10639 é um tema transversal na Educação?
- xviii) Você consideraria a Lei 10639 como uma Política Multiculturalista?
- xix) Como você trabalha o antirracismo nas com seus alunos?
- xx) Você já presenciou algum ato de racismo?
- xxi) Você já teve oportunidade de diagnosticar algum ato de racismo?
- xxii) Quais as estratégias que você sugere para o combate ao racismo, o preconceito e as discriminações raciais na educação superior?
- xxiii) Em sua opinião a Lei 10639 traz efetividade ao combate o racismo?
- xxiv) Sabe informar como é a participação do movimento afrodescendente no acompanhamento da Lei 10639?
- xxv) Você considera a Lei 10639 é uma legislação de combate ao racismo?
- xxvi) Você sabe informar se a Lei 10639 na educação está sendo implementada?
- xxvii) Você teria condições de informar se a Lei 10639 dispõe de monitoramento internacional?
- xxviii) Em sua opinião existe algum entrave pelo sistema de acompanhamento da educação superior?
- xxix) Em sua opinião existe algum entrave ou facilitador da política de combate ao racismo pelos órgãos de acompanhamento e avaliação da educação superior?
- xxx) Desejaria de acrescentar algo à entrevista?

## APÊNDICE C – GUIA DE ENTREVISTAS AOS ESTUDANTES DE HISTÓRIA E PÓS-GRADUAÇÃO

Para: Universidade de Brasília

Instituições de Ensino Superior Privadas

- i) Você poderia falar em linhas gerais como o currículo do curso de História contempla(va) o combate ao racismo?
- ii) Em sua opinião o currículo de História contempla a educação antirracista?
- iii) E a valorização da cultura de origem africana?
- iv) Quais as disciplinas que contribuíram para o ensino da História da África e de valorização da cultura de origem africana?
- v) Em sua opinião como as políticas de ação afirmativa contribuem para as mudanças dos currículos dos cursos de graduação?
- vi) As políticas de ação afirmativa mudaram a Universidade de Brasília?
- vii) Qual é a maior influência dos estudantes negros na Universidade de Brasília? E nos currículos? E na política da Universidade?
- viii) Em sua opinião existe algum entrave da política de combate ao racismo na Universidade? E o facilitador?
- ix) O sistema de avaliação superior contribui para a educação antirracista? Como?
- x) Em relação ao sistema de ações afirmativas para docentes? Conhece?
- xi) Não sua opinião tem sido efetivado na UnB?
- xii) Desejaria acrescentar algo à entrevista?

## APÉNDICE D – GUÍA DE ENTREVISTAS A LOS ÓRGANOS PÚBLICOS DE URUGUAY

Para: *Ministerio de Educación e Cultura (MEC)*

*Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)*

- i) ¿Podría usted decir en líneas generales sobre el funcionamiento de MIDES/MED con relación a la política de lucha contra el racismo?
- ii) ¿Podría decir cómo funciona el sistema de la Ley 19122?
- iii) ¿Cómo se realiza la supervisión de la Ley 19122 en la educación? ¿Y en la Educación Superior?
- iv) ¿Cuáles son las normas legales, documentos, orientaciones normativas que disciplinan estos mecanismos?
- v) ¿Puede usted informar sobre el papel de las agencias internacionales en la recepción de las normas para Combatir el Racismo?
- vi) ¿Puede usted informar si existen Conejos u órganos colegiados de Educación para Profesionales de la Educación (Profesores)?
- vii) ¿Cómo la Institución acompaña la Ley 19122 en la educación superior?
- viii) ¿El curso de graduación de Historia es acompañado por la Institución?
- ix) ¿Conoce usted los números de Profesionales de la Educación (Profesores, Técnicos, Gestores y Apoyo Educacional – CENSO de la Educación Superior) de Uruguay?
- x) ¿Puede usted informar si la Evaluación de la Educación Superior dispone de instrumento técnico de evaluación?
- xi) En su opinión, caso exista, ¿el documento de evaluación de la Educación Superior dispone de mecanismos para verificar la efectividad de la Ley 19122?
- xii) ¿Puede usted informar si el instrumento de evaluación posee criterio con relación a la lucha contra el racismo?
- xiii) En su opinión, ¿la lucha contra el racismo es realizado por el MIDES?
- xiv) ¿Puede informar cómo se realiza la capacitación de los Profesionales en Educación para la lucha contra el racismo?
- xv) En su opinión, ¿La Educación en Derechos Humanos contempla la Ley 19122?
- xvi) ¿Considera usted la Ley 19122 como un tema transversal en la Educación de Derechos Humanos?
- xvii) La Ley 19122 es un tema transversal de la Educación?

- xviii) ¿Puede usted informar cómo se realiza la capacitación de los Profesionales evaluadores de la educación superior?
- xix) ¿Cómo se realiza el acompañamiento de los Profesionales de la Educación para la Ley 19122/2013?
- xx) A su modo de ver, ¿las políticas de lucha contra el racismo están presentes en las atribuciones institucionales?
- xxi) ¿Cuáles son las estrategias que usted sugiere para la lucha contra el racismo, el prejuicio y las discriminaciones raciales en la educación superior?
- xxii) ¿Puede usted informar cómo es la participación del movimiento afro descendente en el acompañamiento de la Ley 19122? ¿y en la Educación Superior?
- xxiii) En su opinión, ¿la Ley 19122 es una legislación de protección a las minorías?
- xxiv) En su opinión, ¿la Ley 19122 es una legislación para la lucha contra el racismo?
- xxv) ¿Puede usted informar si la Ley 19122 se encuentra implementada en la Educación Superior?
- xxvi) ¿Ustedes hicieron el acompañamiento de los cursos de Graduación y Licenciatura de la UDELAR? ¿Con relación a los Profesionales de la Educación?
- xxvii) ¿Cuáles son los cursos de la UDELAR que trabajan la Ley 19122?
- xxviii) En su opinión, ¿la educación superior contempla la Ley 19122 en sus currículos? ¿Puede citar algún ejemplo?
- xxix) ¿Cómo se realiza la supervisión internacional de la Ley 19122?
- xxx) ¿Conoce usted la *Guía Didáctica “Educación y Afro descendencia”*?
- xxxi) ¿Cómo usted interpreta la *Guía Didáctica “Educación y Afro descendencia”*?
- xxxii) En su opinión, ¿la Guía es suficiente en la lucha contra el racismo?
- xxxiii) En su opinión, ¿se considera que hay algún obstáculo en la política de lucha contra el racismo por parte de los órganos de acompañamiento y evaluación de la educación superior?
- xxxiv) En su opinión, ¿hay algún factor facilitador en la política de lucha contra el racismo por parte de los órganos de acompañamiento y evaluación de la educación superior?
- xxxv) ¿Desearía añadir algo a la entrevista?

## APÉNDICE E – GUÍA DE ENTREVISTAS A LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DE PROFESORES E INVESTIGADORES

Para: *Universidad de la República*

*Instituto de Profesores Artigas*

*Comisión de Carrera de Historia Udelar*

- i) ¿Puede usted decir en líneas generales sobre el funcionamiento de UDELAR con relación a la política lucha contra el racismo?
- ii) ¿Puede usted hablar cómo funciona el sistema de acompañamiento y evaluación del curso de Historia?
- iii) ¿Puede usted informar cuáles son las normas legales, documentos, orientaciones normativas de lucha contra el racismo?
- iv) ¿Puede usted informar el papel de las agencias internacionales con relación a la Lucha contra el Racismo?
- v) ¿Y cómo estas agencias contribuyen para la implementación de la Ley 19122 en Uruguay?
- vi) ¿Cómo funciona el sistema de acompañamiento de la Educación Superior en la UDELAR?
- vii) ¿La UDELAR dispone de instrumento de evaluación de los cursos de graduación/Licenciatura?
- viii) ¿La UDELAR dispone de instrumento de evaluación específico para el curso de Historia?
- ix) ¿Cómo se realiza la evaluación del Curso de Historia?
- x) ¿Hay una Comisión de Evaluación Interna del Curso de Historia?
- xi) ¿Hay instrumento de Evaluación Interna del Curso de Historia que trata de la temática étnico-racial?
- xii) ¿Hay alguna evaluación externa del Curso de Historia?
- xiii) En su opinión, ¿el Curso de Historia contempla la Ley 19122?
- xiv) ¿Cómo se realiza el acompañamiento y evaluación de la Ley 19122 en el Curso de Historia?
- xv) ¿Cuáles son las políticas institucionales de lucha contra el racismo?

- xvi) ¿Puede usted informar el número de alumnos matriculados en el curso de Historia?
- xvii) ¿Cómo la UDELAR acompaña la Ley 19122?
- xviii) ¿Puede usted informar si hay algún mecanismo para verificar la efectividad de la Ley 19122?
- xix) ¿Puede informar si el instrumento de evaluación posee algún criterio de lucha contra el racismo?
- xx) ¿Puede usted informar si en la Educación en Derechos Humanos está previsto la enseñanza de la Ley 19122? ¿Y en el Curso de Historia?
- xxi) ¿La Ley 19122 es un tema transversal en la Educación en Derechos Humanos?
- xxii) ¿Puede usted informar si la Ley 19122/2013 es un tema transversal en el Curso de Historia?
- xxiii) ¿Considerara usted la Ley 19122 como una Política Multiculturalista?
- xxiv) ¿Y de qué manera?
- xxv) En su opinión, ¿la lucha contra el racismo es realizada en el curso de Historia?
- xxvi) ¿Puede usted informar cómo se realiza la capacitación de los Profesionales de la Educación para la Ley 19122?
- xxvii) ¿Conoce usted la *Guía Didáctica “Educación y Afro descendencia”*?
- xxviii) ¿Cómo usted interpreta la *Guía Didáctica “Educación y Afro descendencia”*?
- xxix) ¿Puede usted informar sobre las funciones del MEC en el acompañamiento de la Ley 19122 en el curso de Historia?
- xxx) ¿Y con relación al MIDES?
- xxxi) ¿Ya ha participado usted de algún curso nuevo o entrenamiento sobre la lucha contra el racismo?
- xxxii) A su modo de ver, ¿las políticas de lucha contra el racismo se encuentran presentes en las atribuciones institucionales? ¿Puede usted relatar cómo acontecen?
- xxxiii) ¿Ya ha presenciado algún acto de lucha contra el racismo?
- xxxiv) ¿Ha tenido usted la oportunidad de diagnosticar algún acto de lucha contra el racismo?
- xxxv) ¿Cuáles son las estrategias que usted sugiere para la lucha contra el racismo, el prejuicio y las discriminaciones raciales en la educación superior?
- xxxvi) ¿Puede usted informar cómo se realiza la participación del movimiento negro (afro descendente) en el acompañamiento de la Ley 19122/2013?

xxxvii) En su opinión, ¿la Ley 19122 es una legislación de protección a las minorías?

xxxviii) En su opinión, ¿la Ley 19122 es una legislación de lucha contra el racismo?

xxxix) ¿Sabe usted informar si la Ley 19122 se encuentra reglamentada en la Educación Superior?

xl) ¿Puede usted informar si hay supervisión internacional de la Ley 19122?

xli) En su opinión, ¿se considera que hay algún obstáculo en la política de lucha contra el racismo por parte de los órganos de acompañamiento y evaluación de la educación superior?

xlii) En su opinión, ¿hay algún factor facilitador en la política de lucha contra el racismo por parte de los órganos de acompañamiento y evaluación de la educación superior?

xliii) ¿Desearía añadir algo a la entrevista?

## APÉNDICE F – GUÍA DE ENTREVISTAS A ESTUDIANTES Y MOVIMIENTO SOCIAL

Para: Movimiento Negro do Uruguay

Movimientos Sociales de Uruguay – *Trabajo Afirmativo*

- i) ¿Podría usted explicar en líneas generales sobre el funcionamiento de la institución?
- ii) ¿Puede usted informar cómo funciona el sistema de acompañamiento y evaluación de la Educación Superior?
- iii) ¿Cuáles son las normas legales, documentos, orientaciones normativas que tiene usted conocimiento?
- iv) ¿Sabe usted informar el papel de las agencias internacionales en la recepción de las normas de Lucha contra el Racismo?
- v) ¿Sabe usted informar si hay Consejos u Órganos colegiados de Educación para profesionales de la Educación (Profesores)?
- vi) ¿Cómo la institución acompaña la Ley 19122 en la Educación Superior?
- vii) ¿Sabe usted informar si la Ley 19122 se encuentra presente en el curso de graduación de Historia?
- viii) ¿Sabe usted informar si hay mecanismo técnico de evaluación de la Educación Superior?
- ix) En su opinión, ¿la evaluación de la Educación Superior dispone de mecanismos para verificar la efectividad de la Ley 19122?
- x) En su opinión, ¿cómo se realiza la política de lucha contra el racismo?
- xi) ¿Y cómo se realiza el acompañamiento por parte de los órganos de fiscalización?
- xii) ¿Sabe usted informar cómo se realiza la capacitación de los Profesionales de la Educación (Investigadores, Profesores y Técnicos) para la lucha contra el racismo?
- xiii) ¿Sabe usted informar cómo se realiza la capacitación de los Profesionales evaluadores de la educación superior?
- xiv) ¿Ha participado usted de algún curso o entrenamiento de lucha contra el racismo?
- xv) ¿Hay acciones previstas por la institución para la lucha contra el racismo?
- xvi) En su opinión ¿las políticas de lucha contra el racismo están presentes en las

atribuciones institucionales de los órganos?

- xxvii) ¿Conoce usted la *Guía Didáctica “Educación y Afrodescendencia”* ?
- xxviii) ¿Cómo interpreta usted la *Guía Didáctica “Educación y Afrodescendencia”*?
- xix) ¿Sabe usted informar si la Educación en Derechos Humanos contempla la Ley 19122/2013?
  - xx) ¿Conoce usted la Educación en Derechos Humanos?
  - xxi) ¿La Ley 19122 es un tema transversal en la Educación en Derechos Humanos?
  - xxii) ¿La Ley 19122 es un tema transversal en la Educación?
  - xxiii) ¿Considera usted la Ley 19122 como una Política Multiculturalista?
  - xxiv) ¿Cuáles son las estrategias que sugiere usted para la lucha contra el racismo, el prejuicio y las discriminaciones raciales en la educación superior?
  - xxv) ¿Cree usted que la Ley 19122 es efectiva en la lucha contra el racismo?
  - xxvi) ¿Cómo se realiza la participación del movimiento afrodescendiente en el acompañamiento de la Ley 19122?
    - xxvii) ¿La Ley 19122 es una legislación de protección a las minorías?
    - xxviii) ¿La Ley 19122 es una legislación de lucha contra el racismo?
    - xxix) ¿Sabe usted informar si la Ley 19122 se encuentra implementada en la educación?
    - xxx) ¿Sabe usted informar si hay supervisión internacional de la Ley 19122?
    - xxxi) En su opinión, ¿hay algún obstáculo en la política de lucha contra el racismo por parte de los órganos de acompañamiento y evaluación de la educación superior?
    - xxxii) En su opinión, ¿hay algún factor facilitador en la política de lucha contra el racismo por parte de los órganos de acompañamiento y evaluación de la educación superior?
    - xxxiii) ¿La Ley 19122 se encuentra presente en la Educación Superior? ¿Y en la UDELAR?
      - xxxiv) ¿Y en el *Instituto de Profesores Artigas*?
      - xxxv) ¿Cree usted en la Política de Lucha contra el racismo en la Educación Superior?
      - xxxvi) ¿Desearía usted añadir algo más a la entrevista?

## APÉNDICE G – GUÍA DE ENTREVISTAS A EGRESOS DEL CURSO DE HISTORIA EN URUGUAY

Para: *Instituto de Profesores Artigas*

*Universidad de la República*

- i) ¿Puede usted informar en líneas generales cómo es el curso de Historia con relación a la lucha contra el racismo?
- ii) ¿En líneas generales, cuál es el objetivo de la formación del Licenciado en Historia de la UDELAR/IPA?
- iii) ¿El licenciado en Historia de la UDELAR/IPA es un Investigador o un Profesor?
- iv) ¿Puede usted informar cómo funciona el sistema de acompañamiento y evaluación de la Educación Superior?
- v) ¿Cuáles son las normas legales, documentos, orientaciones normativas que tiene usted conocimiento?
- vi) ¿Cómo la Comisión de Carrera trabaja las temáticas etno-raciales?
- vii) ¿Sabe usted informar el papel de las agencias internacionales en la recepción de las normas de Lucha contra el Racismo?
- viii) ¿Puede usted informar si el PNUD contribuye para la implementación de la Ley 19122 y demás normas en Uruguay?
- ix) ¿Sabe usted informar el papel de la ONU?
- x) ¿Hay Consejos u Órganos colegiados de Educación (Investigadores, Profesores y Técnicos)? ¿Usted los conoce?
- xi) ¿Sabe usted informar si la Ley 19122 se encuentra presente en el curso de Historia?
- xii) ¿Cómo son trabajados los contenidos de la Ley 19122 en el Curso de Historia? ¿Sabe usted informar sobre esto?
- xiii) ¿Sabe informar si la Evaluación de la Educación Superior dispone de instrumento técnico de evaluación?
- xiv) ¿El documento de evaluación de la Educación Superior dispone de mecanismos para verificar la efectividad de la Ley 19122?
- xv) ¿Sabe usted informar si el instrumento de evaluación posee criterio para la

lucha contra el racismo?

- xvi) En su opinión, ¿se realiza la lucha contra el racismo en el Curso de Historia?
- xvii) ¿Sabe usted informar cómo se realiza la capacitación de los Profesionales de la Educación (Investigadores, Profesores y Técnicos) para la lucha contra el racismo?
- xviii) ¿Sabe usted informar cómo se realiza la capacitación de los Profesionales evaluadores de la educación superior?
- xix) ¿Qué es la Comisión de Carrera?
- xx) ¿Cómo la Comisión de Carrera trata la Ley 19122? ¿Sabe usted informar?
- xxi) En su opinión, ¿la Comisión de Carrera de la que usted participa podría proponer la inclusión en el Curso de Historia la temática de lucha contra el racismo?
- xxii) ¿La Comisión de Carrera puede interferir en la Evaluación Interna?
- xxiii) ¿Conoce usted alguna afrodescendiente que haya participado en la Comisión de Carrera?
- xxiv) ¿Como egreso del curso, piensa usted que la historia de los afro-uruguayos se contempla en el curso de Historia? ¿Sea en los períodos anteriores y en el currículo actual?
- xxv) Conoce usted la *Guía Didáctica “Educación y Afrodescendencia”*
- xxvi) ¿Cómo usted interpreta la *Guía Didáctica “Educación y Afrodescendencia”*?
- xxvii) ¿Ha participado usted de algún curso o entrenamiento de lucha contra el racismo?
- xxviii) ¿Hay acciones previstas por la institución para la lucha contra el racismo?
- xxix) En su opinión, ¿las políticas de lucha contra el racismo están presentes en las atribuciones institucionales de los órganos de acompañamiento?
- xxx) ¿Sabe usted informar si la Educación en Derechos Humanos contempla la Ley 19122/2013?
- xxxi) En su opinión, ¿la Ley 19122 es un tema transversal en la Educación en Derechos Humanos?
- xxxii) ¿La Ley 19122 es un tema transversal en la Educación?
- xxxiii) ¿Considera usted la Ley 19122 como una Política Multiculturalista?
- xxxiv) ¿Cómo trabaja usted el antirracismo con sus alumnos?
- xxxv) ¿Ha presenciado usted algún acto de racismo?
- xxxvi) ¿Ha tenido la oportunidad de diagnosticar algún acto de racismo?
- xxxvii) ¿Cuáles son las estrategias que sugiere usted para la lucha contra el racismo, el prejuicio y las discriminaciones raciales en la educación superior?

xxxviii) En su opinión, ¿la Ley 19122 es efectiva en la lucha contra el racismo?

xxxix) ¿Sabe usted informar cómo se realiza la participación del movimiento afrodescendiente en el acompañamiento de la Ley 19122?

xl) En su opinión, ¿la Ley 19122 es una legislación de protección a las minorías?

xli) ¿Considera usted la Ley 19122 como una legislación de lucha contra el racismo?

xlii) ¿Sabe usted informar si la Ley 19122 está implementada en la educación?

xliii) ¿Sabe usted informar si la Ley 19122 dispone de supervisión internacional?

xliv) En su opinión, ¿hay algún obstáculo o dificultad por parte del sistema de acompañamiento en la educación superior?

xlv) En su opinión, ¿hay algún factor facilitador en la política de lucha contra el racismo por parte de los órganos de acompañamiento y evaluación de la educación superior?

xlvi) ¿Desearía usted añadir algo más a la entrevista?

## **ANEXO A – Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

**ANEXO B – Ley n. 19.122, 8 de agosto de 2013**

**AFRODESCENDIENTES NORMAS PARA FAVORECER SU PARTICIPACIÓN EN LAS ÁREAS EDUCATIVA Y LABORAL**

*El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General,*

**DECRETAN:**

Artículo 1º.- Reconócese que la población afrodescendiente que habita el territorio nacional ha sido históricamente víctima del racismo, de la discriminación y la estigmatización desde el tiempo de la trata y tráfico esclavista, acciones estas últimas que hoy son señaladas como crímenes contra la humanidad de acuerdo al Derecho Internacional.

La presente ley contribuye a reparar los efectos de la discriminación histórica señalada en el inciso primero de este artículo.

Artículo 2º.- Declárase de interés general el diseño, promoción e implementación de acciones afirmativas en los ámbitos público y privado, dirigidas a los integrantes de la población afrodescendiente. Lo dispuesto tiene por propósito promover la equidad racial de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 3º de la Ley Nº 18.059, de 20 de noviembre de 2006, así como combatir, mitigar y colaborar a erradicar todas las formas de discriminación que directa o indirectamente constituyen una violación a las normas y principios contenidos en la Ley Nº 17.817, de 6 de setiembre de 2004. De este modo se contribuirá a garantizar el pleno ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales; incorporando en el conjunto de medidas la perspectiva de género.

Artículo 3º.- Las acciones afirmativas a que refiere el artículo 2º de esta ley, se encuadran en el cumplimiento de los artículos 7º, 8º y 72 de la Constitución de la República y en las normas internacionales de los derechos humanos, en tanto garantizan el pleno goce de los derechos reconocidos, la igualdad entre los habitantes de la República y los derechos y garantías que derivan de la personalidad humana.

Artículo 4º.- Los Poderes del Estado, el Tribunal de Cuentas, la Corte Electoral, el Tribunal de lo Contencioso Administrativo, los Gobiernos Departamentales, los Entes Autónomos, los Servicios Descentralizados y las personas de derecho público no estatal, están obligados a

destinar el 8% (ocho por ciento) de los puestos de trabajo a ser llenados en el año, para ser ocupados por personas afrodescendientes que cumplan con los requisitos constitucionales y legales para acceder a ellos, previo llamado público.

Tales entidades deberán destinar los porcentajes del crédito asignado para cubrir los puestos de trabajo en cada uno de los llamados específicos que se realicen, en cumplimiento de lo dispuesto en el inciso anterior.

Cométese a la Oficina Nacional del Servicio Civil la presentación anual de la información que surja de la aplicación del presente artículo, en el marco de lo dispuesto por el artículo 42 de la Ley N° 18.046, de 24 de octubre de 2006, en la redacción dada por el artículo 14 de la Ley N° 18.719, de 27 de diciembre de 2010.

Lo dispuesto en el inciso primero de este artículo regirá por el plazo de quince años contados desde la promulgación de esta ley. A partir del quinto año de su vigencia, la Comisión que se crea en el artículo 9° de la presente ley realizará el seguimiento y la evaluación del impacto de las medidas dispuestas en el artículo 2° de esta ley.

Artículo 5°.- Encomiéndase al Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional la determinación de un cupo no inferior al 8% (ocho por ciento) destinado a la población afrodescendiente, en los diversos programas de capacitación y calificación que implemente.

Artículo 6°.- Los sistemas de becas y apoyos estudiantiles que se resuelvan y asignen a nivel nacional y departamental, aun cuando su fuente de financiamiento sea la cooperación internacional, deberán incorporar cupos para personas afrodescendientes en la resolución y asignación de las mismas.

La Beca Carlos Quijano (artículo 32 de la Ley N° 18.046, de 24 de octubre de 2006) asignará al menos un 30% (treinta por ciento) del fondo para personas afrodescendientes.

Artículo 7°.- Agrégase al inciso tercero del artículo 11 de la Ley N° 16.906, de 7 de enero de 1998, el siguiente literal:

"G) Incorporen a la plantilla de la empresa personal proveniente de la población afrodescendiente del país".

Artículo 8°.- Se considera de interés general que los programas educativos y de formación docente, incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores) así como también sobre su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva.

Artículo 9º.- Créase, en el ámbito del Poder Ejecutivo, una Comisión de tres miembros que estará integrada por un representante del Ministerio de Desarrollo Social, que la presidirá, uno del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y uno del Ministerio de Educación y Cultura. Dicha Comisión tendrá a su cargo la ejecución de los cometidos consagrados en los artículos anteriores, conforme a la reglamentación que se dicte al respecto.

Esta Comisión contará con el asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por tres representantes de organizaciones de la sociedad civil, con probada competencia en la temática afrodescendiente.

Artículo 10.- Todos los organismos públicos deberán elevar ante la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación un informe periódico que explicita las acciones afirmativas establecidas en los artículos anteriores y llevadas adelante en el marco de sus competencias en el ámbito del empleo, la educación, el deporte, la cultura, la ciencia y la tecnología y el acceso a los mecanismos de protección, poniendo especial énfasis en los componentes de género, de la tercera edad, de niñez y adolescencia y territorial en su caso.

Artículo 11.- Agrégase al artículo 6º de la Ley N° 17.817, de 6 de setiembre de 2004, el siguiente literal:

“F) Un representante del Ministerio de Desarrollo Social”.

Artículo 12.- El Poder Ejecutivo reglamentará esta ley en consulta con la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación, así como con los actores vinculados a la colectividad afrodescendiente.

La presente ley será reglamentada dentro del término de noventa días a partir de su promulgación.

Sala de Sesiones de la Cámara de Representantes, en Montevideo, a 8 de agosto de 2013.

*GERMÁN CARDOSO, Presidente.*

*José Pedro Montero, Secretario*

## **ANEXO C – Comunicado nº 01/2016 – DIREG/SERES/MEC**

Comunicado nº 01/2016 – DIREG/SERES/MEC

Brasília, 09 de dezembro de 2016.

Prezado (a) Procurador (a) Educacional Institucional – PI,

Em atenção à determinação disposta no Acórdão 4471/2016-TCU-2ª Câmara, que trata de representação do Ministério Público junto ao Tribunal de Contas da União – MPTCU concernente a não observação por Instituição de Educação Superior da obrigatoriedade de oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS de forma curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e curso de fonoaudiologia, solicitamos o que segue.

As Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam cursos de Licenciatura e/ou Fonoaudiologia deverão encaminhar para o e-mail [assessoria.direg@mec.gov.br](mailto:assessoria.direg@mec.gov.br), no **prazo de 60 (sessenta dias)** a contar do envio do Comunicado, documento comprobatório da inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na grade curricular como disciplina obrigatória para os cursos mencionados, atendendo ao que determina o art. 3º do Decreto 5.626/2005.

Ressalta-se que as IES devem observar ao que determina os §§ 1º e 2º do art. 32 da Portaria Normativa 40/2007, republicada em 2010, sobre a disponibilidade de informação referente os cursos ofertados pela Instituição.

Atenciosamente,

**PATRÍCIA AUGUSTA FERREIRA VILAS BOAS**

Diretora de Regulação da Educação Superior

<sup>1</sup> Fase atribuída como despacho saneador.

## **ANEXO D - Portaria 2.253/2001**

O **Ministro de Estado da Educação**, no uso de suas atribuições, considerando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 1º do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, RESOLVE:

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

§ 2º Até a renovação do reconhecimento de cada curso, a oferta de disciplinas previstas no caput corresponderá, obrigatoriamente, à oferta de disciplinas presenciais para matrícula opcional dos alunos.

§ 3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos.

Art. 3º As instituições de ensino superior credenciadas como universidades ou centros universitários ficam autorizadas a modificar o projeto pedagógico de cada curso superior reconhecido para oferecer disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, como previsto nesta Portaria, devendo ser observado o disposto no § 1º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º As universidades e centros universitários deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior - SESu -, do Ministério da Educação - MEC -, bem como enviar cópia do plano de ensino de cada disciplina que utilize método não presencial, para avaliação.

§ 2º A avaliação prevista no parágrafo anterior poderá facultar a introdução definitiva

das disciplinas que utilizem método não presencial no projeto pedagógico de cursos superiores reconhecidos ou indicar a interrupção de sua oferta.

Art. 4º As instituições de ensino superior não incluídas no artigo anterior que pretenderem introduzir disciplinas com método não presencial em seus cursos superiores reconhecidos deverão ingressar com pedido de autorização, acompanhado dos correspondentes planos de ensino, no Protocolo da SESu, MEC.

Parágrafo único. Os planos de ensino apresentados serão analisados por especialistas consultores do Ministério da Educação, que se manifestarão através de relatório à SESu, e somente poderão ser implementados após a expedição de ato de autorização do Ministro da Educação.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

## ANEXO E – Reportagem SUBRAYADO

### Sub 20: Brasil denuncia al uruguayo Facundo Castro por racismo

Le habría dicho “macaco” al brasileño Marcos Guilherme durante el partido de este lunes por el hexagonal final del Sudamericano.

Sub 20: Brasil dena al uruguayo Facundo Castro por racismo

El jugador uruguayo Sub 20, Facundo Castro, fue acusado por el brasileño Marcos Guilherme de propinarle un insulto racista durante el partido entre las selecciones de ambos países este lunes por el Sudamericano que terminó en empate a cero.

"Me dijo macaco cinco veces", aseguró a los periodistas el jugador brasileño que milita en el Atlético Paranaense e ingresó al campo de juego en el segundo tiempo.

"Alguien tiene que tomar una actitud sino esto no va a parar nunca".

"Estamos representando a un país (...) y vemos esto, sufrimos racismo en el campo, en nuestro trabajo. Es lamentable", añadió.

La palabra macaco significa mono en portugués y suele utilizarse en Uruguay como "payaso".

El entrenador brasileño Alexandre Gallo indicó por su parte que la selección nortea tomaría contacto con su departamento jurídico, "para que se tomen las medidas que la ley mundial permite ante el racismo".

"Esto debe terminar en el fútbol, es una situación que incomoda a mucha gente (...) La Conmebol debe tomar medidas para que esto termine", declaró.

Castro, el jugador acusado, indicó por su parte que "Brasil está para ese tipo de cosas últimamente, apelaban a lo que no se podía hacer en el partido".

"Me parece que tienen que dedicarse a jugar un poquito más y dejarse de pavadas" (tonterías), sostuvo.

El presidente de la Asociación Uruguaya de Fútbol (AUF), Wilmar Valdez, dijo a la AFP que no ha recibido ninguna notificación oficial sobre denuncia alguna.

"Nosotros nos regimos por comunicaciones oficiales y no hemos recibido ninguna", enfatizó.

Brasil y Uruguay empataron 0-0 la noche del lunes, cerrando la primera jornada de la fase final del Campeonato Sudamericano Sub 20 que se disputa en nuestro país y que tiene a Argentina como único líder tras su victoria 2-0 ante Perú (SUBRAYADO,

## **Anexo F - Reportagem LATERCELA**

### **Brasil sigue padeciendo ataques de racismo en el Sudamericano Sub 20**

**El delantero Marcos Guilherme volvió a denunciar ataques racistas, esta vez por parte de Argentina. Antes, acusó a un uruguayo.**

El brasileño Marcos Guilherme (en la foto) volvió a denunciar insultos racistas de los que fue blanco el domingo, en el partido de la selección Sub 20 de su país con Argentina por el Sudamericano de la categoría.

En declaraciones a O Globo, el atacante dijo que “oí, sí (los insultos). Eso sucede, infelizmente y es normal hoy en día. Nadie tiene respeto por los demás. Pero no me gusta hablar eso, prefiero hablar del juego y dejar eso de lado”. En este caso, se trató de gritos racistas (“Macaco”) de la hinchada transandina.

Tampoco tuvo consecuencias una primera denuncia contra Uruguay, el pasado lunes 26, cuando Guilherme apuntó contra el uruguayo Facundo Castro por un insulto similar.

La Confederación Brasileña de Fútbol, a través de su departamento jurídico, estudia una presentación ante la Conmebol y para eso acompañaría imágenes de televisión donde se observa el proceder de los fanáticos transandinos.

La penúltima fecha del hexagonal se jugará mañana con los duelos entre Brasil y Perú, Argentina con Paraguay y Uruguay frente a Colombia. El torneo es liderado por los dueños de casa y los albicelestes.

## Anexo G – Educacenso Navegação Guiada

Dados variáveis

**23 - Escolaridade \***

Selecione ▾

**25 - Outros cursos específicos (Formação continuada com no mínimo 80 horas) \***

- Creche (0 a 3 anos)
- Pré-escola (4 e 5 anos)
- Anos iniciais do ensino fundamental
- Anos finais do ensino fundamental
- Ensino médio
- Educação de jovens e adultos
- Educação Especial
- Educação Indígena
- Educação do campo
- Educação ambiental
- Educação em direitos humanos
- Gênero e diversidade sexual
- Direitos de criança e adolescente
- Educação para as relações étnicorraciais e História e cultura Afro-Brasileira e Africana
- Outros
- Nenhum